

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**  
*Campus de Franca - SP*

PAULO ROBERTO MERMEJO

**ANÁLISE DE POLÍTICAS NO CAMPO EDUCACIONAL:**  
A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COMO ELEMENTO DA  
CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PAULISTAS  
ENTRE 2009 E 2016



FRANCA – SP  
2018



PAULO ROBERTO MERMEJO

**ANÁLISE DE POLÍTICAS NO CAMPO EDUCACIONAL:  
A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COMO ELEMENTO DA  
CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PAULISTAS  
ENTRE 2009 E 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Planejamento e Análise de Políticas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza

FRANCA – SP

2018

Mermejo, Paulo Roberto.

Análise de políticas no campo educacional: a representação de professores e alunos como elemento da cultura da escola no contexto das políticas públicas paulistas entre 2009 e 2016 / Paulo Roberto Mermejo. –Franca : [s.n.], 2018.

213 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Tatiana Noronha de Souza.

1. Políticas públicas. 2. Professores e alunos. 3. Educação.

I. Título.

CDD – 379

PAULO ROBERTO MERMEJO

**ANÁLISE DE POLÍTICAS NO CAMPO EDUCACIONAL:  
A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COMO ELEMENTO DA  
CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PAULISTAS  
ENTRE 2009 E 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Planejamento e Análise de Políticas Educacionais.

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente**

---

**Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza** - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
*campus* Franca/SP

**1º Examinador:**

---

**Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli** - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
*campus* Franca/SP

**2º Examinador:**

---

**Profa. Dra. Alessandra David** - Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
UNESP – *Campus* de Franca

Franca, 09 de março de 2018

Dedico a todos os envolvidos com educação que acreditam que a escola, ainda, é o lugar por excelência para se desenvolver um mundo melhor. Dedico a minha esposa Elis Regina A. Mermejo e a minha filha Damonile Arrabaça Mermejo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se concluísse.

Aos professores e alunos de ambas as unidades escolares pesquisadas, pela significativa contribuição que prestaram ao responderem às entrevistas.

Aos amigos e companheiros de curso: Hugo Berlingeri Campos, Marcos Junthi Koba Morise, Tais Maria Otsuko, Thiago Aparecido Cetroni e Lindinara Vieira, pela convivência colaborativa e pelas inúmeras horas de diálogos construtivos ao longo deste período de formação.

Ao amigo e professor Fábio Arruda Massarotto, pela singular colaboração ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

A minha Esposa Elis Regina Arrabaça Mermejo e a minha filha Damonile Arrabaça Mermejo, pela paciência diante das constantes ausências ao longo desses dois anos.

Às professoras Doutoradas Alessandra David e Maria Madalena Gracioli, pelas significantes contribuições quanto à organização racional deste trabalho por ocasião de minha qualificação.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza, por sua participação singular na construção e reconstrução dialética deste trabalho, por sua dedicação, prontidão e sabedoria com que me conduziu ao longo desses dois anos.

MERMEJO, Paulo Roberto. Análise de políticas no campo educacional: A representação de professores e alunos como elemento da cultura de escola no contexto das políticas públicas paulistas entre 2009 e 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, março, 2018.

## RESUMO

A análise de políticas públicas tem recebido, nos últimos anos, substancial atenção de pesquisadores e de formuladores de políticas em todo o mundo. No Brasil, o principal foco tem sido os processos de avaliação, com pouco investimento em outros aspectos do ciclo de políticas, tais como as formulações de agendas, o planejamento e a implementação. No campo educacional, este procedimento não se dá de forma diferente. Objetivando contribuir com este campo de conhecimento, a presente dissertação buscou analisar as representações de professores e alunos sobre a relação ensino-aprendizagem como elemento de cultura de escola, no contexto das políticas públicas em educação do governo do Estado de São Paulo, entre os anos de 2009 a 2015. O percurso se deu diante da opção de realizar a Análise de Política no campo educacional (Policy Analysis), tendo como instrumental a análise do ciclo de política (Policy cycle), na perspectiva “de baixo para cima” que tem no professor o último segmento de atores sociais responsáveis pela implementação das políticas públicas neste campo, e nos alunos para quem tais políticas são direcionadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa dividida em três momentos. Em um primeiro momento, buscou-se a aproximação conceitual dos dois campos, ou seja, a análise de política e o de cultura da escola, um segundo momento foi dedicado à apresentação das políticas públicas no campo educacional do Estado de São Paulo, por fim, a análise das entrevistas com foco na percepção de professores e alunos, referentes à relação de ensino-aprendizagem. Como metodologia fez-se uso da técnica de entrevista semiestruturada com professores e alunos, em duas unidades educacionais da rede pública do Estado de São Paulo, e posterior análise de conteúdo, a partir de categorias de análise como prescreve Bardin. Os resultados demonstram duas culturas de escola distintas com baixa ou nenhuma adesão às determinações prescritas nas políticas públicas em questão, apontando para a necessidade de outro modelo de reflexão, planejamento e implantação de políticas públicas educacionais. Nesta direção, o produto deste trabalho se materializa como proposta de intervenção para a gestão da cultura de escola, tendo como referência o modelo de administração societal, e em uma perspectiva de políticas públicas de baixo para cima que valorize os saberes e as práticas dos principais agentes de implementação – os professores e a quem se destinam as políticas – os alunos.

**Palavras-chave:** representação de professores e alunos; ensino-aprendizagem; análise de política no campo educacional; cultura de escola.

MERMEJO, Paulo Roberto. Policies analysis in the educational field: the teachers' and students' representation as a school culture element in the context of São Paulo public policies between 2009 and 2016. 213f. Dissertation (Master in Planning and Public Policies Analysis). Graduate Program in Planning and Public Policies Analysis, Faculty of Human and Social Sciences, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, march, 2018.

## ABSTRACT

For some years now, public policies analysis has gotten substantial attention from researchers and policy makers all over the world. In Brazil, the main focus has been the evaluation processes, with little investment in other aspects of policies cycle, such as formulation of agendas, planning and implementation. In the educational field, this procedure does not happen differently. Aiming to contribute to this field of knowledge, this dissertation aims to demonstrate the analysis of teachers' and students' representation on the relationship between teaching and learning as a school culture element in the context of public policies in São Paulo State educational system between 2009 and 2015. The course in this study follows the Policy Analysis in the educational field and it has as an instrument the policy cycle analysis (Policy cycle), on the "bottom-up" perspective, where the teacher is the last segment of social actors responsible for implementing the public policies in this field, and the students are the ones to whom such policies are directed. This qualitative research is divided into three stages. At first we aimed at the conceptual approximation between the two fields, in other words, the policy analysis and the school culture. Secondly, we presented the public policies in the São Paulo State educational system and at last the content analysis with focus on the perception of teachers and students with regard to the relationship between teaching and learning. The methodology used was semistructured interviews with teachers and students from two educational centers in São Paulo State and content analysis based on the analysis categories prescribed by Bardin. The results demonstrate two different school cultures with either low or no adherence to the prescribed determinations in the public policies under discussion, pointing to the need of another model of reflection, planning and implementation of public educational policies. The product of this study serves as an intervention proposal for school culture management, taking into consideration the societal management model and on the perspective of "bottom-up" public policies which value the knowledge and practices of the main implementation agents – the teachers and to whom the policies are directed - the students.

**Key words:** teachers' and students' representation; teaching and learning; policy analysis in the educational field; school culture.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Programa valorização por mérito SEE-SP	<b>50</b>
<b>Figura 2</b>	Programa valorização por mérito SEE-SP - Evolução da carreira	<b>51</b>
<b>Figura 3</b>	Aspectos da Política Pública Paulista como referência de análises	<b>53</b>
<b>Figura 4</b>	Objetivos para o curso de formação de professores	<b>55</b>
<b>Figura 5</b>	Temas de cada módulo do curso de formação de professores	<b>56</b>
<b>Figura 6</b>	Competências do professor coordenador	<b>59</b>
<b>Figura 7</b>	Descrição dos níveis de desempenho	<b>61</b>
<b>Figura 8</b>	Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição de alunos nos níveis de desempenho	<b>62</b>
<b>Figura 9</b>	Metas de longo prazo para as unidades de ensino da SEESP	<b>62</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Breve caracterização dos participantes da pesquisa (professores UEA)	<b>66</b>
<b>Quadro 2</b>	Breve caracterização dos participantes da pesquisa (alunos UEA)	<b>67</b>
<b>Quadro 3</b>	Breve caracterização dos participantes da pesquisa (professores UEB)	<b>68</b>
<b>Quadro 4</b>	Breve caracterização dos participantes da pesquisa (alunos UEB)	<b>69</b>
<b>Quadro 5</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores ( <i>função social da escola na atualidade</i> )	<b>70</b>
<b>Quadro 6</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (função ensino-aprendizagem)	<b>72</b>
<b>Quadro 7</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (A escola cumpre suas funções?)	<b>75</b>
<b>Quadro 8</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (função de ensinar)	<b>76</b>
<b>Quadro 9</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (diferencial da escola)	<b>80</b>
<b>Quadro 10</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (esforços da escola para a aprendizagem)	<b>82</b>
<b>Quadro 11</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (recordações das políticas públicas)	<b>92</b>
<b>Quadro 12</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (Características dos programas da SEE-SP)	<b>95</b>
<b>Quadro 13</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (posição sobre os programas da SEE-SP)	<b>98</b>
<b>Quadro 14</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (pontos fortes e pontos fracos sobre as políticas)	<b>100</b>
<b>Quadro 15</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (material didático)	<b>108</b>
<b>Quadro 16</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (conteúdos)	<b>111</b>
<b>Quadro 17</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (sequência didática)	<b>113</b>

<b>Quadro 18</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (sequência didática)	<b>115</b>
<b>Quadro 19</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (IDESP/SARESP)	<b>123</b>
<b>Quadro 20</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (contribuição dos indicadores)	<b>126</b>
<b>Quadro 21</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (práticas cotidianas e indicadores)	<b>129</b>
<b>Quadro 22</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores (gestores e indicadores)	<b>131</b>
<b>Quadro 23</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (significado das avaliações)	<b>138</b>
<b>Quadro 24</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (identificação da aprendizagem )	<b>141</b>
<b>Quadro 25</b>	Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos (correspondência ao aprendizado )	<b>143</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ATPCs</b>	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CD</b>	<i>Compact Disc</i>
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>DVD</b>	<i>Digital Versatile Disc</i>
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EJA</b>	Ensino de Jovens e Adultos
<b>EFAP</b>	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
<b>ENANGRAD</b>	Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>EVESP</b>	Escola Virtual de Programas Educacionais
<b>FASERT</b>	Faculdade de Sertãozinho
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FUNDEB</b>	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GTs</b>	Grupos de Trabalhos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
<b>IF</b>	Indicador de Fluxo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INSE</b>	Índice Nacional Socioeconômico
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MARE</b>	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
<b>MEB</b>	Movimento da Educação Básica
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura

<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OS</b>	Organizações Sociais
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira.
<b>PTB</b>	Partido Trabalhista Brasileiro
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
<b>SEMAR</b>	Faculdade de Sertãozinho
<b>SIPPEDES</b>	Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
<b>SEE-SP</b>	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
<b>SP</b>	São Paulo
<b>TGD</b>	Transtornos Globais de Desenvolvimento
<b>UEA</b>	Unidade Escolar A
<b>UEB</b>	Unidade Escolar B
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	<i>United Nations Children's Fund</i>
<b>UNICASTELO</b>	Universidade Camilo Castelo Branco
<b>UNIP</b>	Universidade Paulista
<b>UNIVESP</b>	Universidade Virtual de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Justificativa</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Objetivo geral</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Objetivo específico</b>	<b>8</b>
<b>1.4 Metodologia</b>	<b>9</b>
<b>1.4.1 Análise de dados</b>	<b>11</b>
<b>1.4.2 Linha de raciocínio do trabalho</b>	<b>12</b>
<b>2. A CULTURA DE ESCOLA COMO ELEMENTO DE ANÁLISE DE POLÍTICA NO CAMPO EDUCACIONAL</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Análise de Política: um campo de conhecimento em construção</b>	<b>15</b>
<b>2.1.1 Sociedade e instituições</b>	<b>15</b>
<b>2.1.2 Política e poder</b>	<b>16</b>
<b>2.1.3 Estado e governo</b>	<b>17</b>
<b>2.1.4 O público e o privado</b>	<b>18</b>
<b>2.1.5 O Estado de Bem-Estar Social como referência das práticas em políticas públicas</b>	<b>19</b>
<b>2.1.6 Políticas públicas</b>	<b>21</b>
<b>2.1.7 Análise de política: um campo de conhecimento em construção</b>	<b>22</b>
<b>2.1.8 Políticas públicas educacionais e o Estado regulador</b>	<b>27</b>
<b>2.2 A cultura da escola como elemento de análise de política</b>	<b>28</b>
<b>2.2.1 Elemento simbólico da cultura</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2 Cultura e organizações</b>	<b>31</b>
<b>2.2.3 Cultura organizacional na instituição escolar</b>	<b>32</b>
<b>2.2.4 A cultura escolar e a cultura de escola</b>	<b>33</b>
<b>2.2.5 A função da escola: um primeiro elemento para a compreensão da cultura de escola</b>	<b>36</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO</b>	<b>39</b>
<b>3.1 A nova gestão pública como contexto político-administrativo das políticas públicas do Estado de São Paulo para o campo educacional</b>	<b>40</b>
<b>3.2. O paradigma da qualidade nas políticas públicas do campo educacional</b>	<b>43</b>

<b>3.3. O <i>Mais qualidade na escola</i> enquanto política pública no campo educacional do Estado de São Paulo</b>	<b>47</b>
<b>3.4. <i>São Paulo Faz Escola</i>: uma proposta curricular para o Estado de São Paulo</b>	<b>52</b>
<b>3.5. A Escola de formação de professores como eixo estruturante da política pública paulista</b>	<b>54</b>
<b>3.6. Professores coordenadores: agentes de controle na implantação da proposta curricular</b>	<b>57</b>
<b>3.7. SARESP/IDESP: Indicadores de qualidade como eixo de avaliação da política pública paulista</b>	<b>59</b>
<b>4. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COMO ELEMENTO DA CULTURA DE ESCOLA</b>	<b>64</b>
<b>4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa</b>	<b>65</b>
<b>4.1.1. Unidade Escolar A</b>	<b>65</b>
<b>4.1.2 Unidade Escolar B</b>	<b>67</b>
<b>4.2. Bloco temático I: funções da escola</b>	<b>69</b>
<b>4.2.1 Análise da percepção dos professores sobre a função social da escola na atualidade</b>	<b>69</b>
<b>4.2.1.1 Professores da UEA e UEB</b>	<b>70</b>
<b>4.2.1.2 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>70</b>
<b>4.2.1.3 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>71</b>
<b>4.2.2 Análise da percepção dos professores sobre a função ensino-aprendizagem da escola</b>	<b>72</b>
<b>4.2.2.1 Alunos da UEA e UEB</b>	<b>72</b>
<b>4.2.2.2 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>72</b>
<b>4.2.2.3 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>73</b>
<b>4.2.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: “A escola cumpre suas funções?”</b>	<b>74</b>
<b>4.2.3.1 Alunos da UEA e UEB</b>	<b>74</b>
<b>4.2.3.2 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>75</b>
<b>4.2.3.3 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>76</b>
<b>4.2.4 Análise da percepção dos alunos sobre a escola e sua função de ensinar</b>	<b>76</b>
<b>4.2.4.1 Alunos da UEA e UEB</b>	<b>76</b>

<b>4.2.4.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>77</b>
<b>4.2.4.3</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>78</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Análise da percepção dos alunos sobre a forma como se ensina em sua escola e a diferença de outras</b>	<b>80</b>
<b>4.2.5.1</b>	<b>Alunos da UEA e UEB</b>	<b>80</b>
<b>4.2.5.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>80</b>
<b>4.2.5.3</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>81</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Análise da percepção dos alunos de como percebem os esforços da escola para que eles aprendam?</b>	<b>82</b>
<b>4.2.6.1</b>	<b>Alunos da UEA e UEB</b>	<b>82</b>
<b>4.2.6.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>83</b>
<b>4.2.6.3</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>83</b>
<b>4.2.7</b>	<b>Síntese analítica do bloco temático a função da escola</b>	<b>84</b>
<b>4.3.</b>	<b>Bloco temático II: Eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo</b>	<b>91</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Análise da percepção dos professores sobre a questão: De quais programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP, desde 2009, você se recorda?</b>	<b>92</b>
<b>4.3.1.1</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>92</b>
<b>4.3.1.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>93</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Análise da percepção dos professores sobre a questão: Quais as características desses programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP ?</b>	<b>95</b>
<b>4.3.2.1</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>95</b>
<b>4.3.2.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>96</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Análise da percepção dos professores sobre a questão: Qual a sua posição frente a esses programas?</b>	<b>98</b>
<b>4.3.3.1</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>98</b>
<b>4.3.3.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>99</b>
<b>4.3.4</b>	<b>Análise da percepção dos professores sobre os pontos fortes e pontos fracos das políticas públicas implementadas pelo governo do Estado de São Paulo após 2009</b>	<b>100</b>
<b>4.3.4.1</b>	<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>101</b>
<b>4.3.4.2</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>102</b>

4.3.5. Síntese analítica do bloco temático eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo	103
4.4. Bloco temático III: Relação dos professores e alunos com o material didático do programa <i>São Paulo Faz Escola</i>	107
4.4.1 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Em relação ao material didático do <i>São Paulo Faz Escola</i> , você acha que ele cumpre seu objetivo em relação à aprendizagem do aluno?	108
4.4.1.1 Categorias temáticas (UEA)	109
4.4.1.2 Categorias temáticas (UEB)	110
4.4.2 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Como você avalia o conjunto de conteúdos que compõem o caderno do aluno?	111
4.4.2.1 Categorias temáticas (UEA)	111
4.4.2.2 Categorias temáticas (UEB)	112
4.4.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Em relação às sequências didáticas propostas no caderno do aluno, quais considerações podem ser feitas?	113
4.4.3.1 Categorias temáticas (UEA)	113
4.4.3.2 Categorias temáticas (UEB)	114
4.4.4 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: Em sala de aula existe, hoje, uma forma específica para que os alunos aprendam determinadas informações. O caderno do aluno é composto de uma série de exercícios para isto? Como os alunos percebem esta sequência de exercícios?	115
4.4.4.1 Categorias temáticas (UEA)	116
4.4.4.2 Categorias temáticas (UEB)	117
4.4.5. Síntese analítica do bloco temático sobre as relações dos professores e dos alunos com o material didático do programa <i>São Paulo Faz Escola</i>	118
4.5. Bloco temático IV: Representação do professor em relação ao IDESP/SARESP	122
4.5.1 Análise da percepção dos professores sobre a questão: O principal indicador de qualidade da educação de São Paulo é o IDESP/SARESP, como você vê a escola em relação a estes indicadores?	123
4.5.1.1 Categorias temáticas (UEA)	123
4.5.1.2 Categorias temáticas (UEB)	124

<b>4.5.2 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Quais contribuições estes indicadores podem oferecer para a melhoria da qualidade da educação?</b>	<b>126</b>
<b>4.5.2.1 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>126</b>
<b>4.5.2.2 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>127</b>
<b>4.5.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Como você relaciona sua prática cotidiana aos indicadores do IDESP/SARESP?</b>	<b>128</b>
<b>4.5.3.1 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>129</b>
<b>4.5.3.2 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>130</b>
<b>4.5.4 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Como a equipe gestora da escola relaciona o cotidiano com os indicadores IDESP/SARESP?</b>	<b>130</b>
<b>4.5.4.1 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>131</b>
<b>4.5.4.2 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>132</b>
<b>4.5.5. Síntese analítica do bloco temático sobre a representação do professor em relação ao IDESP/SARESP</b>	<b>132</b>
<b>4.6. Bloco temático V: Percepção do aluno quanto ao resultado de seu desempenho na escola</b>	<b>137</b>
<b>4.6.1 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: Ao final de cada período de estudos a escola e o professor propõem que o aluno seja avaliado Qual o significado que estas avaliações têm para você e para seus colegas?</b>	<b>138</b>
<b>4.6.1.1 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>139</b>
<b>4.6.1.2 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>140</b>
<b>4.6.2 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: Os alunos, de modo geral, conseguem identificar o que aprenderam diante destas avaliações?</b>	<b>141</b>
<b>4.6.2.1 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>141</b>
<b>4.6.2.2 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>142</b>
<b>4.6.3 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: As notas que os alunos recebem por estas avaliações correspondem ao que eles aprenderam?</b>	<b>143</b>
<b>4.6.3.1 Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>143</b>
<b>4.6.3.2 Categorias temáticas (UEB)</b>	<b>144</b>
<b>4.6.4. Síntese analítica do bloco temático sobre a representação do aluno em relação ao resultado de seu desempenho na escola</b>	<b>145</b>
<b>4.7. Considerações gerais em relação à análise de dados</b>	<b>149</b>

<b>5. Propostas de intervenção para a gestão da cultura de escola</b>	<b>154</b>
<b>5.1 Qual forma de gestão?</b>	<b>155</b>
<b>5.2 Qual democracia?</b>	<b>157</b>
<b>5.3 Quais atores?</b>	<b>159</b>
<b>5.4 Quais arenas?</b>	<b>162</b>
<b>5.5 Qual missão?</b>	<b>164</b>
<b>5.6 Qual currículo?</b>	<b>164</b>
<b>5.7 Quais práticas pedagógicas?</b>	<b>165</b>
<b>5.8 Quais ações?</b>	<b>168</b>
<b>5.8.1 Identificando e preparando as agendas</b>	<b>169</b>
<b>5.8.2 Reuniões de planejamento</b>	<b>169</b>
<b>5.8.3 Reuniões de conselhos</b>	<b>170</b>
<b>5.8.4 Semana de acolhimento dos alunos – convenção democrática anual</b>	<b>171</b>
<b>5.8.5 Atividades de Trabalho Pedagógico</b>	<b>171</b>
<b>5.8.6 A sala de aula – Plenárias, GTs e Assembleias</b>	<b>171</b>
<b>5.9 Conclusão</b>	<b>172</b>
<b>5.10 Referências</b>	<b>173</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>174</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE A – Parecer consubstanciado do CEP</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para alunos</b>	<b>189</b>

## APRESENTAÇÃO

Eu, Paulo Roberto Mermejo, após concluir os anos iniciais do ensino fundamental ingressei no curso de aprendizagem industrial do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) na unidade de Ribeirão Preto, na ocupação ministrada de marceneiro, onde concluí, além da formação profissional, o ensino fundamental.

Em 1980, iniciei estudos no Colégio Técnico Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Sertãozinho/SP e, concomitante com o segundo grau, cursei a habilitação profissional em desenhista mecânico. Também nesse período passei a desenvolver atividades ligadas ao jornalismo, atuando como repórter e articulista em um periódico local. Em 1983, fui aprovado em concurso vestibular para licenciatura em ciências, com habilitação em Biologia, na Faculdade Barão de Mauá em Ribeirão Preto/SP. Concluí o módulo de licenciatura curta com habilitação em Ciências para o ensino fundamental.

Em 1985, fui aprovado em concurso vestibular para o bacharelado em comunicação social, com habilitação em jornalismo na Universidade de Ribeirão Preto. Como jornalista, atuei em diversos veículos de comunicação da região, e durante esse período prestei assessoria de comunicação social para a Rede de Supermercados Gimenes.

Em 1989, ligado ao Movimento de Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, desempenhei atividades como jornalista e apoio solidário aos assentados do programa de reforma agrária no Pontal do Paranapanema. Nesse período, desempenhei funções de jornalista junto à empresa Folha da Região na cidade de Presidente Prudente/SP.

Em 1992, fui convidado a responder pela Assessoria de Governo da Prefeitura Municipal de Sertãozinho, momento em que atuei como responsável pela Imprensa Oficial do Município, pela Coordenadoria de Políticas Culturais e Assessoria de Imprensa. Nesse período passei a frequentar aulas de filosofia no Instituto Agostiniano de Filosofia de Franca/SP e concluí a licenciatura em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pelo processo de convalidação de curso em 1995.

Em 1993 iniciei, com acúmulo de cargo, a atividade como docente junto à Secretaria de Estado da Educação do governo do Estado de São Paulo, onde ministrei aulas de Filosofia, Sociologia, Psicologia e História para o ensino médio e curso de magistério normal.

Em 1996, fui aprovado em concurso vestibular para o curso de psicologia da Universidade Paulista (UNIP), *campus* de Ribeirão Preto, SP. Durante a graduação, optei pelas especializações em Psicologia da Adolescência, Psicologia Familiar e Acompanhamento Terapêutico.

Em 1997, iniciei o curso de especialização *lato sensu* em Psicopedagogia pela Universidade Paulista, *campus* Ribeirão Preto,/SP.

Em 2000, atuei como docente da disciplina filosofia na Escola Cooperativa Florestan Fernandes em Ribeirão Preto/SP

Em 2001, atuei como docente nas disciplinas Filosofia e Psicologia na Escola Ateneu Barão de Mauá, em Ribeirão Preto, SP. Nesta instituição, também, respondi pela orientação vocacional dos alunos do terceiro ano do ensino médio.

No período de 2002 a 2007, atuei como professor assistente na Faculdade de Sertãozinho (FASERT). Nesta instituição ministrei aulas nos cursos de Administração de Empresas e Pedagogia nas disciplinas: Psicologia e Filosofia aplicada, Ética, Cultura Clima e Poder e Comportamento Organizacional. Além disso, respondi pelo apoio psicopedagógico ao aluno, compus o conselho editorial da Revista Fundamentos em Administração, Letras e Pedagogia, onde publiquei em coautoria com o aluno João Luis Perobon Maser o estudo de caso: Análise do comportamento organizacional na empresa Modelo S/A. Também nesse período respondi pela Coordenação Pedagógica da E.E Dr. Antônio Furlan Júnior no município de Sertãozinho/SP.

Em 2005, fui aprovado em concurso público para o cargo efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo para uma unidade escolar do município de Sertãozinho/SP. Obtive outras três aprovações em concursos em 2007, 2011 e 2015. Em 2011, assumi o segundo cargo nesta pasta.

No período de 2007 a 2009, atuei como professor especialista na Faculdade SEMAR/UNICASTELO, *campus* de Sertãozinho/SP. Nesta instituição ministrei aulas nos cursos de Administração, Pedagogia e licenciatura em Matemática, nas disciplinas: Cultura e Poder nas Organizações; Psicologia Aplicada à Administração; Processos Grupais e Liderança; Sociologia Aplicada à Administração; Métodos e Técnicas de Pesquisa.

Em 2008, assumi, pela segunda vez a designação de professor coordenador pedagógico da E.E. Dr. Antônio Furlan Júnior, função que desempenhei até o ano de 2013.

Em 2010, fui aprovado no concurso vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia pelo programa UNESP/UNIVESP. Em seguida, fui aprovado no concurso vestibular para o curso de administração pública da Universidade Federal de São João Del-Rei na modalidade EaD, com polo na cidade de Serrana/SP. Foi no transcurso destas duas graduações que minhas atenções voltaram-se para a temática da análise de políticas públicas. Ainda sem um aporte teórico consistente no campo, desenvolvi os dois trabalhos de conclusão de curso, tendo como temática os programas de implantação de um currículo comum para a

rede de ensino do Estado de São Paulo. Nesse período participei do XXII Encontro Nacional de Graduação em Administração (XXII ENANGRAD) onde apresentei o trabalho *A reforma do Estado e as políticas educacionais no Estado de São Paulo: Programa Mais Qualidade Na Escola*, em coautoria com o Prof. Mestre Romilson de Castro Madeira.

No final de 2015, concorri a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” - *campus* de Franca. Visualizei no programa a possibilidade de continuidade nos estudos neste campo de interesse. Aprovado no início de 2016, passei a ampliar os referenciais teóricos que poderiam me dar sustentação a um projeto de pesquisa, que me possibilitasse entender a confluência entre os dois campos que havia me interessado na graduação. Durante o ano, a escrita do projeto e o acompanhamento das disciplinas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa que ora apresento.

No segundo semestre de 2016, participei do segundo Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (II SIPPEDES) onde apresentei o trabalho *A cultura da escola como elemento de análise de políticas no campo educacional*, que além de proporcionar uma experiência ímpar no campo acadêmico, compôs créditos para as atividades complementares para o programa. Também durante o segundo semestre, participei como aluno de dois cursos de extensão na modalidade a distância: um pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Curso de extensão em administração pública da cultura e outro pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). Espero, ao término desta dissertação de mestrado, poder contribuir para que as políticas públicas no campo educacional possam dar respostas mais efetivas ao que tangem a um ensino de qualidade para os jovens do Estado de São Paulo e, quiçá, do Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando se trata de políticas públicas no campo educacional, as pesquisas vêm tornando este tema como um campo peculiar de investigação, haja vista o crescente número de publicações, grupos de pesquisa e, principalmente, linhas de pesquisas em programas de pós-graduação, além de eventos específicos na área. Quando se realiza uma consulta usando dois conjuntos de palavras-chaves: “políticas públicas” e “educação”. O portal de periódicos revisado por pares da CAPES retorna 3.889 resultados, sendo que 3.659 foram escritos nos últimos dez anos.

No Brasil como em outros países, tais pesquisas têm se organizado ou como modelos analíticos, com as quais as políticas possam ser analisadas e interpretadas ou como um conjunto de perguntas que se relacionam com as políticas ou ainda como análise crítica sobre políticas específicas (BALL; MAINARDES, 2011). O presente trabalho se alinha a esta última forma de pesquisa, já que objetiva identificar as possíveis contribuições que as representações de professores e alunos, como elementos da cultura de escola, possam trazer em relação às políticas públicas paulistas, entre 2008 e 2016.

Na tentativa de ampliar as possíveis correlações com os objetivos aqui propostos, com o enquadramento teórico de tais pesquisas, as palavras-chaves que compõem este trabalho passaram por cruzamentos variados, usando a mesma base de dados anteriormente feita. Desta forma: *representação de professores e alunos; ensino-aprendizagem; análise de política no campo educacional e cultura*, efetuadas, em todos os cruzamentos possíveis não retornaram nenhum resultado no portal de periódicos revisado por pares da CAPES.

Como a política pública, aqui pesquisada, tem como principal instrumento a implantação de um currículo comum a todas as unidades escolares do sistema educacional paulista, em uma primeira busca, optou-se pela aproximação de dois conjuntos de palavras para uma nova consulta. O cruzamento em ter: *políticas públicas em educação e currículo*, o portal de periódicos revisado por pares, no idioma língua portuguesa da CAPES, retornou dez resultados sendo que: duas pesquisas apresentam em seus objetivos a formação docente em áreas específicas do currículo; uma a definição de *rankings* acadêmicos dos países ibero-americanos; outra em educação no campo; três com pesquisas relacionadas a componentes curriculares específicos; uma com foco na educação a distância e outra que estabelece relação entre evasão e qualidade de cursos superiores com ingresso via programas sociais. Desta forma o resultado da busca, usando estes dois conjuntos de palavras-chaves, também não retornou pesquisas que pudessem estar correlacionadas aos objetivos deste trabalho.

Outro par de palavras-chaves: *análise de política e educação* retornou 45 resultados, sendo que dez relacionavam políticas públicas específicas na área de educação, com temas bastante variados, tais como: ensino superior; analfabetismo; financiamento da educação; formação docente, além de três estudos teóricos envolvendo: ciclos de políticas, judicialização na educação e conhecimento organizacional. Este levantamento retornou duas pesquisas que tangenciam os objetivos do presente trabalho.

O primeiro: *Demandas e Protagonismo Juvenil: políticas curriculares no ensino médio* (OLIVEIRA, 2017) objetiva a compreensão do protagonismo juvenil diante de dois eventos ocorridos no final de 2015 e início de 2016 nos Estados de Goiás (a implantação de Organizações Sociais) e de São Paulo (o programa de reorganização escolar) com consequente ocupação das escolas por parte dos alunos em defesa da educação pública. Os autores desenvolvem suas pesquisas se valendo de manchetes midiáticas a partir de uma abordagem metodológica pós-estrutural com base na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015). O segundo: *Identidade do Ensino Médio no Contexto de Implementação da Reestruturação Curricular da SEDUC/RS: Mudança ou Continuidade?* (ZAMBON; TERRAZZAN, 2017) teve o objetivo de identificar mudanças na definição da identidade do Ensino Médio, a partir do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS. Os autores se valeram da técnica de grupos focais e entrevistas e, diante dos resultados, concluem que a Proposta não modificou substancialmente o Ensino Médio, especialmente porque não suscitou suficientemente o questionamento sobre a função social da escola de Ensino Médio.

Distanciando-se do campo de políticas públicas, mas aproximando temas que estão no corpo deste trabalho, um terceiro cruzamento foi realizado, valendo-se dos conjuntos de palavras-chaves: *gestão democrática e currículo*. Neste caso, portal de periódicos revisado por pares, no idioma língua portuguesa da CAPES, retornou 18 resultados, assim como outros cruzamentos os temas e assuntos pesquisados são bastante variados, sendo que dois deles referem-se à educação do campo; dois estudam o PROEJA; seis referem-se ao ensino técnico; dois, ao Ensino Superior; um sobre indicadores de qualidade; um sobre gênero e sexualidade e outro com pesquisas sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Nestes cruzamentos também foi possível identificar duas pesquisas que demonstraram aproximação ao tema aqui estudado. O trabalho: *Novas Diretrizes Educacionais e Novos Projetos Pedagógicos — (ETFRN E CEFET-RN): Entre o Pensar e o Fazer* (PEREIRA & FRANÇA, 2015) que aborda a influência dos princípios norteadores da implementação da Proposta Curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte no ano de 1995, e do Projeto Político-Pedagógico

do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte em 2005. As autoras fizeram uso de análise documental e concluíram que a compreensão dos princípios norteadores desses documentos por parte da maioria dos professores contribuiu para alguns avanços nas atividades de ensino e na redefinição do trabalho da equipe pedagógica. Já na pesquisa: *Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju* (BEZERRA, 2015) objetivou avaliar a experiência da construção coletiva no ensino público, tendo como referência a gestão democrática presente no sistema municipal de ensino de Aracaju. A análise do contexto, em que se desenvolveu a proposta curricular, dos depoimentos de seus protagonistas, dos documentos produzidos no processo e sob a perspectiva teórica de Marx, Gramsci e Heller, identifica contribuições objetivas/ subjetivas e os determinantes da sua fragilidade como política pública. A pesquisa demonstra que a experiência de gestão democrática alcançou seus objetivos, contribuiu para o crescimento/autonomia dos sujeitos e para a explicitação do trabalho como princípio educativo.

Ao longo das pesquisas, aqui propostas, houve uma aproximação dos objetivos do trabalho com o conceito de *regulação* desenvolvido em pesquisas organizadas por Oliveira e Duarte (2011) e Barroso (1996, 2004, 2005, 2006, 2013). Em *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas* (BARROSO, 2013), o autor analisa como a dimensão do local torna-se referencial das políticas públicas em educação. Tomando como referência os estudos que realizou diante da evolução do *Estado Educador* em Portugal, o artigo identifica na dimensão local um lugar de aplicação, inovação e mobilização. Um local de decisão e construção de políticas. Desta forma conclui a importância que a territorialização pode ter para uma nova ordem educativa local.

E é sobre a possibilidade de reconhecer, na escola singular, o potencial para a análise de política que se desenvolvem os fundamentos deste trabalho, no qual as representações da relação ensino-aprendizagem de professores e alunos, como atores sociais que compõem a comunidade escolar, venham a estar relacionadas a um contexto mais amplo no universo da escola. E que tal contexto amplificado possa ter correlação com o conceito de *cultura de escola*, como nos apresenta João Barroso (2012).

Barroso (2012) propõe que a dimensão cultural da escola pode ser analisada tanto de uma perspectiva global, quanto em uma dimensão específica. No primeiro caso, evidenciam-se as relações da escola com a sociedade em geral e, no segundo – na dimensão específica, pode ser analisada em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (BARROSO, 2012 p. 181).

Tomando como ponto de partida seus *estudos da escola*, Barroso (1996) propõe uma posição teórica que coloca a escola como reprodutora de uma cultura geral, como a autonomia relativa defendida pelos teóricos sintonizados com a perspectiva estruturalista. Para tal, evoca autores como Canário (1996), Rui Gomes (1993), Manuel Sarmiento (1994) e Leonor Torres (1997, 2003), propondo um novo paradigma para a cultura escolar, no qual as políticas públicas em educação são refletidas na escola enquanto unidades pedagógicas, organizativas e de gestão. Além disso, tem reconhecida sua autonomia, passando de um sistema escolar para um sistema de escolas, e que conseqüentemente leva a uma política de educação local, em detrimento de políticas educacionais nacionais (BARROSO, 2012).

Para justificar o que chama de *cultura de escola*, Barroso evoca Torres (1997) e Smirch (1983) que distinguem a cultura entre uma *variável independente e externa* e outra: *variável dependente e interna*. No primeiro caso, a cultura escolar é nivelada e determinada pela cultura nacional e, no segundo caso, a cultura se constrói no interior da organização sem, rejeitar influências exteriores. Evidencia-se, assim, a distinção entre a cultura escolar e a cultura de escola e, é na cultura de escola que se materializam traços idiossincráticos que lhes conferem uma identidade organizacional própria (BARROSO. Op. cit. p.1995). Nesta perspectiva é que Barroso denomina de interacionista, a cultura de escola que se define pelo conjunto de fatores organizacionais e de processos específicos, que se realizam no interior das escolas concretas, como escolas que produzem sua própria cultura. Assim, temos a perspectiva da cultura de escola como estrutura que possibilita a naturalização e interiorização das representações da relação a ensino-aprendizagem entre professores e alunos de uma unidade de ensino em particular.

Podemos inferir, ainda, que este recorte da cultura de escola possa estar inserido em outro contexto ainda mais amplo, que passa pelo crivo idiossincrático da escola em particular. Trata-se das políticas públicas que orientam esta relação ou o que Barroso (Op. cit.) chamou de *variável independente e externa*. Para o propósito deste trabalho, as políticas públicas que buscam relação com a cultura de escola se configuram no recorte temporal entre os anos de 2009 e 2015 e no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Em 2009, o governo do Estado de São Paulo tinha à sua frente o então governador José Serra e, por meio de sua Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), cujo secretário era o ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza, veio a público apresentar o programa *Mais qualidade na Educação*<sup>1</sup>. Este programa, enquanto política pública educacional, foi setorizado

---

1 <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?c=6&id=200874>

em ações denominadas *Estruturantes* que configuraram o arcabouço das prioridades estabelecidas como metas. Foram organizadas em dois eixos: um referente à gestão da carreira do magistério, e outro referente aos padrões curriculares. Para o contínuo monitoramento destes dois eixos, fez-se necessário outro que se relaciona pela transversalidade, com os dois primeiros – o eixo da avaliação.

No eixo de gestão da carreira do magistério são apresentados três programas de ações estruturantes: a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores<sup>2</sup> e processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério; o incentivo através do bônus por resultados<sup>3</sup> e valorização por mérito<sup>4</sup>.

No eixo Padrões Curriculares são apresentadas duas ações: O programa “Ler e escrever”<sup>5</sup> para o Ensino Fundamental, Ciclo I e o Programa *São Paulo Faz Escola*<sup>6</sup>. No Eixo transversal da avaliação, são apresentadas: (1) a avaliação do desempenho dos alunos – SARESP; (2) a avaliação do progresso da escola – no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP<sup>7</sup>); (3) avaliação de competências docentes.

No ano de 2011, após a eleição de Geraldo Alckmin para o governo do Estado de São Paulo, um novo programa de política pública em educação foi implantado, e recebeu o nome de *Educação: Compromisso de São Paulo*<sup>8</sup> objetivando colocar *a educação paulista entre as melhores do mundo*. O programa está estruturado em cinco pilares que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos, e as demais ações da Secretaria da Educação, ao longo da gestão:

<sup>2</sup> A Escola de Formação de Professores foi criada pelo Decreto N° 54.297, De 5 de maio de 2009, disponível em: [http://www.dersv.com/decreto\\_54297\\_escola\\_formacao\\_professores.htm](http://www.dersv.com/decreto_54297_escola_formacao_professores.htm), acesso em 16/04/2011

<sup>3</sup> Instituído pela Lei Complementar N° 1078, de 17 de dezembro de 2008 disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/155272/lei-complementar-1078-08-sao-paulo-sp>, acesso em 16/03/2016

<sup>4</sup> Instituído pela Lei Complementar n° 1097, de 27 de outubro de 2009 de São Paulo disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819898/lei-complementar-1097-09-sao-paulo-sp>, acesso em 16/03/2016

<sup>5</sup> “Ler e escrever”; um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>, acesso em 16/03/2016.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>, acesso em 16/03/2016.

<sup>7</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp), acesso em 16/03/2016.

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. acesso em 04/04/2016

1º) Valorização do capital humano: Com o objetivo de valorizar e investir no capital humano, aumentando a atratividade da carreira de professor, diversas medidas foram colocadas em prática. Uma política salarial inédita garantiu aumento de 45% nos vencimentos, entre 2011 e 2014. Além disso, foram realizados novas convocações e concursos para aumentar o quadro de funcionários, entre eles o maior certame da história da Educação paulista, para viabilizar a contratação de 59 mil novos professores;

2º) Gestão pedagógica: O segundo pilar trata do aprimoramento da gestão pedagógica da rede com foco nos alunos. Dentro dessa estratégia, programas com bons resultados, como o Ler e Escrever, foram mantidos ou ampliados. Em uma ação pioneira, São Paulo ganhou uma nova meta de alfabetização, que estabelece que os estudantes saibam ler e escrever já aos sete anos. Novas ferramentas, como a Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP), foram criadas;

3º) Educação Integral: esse pilar tem como objetivo lançar as bases de um novo modelo de escola e uma nova carreira do magistério. Foi lançado o novo modelo de Escola de Tempo Integral, com uma proposta inovadora que foca na formação de jovens protagonistas. Nesse modelo, os professores atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% sobre o salário-base. Outras ações que garantem jornada ampliada de estudos também estão em andamento, como o Vence e os Centros de Línguas.

4º) Gestão organizacional e financeira: com o quarto pilar, a Secretaria estabeleceu a meta de viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros, estabelecendo instrumentos de fomento e desenvolvimento da Educação. Entre as ações desenvolvidas dentro dessa proposta está o aumento dos recursos repassados para a merenda escolar, os novos investimentos em transporte escolar e a ampliação do programa Acessa Escola e o Creche Escola, iniciativa que visa ampliar o atendimento a crianças na Educação Infantil.

5º) Mobilização da sociedade: a premissa do quinto e último pilar é o engajamento de toda a sociedade para a promoção de uma educação de qualidade. Com essa finalidade, o programa Escola da Família, presente em 2,3 mil escolas estaduais, foi uma das ferramentas utilizadas para receber pais e comunidade dentro das unidades de ensino. A interação com os servidores e os mais de quatro milhões de alunos da rede e suas famílias ganhou novos canais, como as páginas da Educação no Twitter, Facebook e no Youtube (fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. acesso em 04/04/2016).

Assim tanto o programa *Mais qualidade na escola* de 2009 quanto o programa *Educação: compromisso de São Paulo* de 2011, enquanto políticas públicas no campo educacional, definem suas agendas contemplando ações diversas que se orientam a um fim comum, ou seja, a qualidade da educação. No primeiro caso, são explicitadas com o eixo dos padrões curriculares com as duas ações: O programa *Ler e escrever* para o Ensino Fundamental, ciclo I e o programa *São Paulo Faz Escola* para o Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio e, no segundo, com a definição do segundo pilar, ou seja a gestão pedagógica: que trata do aprimoramento da gestão pedagógica da rede com foco nos alunos.

Parte-se da hipótese de que a análise das representações de professores e alunos, no contexto das políticas no campo educacional, possa revelar os impactos no que Barroso (2012) chamou de cultura de escola, por serem elementos da cultura escolar<sup>9</sup>. Além disso, que esta cultura de escola<sup>10</sup> possa se configurar como estrutura social que gera valores e comportamentos coletivos. Dessa hipótese nasceram algumas questões fundantes deste trabalho: podem as representações dos professores e alunos, referentes à relação ensino-aprendizagem, no contexto das políticas públicas em educação do Estado de São Paulo, ser relevantes como elementos de análise de política no campo educacional e assim contribuir para o seu aperfeiçoamento? E ainda, podem as representações de professores e alunos, impactadas pelas políticas públicas em educação do Estado de São Paulo, mediadas pela percepção idiossincrática da cultura de escola ser tomadas como inputs<sup>11</sup> positivos ou negativos, a ponto de servir como retroalimentadoras de aperfeiçoamento de tais políticas?

Tomando como referência tais questões, e com respaldo metodológico da pesquisa qualitativa, buscou-se identificar tais representações e, a partir delas, proceder à análise de política no campo educacional, valendo-se de referenciais teóricos que indicam a possibilidade de análise do ciclo de política<sup>12</sup>, especificamente na fase de implementação em uma perspectiva de baixo para cima.

### **1.1. Justificativa**

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que se pode evidenciar, enquanto conquista social, é que a educação enquanto direito subjetivo encontrou nas políticas públicas do campo educacional grandes esforços, para que se garantissem o acesso e permanência de todo cidadão à educação básica. Neste sentido Oliveira (2007) afirma que, nesse período, intensificou-se a ampliação das oportunidades de escolarização para a população, e praticamente se universalizaram o acesso e a permanência no Ensino Fundamental, assim como, ampliaram-se significativamente os índices de conclusão deste segmento. Segundo estudos deste autor, pode-se identificar, ainda, a ampliação de vagas, tanto no Ensino Médio, como no ensino universitário.

---

<sup>9</sup> Definida e produzida exteriormente e que se traduzem nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da cultura das crianças e jovens.

<sup>10</sup> Cultura da escola caracterizada pela percepção idiossincrática da cultura escolar.

<sup>11</sup> Tendo em vista um determinado ambiente, tudo aquilo que é externo ao sistema político, determinadas forças que penetram o sistema político são chamadas de inputs (SANTOS 2012, p. 68)

<sup>12</sup> Ferramenta metodológica que parte da ideia de que a produção de políticas públicas se dá em estágios. (SANTOS, 2012)

Além do acesso e permanência, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei Nº 9.394/96 elegem como dever do Estado, da família e da sociedade a oferta gratuita de educação de qualidade. Assim, é neste sentido que o presente projeto se justifica, já que tem sido a qualidade da educação o maior desafio das políticas públicas do campo educacional nos últimos anos, e na importância da evolução dos estudos de Análise de Políticas Educacionais, com a possibilidade de se fazer uso dos seus resultados para o aprimoramento de políticas públicas (SERAFIM et al. 2012).

Tendo em vista que a cultura de escola possa ser espaço de formação de valores e comportamentos em relação ao ensino-aprendizagem e, que estes tais valores e comportamentos possam ser identificados nas representações de professores e alunos<sup>13</sup>, a análise e a compreensão de tais representações, valores e comportamentos podem se configurar como alternativa para políticas comprometidas com uma escola pública e de qualidade para todos.

## **1.2. Objetivo geral**

Compreender as representações de professores e alunos sobre a relação ensino-aprendizagem como elementos da cultura de escola, no contexto das políticas públicas no campo educacional do Estado de São Paulo, no período entre 2009 e 2015.

## **1.3. Objetivos específicos**

1. Levantar as orientações teóricas e práticas no campo da análise de políticas públicas no Brasil.
2. Apresentar as políticas públicas no campo educacional no Estado de São Paulo, no período de 2009 a 2015, com o recorte para as definições conceituais da relação ensino-aprendizagem.
3. Analisar as representações de professores e alunos sobre a relação ensino-aprendizagem em duas unidades escolares do Ensino Médio, no interior do Estado de São Paulo.
4. Desenvolver um instrumento de orientação para a revisão da agenda de políticas públicas no campo educacional, a partir das representações dos atores e do público como modelos cognitivos suficientemente fortes para influenciar tais agendas.

---

<sup>13</sup> Neste estudo professores e alunos são entendidos como agentes sociais – atores que possam intervir no processo de formulação e reformulação de agenda destas políticas públicas.

#### 1.4. Metodologia

Ao considerar a cultura organizacional de escola “um campo de investigação e análise extremamente promissor para a compreensão da escola enquanto organização e instância de socialização” (BARROSO, 2012, p. 194), e que, apesar da ausência de uma definição conceitual buscou-se identificar “elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola [...]” (BARROSO, 2012, p. 195) com suas ideologias, crenças, valores, normas de conduta, assim como as representações de seus principais atores sociais – professores e alunos – justifica-se, assim, o uso do instrumental disponibilizado pela pesquisa qualitativa. Tomando como referência a orientação de Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005) que sugerem que o levantamento de dados deva ser o ponto de partida de uma investigação científica qualitativa.

A coleta de dados foi realizada em duas unidades escolares da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, com a preocupação da identificação prévia de elementos que envolvessem características diferenciadas em relação à cultura de escola, ou seja, que pela natureza das atividades desenvolvidas pudessem apresentar diferenciais evidentes em relação aos procedimentos educacionais.

Para cada uma das Unidades Escolares, optou-se pela escolha de quatro professores do Ensino Médio e seis alunos, sendo dois de cada de cada ano no mesmo segmento. Todos os participantes do estudo foram escolhidos por sorteio aleatório. Os professores da U.E. “A” foram sorteados em uma lista fornecida pela Equipe gestora, o único critério foi estarem em efetivo exercício na unidade escolar com aulas no Ensino Médio.

Os alunos também foram selecionados aleatoriamente por sorteio segundo duas listas, uma lista que identificava a sala e outra que identificava o número na lista de chamada. Foram sorteados dois alunos do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro ano do Ensino Médio. Os mesmos procedimentos foram usados para a escolha dos participantes da U.E. “B” o único critério diferenciador foi que tanto professores e alunos estivessem envolvidos como o Projeto de Inovação de Práticas Escolares (Projeto Ipê<sup>14</sup>).

Para a coleta de dados, fez-se uso da técnica de entrevistas semiestruturadas em pesquisa qualitativa que segundo Quaresma (2005):

[...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (QUARESMA, 2005, p. 75).

---

<sup>14</sup> Para uma visão geral do Projeto Ipê: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_7lwCpM2Yys](https://www.youtube.com/watch?v=_7lwCpM2Yys)

Neste sentido Duarte (2004) argumenta:

[...] que entrevistas são fundamentais quando se tem a intenção de mapear “sistemas classificatórios do universo social específico” o que permite ao pesquisador, um mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo (DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas partiram de dois roteiros predefinidos segundo as orientações de Duarte (op. cit.), a partir de eixos e subeixos temáticos. Um como orientador das entrevistas com professores (Apêndice B) e outro como orientador das entrevistas com os alunos (Apêndice C). Com o pensamento na análise de conteúdo, cada eixo e subeixo dos roteiros foram elaborados com o intuito de se circunscreverem as categorias de análise, conforme sugere Duarte (2004).

As categorias de análise podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas (integrando, portanto, os objetivos das mesmas), a partir de referências teórico/conceituais (como “geração”, “leitura”, “protagonismo”, “socialização profissional” etc.) ou de um conhecimento prévio do campo empírico (“tendências”, por exemplo, é uma categoria importante a ser adotada por um pesquisador que se proponha a estudar o movimento estudantil brasileiro) (DUARTE. 2004, p. 221)

Tomando como referência os objetivos aqui propostos – identificar as representações de professores e alunos sobre a relação de ensino-aprendizagem no contexto das políticas públicas no campo educacional, a elaboração do instrumento de pesquisa se deu a partir de referencial teórico-conceitual e do conhecimento prévio do campo empírico (DUARTE, Op.cit.). E ainda que a entrevista na pesquisa qualitativa, quando enfatiza a fala dos atores sociais e possibilita a compreensão do lócus de realidade e, ainda, explicita como as pessoas percebem o mundo, fosse um instrumento que possibilitasse a conversação com fins ao acesso direto ou indireto às opiniões, crenças, valores e significados que as pessoas atribuem a si e outras pessoas, em um mundo que a circula.

Para o roteiro de entrevistas utilizado aos professores de ambas as unidades escolares, optou-se pela organização de cinco tópicos, a saber: 1) Função/papel social da escola; 2) Questões referentes à disciplina dos alunos; 3) A escola educa para...; 4) Eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo e 5) Representação do professor em relação ao IDESP/SARESP. Para os professores da U.E. “B”, foi acrescentado um último tópico referente à vivência com o Projeto de Inovação de Práticas Escolares. Para o roteiro de entrevistas com alunos, também de ambas as unidades escolares optou-se pela organização em cinco tópicos, a saber: 1) relação ensino-aprendizagem; 2) Percepção do aluno em relação ao uso dos conteúdos escolares no seu futuro; 3) Percepção do aluno sobre o empenho do

professor em ensinar; 4) percepção do aluno quanto ao material didático do programa *São Paulo Faz Escola* e 5) cultura de escola.

De posse das autorizações para a realização da pesquisa em cada uma das escolas, foi estabelecido contato com as coordenadoras pedagógicas que forneceram as listas de professores e alunos para a realização do sorteio. Em ambas as unidades escolares, o contato com os professores se deu nos horários de Atividades de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (ATPCs) e foi realizado um contato pessoal com cada um dos quatro professores sorteados, momento em que foram expostos os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram marcadas segundo a disponibilidade de cada um dos professores.

Na U.E. “A”, a coordenadora pedagógica disponibilizou as dependências da sala de leitura, para que fossem realizadas as entrevistas. Já na U.E. “B”, foi disponibilizada uma das salas ociosas na ocasião de cada entrevista. Cada uma das entrevistas foi gravada com auxílio de aplicativo de gravação de voz para smartphone. Tomou-se o cuidado para evitar ruídos e interferências externas. Foram realizadas oito entrevistas com professores em dias e horários distintos, segundo a disponibilidade de cada professor. Antes de cada entrevista, foram apresentados, novamente, os objetivos da pesquisa, e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP- Franca (Apêndice A).

O contato inicial com cada um dos seis alunos participantes se deu mediado pela Coordenação Pedagógica de cada uma das unidades escolares. Este primeiro contato ocorreu em horário de aulas, aproveitando-se dos intervalos entre disciplinas, e segundo a disponibilidade de cada um, marcou-se um horário específico para a realização das entrevistas. Neste primeiro contato, foram entregues os termos de assentimento dos menores, e o termo de consentimento dos pais, para que fossem entregues no dia da entrevista, assim, foram realizadas doze entrevistas em locais indicados pela coordenação pedagógica, no mesmo formato em que foram feitas as entrevistas com os professores.

#### **1.4.1 Análise de dados**

Após a coleta de dados, cada uma das entrevistas foi transcrita seguindo as orientações de Manzini (2004) com especial atenção à interpretação da interação durante a mesma, elencando aspectos que foram verificados durante a coleta de dados, ou seja, a transcrição para além do ato de transpor informações orais para informações escritas que levem em conta as impressões e hipóteses levantadas e anotadas durante a entrevista pelo

pesquisador, constituindo assim um primeiro contato com a categorização possível, que se dará durante a análise dos dados.

Como técnica de análise de dados, pretende-se fazer uso da Análise de Conteúdo segundo os passos orientados por Bardin (2009), ou seja: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, os dados coletados nas entrevistas foram organizados com o intuito de se dar operacionalidade ao material, seguindo as quatro etapas propostas por Bardin (2006), ou seja: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e objetivos e a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Na exploração do material, os dados brutos foram categorizados para a identificação de registros e das unidades de contextos ou unidades de compreensão para modificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro.

Após a categorização e a posterior condensação dos dados, foi feito o destaque das informações para a análise que culminarão nas interpretações inferenciais. De posse da análise de dados, este projeto de pesquisa intenciona a realização de um instrumento de orientação para a revisão da agenda de políticas públicas no campo educacional, a partir das representações dos atores e do público como modelos cognitivos suficientemente fortes para influenciar tais agendas.

#### **1.4.1 Linha de raciocínio do trabalho**

Na seção dois busca-se a aproximação conceitual entre os dois campos que estão na base dos objetivos deste trabalho. No início da seção, apresenta-se o contexto político e social em que se dá a análise de política enquanto campo de conhecimento. Foram explicitados os conceitos de: sociedade e instituições, política e poder, Estado e governo, relações entre o público e o privado, Estado de bem-estar social, políticas públicas, análise de política com ênfase na perspectiva dos ciclos de política e, por fim as relações entre políticas públicas educacionais e o estado regulador. Na parte final da seção, apresentam-se as referências que dão sustentação ao conceito de cultura da escola. Seguindo o mesmo raciocínio do início da seção, foram apresentados os conceitos de: cultura e seu elemento simbólico; cultura e organizações; cultura organizacional na instituição escolar e a diferenciação de cultura escolar e cultura da escola, identificando assim a possibilidade de ter nos elementos da cultura da escola um instrumental significativo para a análise de política, no campo educacional.

Na seção três, respeitando o raciocínio dinâmico de formulação de agendas no tempo, apresentam-se as políticas públicas no campo educacional do governo do Estado de São Paulo, no período de 2009 a 2016. No início da seção, os fundamentos políticos administrativos que estão na base das agendas no campo educacional do Estado no período de 1983 a 2008, para posterior apresentação e discussão do paradigma da *qualidade* presente nas políticas públicas em educação.

Ainda nesta seção apresentam-se as políticas educacionais do Estado de São Paulo, tomando como referência o conteúdo do curso de formação de professores oferecido pela Escola de Formação de Professores da SEE-SP, como requisito ao ingresso na carreira do magistério paulista. Assim, são apresentados: as principais características do programa *Mais qualidade na escola*, implementado a partir de 2008 e, também, como a percepção dos formuladores de política quanto à relação ensino-aprendizagem se materializa nos conteúdos do curso de formação. São explicitados temas como: o *São Paulo Faz Escola*: uma proposta curricular para o Estado de São Paulo; A Escola de formação de professores como eixo estruturante da política pública paulista; Professores coordenadores: agentes de controle na implantação da proposta curricular e o SARESP/IDESP como Indicadores de qualidade como eixo de avaliação da política pública paulista. As temáticas desenvolvidas neste tópico passaram a compor o referencial de análise de política, fazendo contraponto à percepção idiossincrática identificada na representação de professores e alunos quanto à relação ensino-aprendizagem.

Na seção quatro, são apresentados e analisados os dados que definirão a percepção de professores e alunos das relações ensino-aprendizagem como elementos da cultura de escola. Nesta seção foram apresentadas as considerações gerais da análise que sugerem a relevância da compreensão da cultura da escola enquanto elemento de análise de políticas. Finalizando, na seção cinco, é apresentado um instrumento como Propostas de intervenção para a gestão da cultura de escola, seguido das considerações finais.

## 2. A CULTURA DE ESCOLA COMO ELEMENTO DE ANÁLISE DE POLÍTICA NO CAMPO EDUCACIONAL

Esta seção tem como objetivo traçar o caminho para se possa entender, via análise de políticas públicas no campo educacional, como as representações e interpretações idiossincráticas que formam a cultura de escola poderiam servir como instrumentos de análise de políticas públicas - *Policy Analysis*<sup>15</sup>. Desta forma a apresentação se estrutura em dois momentos. No primeiro momento, são apresentados os diversos conceitos que darão sustentação à compreensão da dinâmica que envolve a análise de política de forma geral. Compreender os referenciais conceituais que relacionam a sociedade e as instituições; as relações entre poder e política; Estado e Governo; identificar a esfera do que é público e o que é privado, assim como reconhecer o Estado de Bem-estar social como determinante nos processos de desenvolvimento de políticas públicas no campo educacional é fundamental para a análise de política que aqui se pretende. Ao final deste tópico, são apresentados os principais conceitos da *Policy Analysis*, com o foco nos diversos modelos de análise e, posteriormente, na conceituação do ciclo de política - *policy cycle*<sup>16</sup>.

O segundo momento da seção dedicou-se à compreensão do conceito de *cultura de Escola* como percepção idiossincrática da cultura escolar que por sua vez pode ser fomentada pelas políticas públicas “de cima para baixo”. Para uma maior compreensão conceitual da cultura da escola, optou-se pela explanação de uma base conceitual introdutória. Assim, são apresentados: os elementos simbólicos da cultura; a cultura no contexto das organizações e a cultura organizacional na instituição escolar. Concluindo esta seção, buscou-se a diferenciação da cultura escolar e a cultura da escola que caracteriza a unidade escolar como portadora de identidade, apesar de compor um complexo cultural mais amplo, representado pelo sistema em que está inserida.

A cultura da escola, materializada na percepção dos professores e alunos, passa a ser, assim, objeto de análise de políticas públicas no campo educacional em sua perspectiva de baixo para cima.

---

<sup>15</sup> A opção pelo uso dos conceitos na língua inglesa se deu em função da diferenciação teórica que esta língua possibilita no tocante às três dimensões possíveis para a palavra política como sugere Serafim: “Uma dimensão é a “polity”, que se refere às instituições políticas e ao sistema político. Outra dimensão é a processual, o processo político, denominado de “politics”. E a terceira dimensão é a material, a “policy”, que se refere às políticas públicas em si.” (SERAFIM et al. p. 128)

<sup>16</sup> “A modelização do processo de elaboração de uma política é denominada de ciclo da política (“policy cycle”)” (SERAFIM et al. p. 128)

## 2.1 Análise de política: um campo de conhecimento em construção

### 2.1.1 Sociedade e instituições

O conceito de sociedade é bastante amplo e segundo Nicola Abbagnano (2007) “[...] em seu sentido geral e fundamental, remonta ao estoico Cícero nos escritos clássicos da Grécia”, que em função do cosmopolitismo desta escola de pensamento latina, fundiam os aspectos estatal e social e não o confundiam com o conceito de *polis*. Assim, o conceito de sociedade passou a ser considerado como independente do Estado enquanto organização política.

Aludindo a Horkheimer e Adorno, Santos (2012) define a sociedade como uma *contextura*, onde se processam relações entre indivíduos ou grupos que se organizam segundo regras e instituições, nas quais as particularidades definem papéis sociais. Neste sentido cada indivíduo ou grupo, em um contexto específico, conta com um instrumento ordenador de condutas, um manual de convivência social propriamente dito. Este instrumento ou manual, ainda segundo Santos (op. cit.), pode ser estabelecido formalmente, como é do ordenamento jurídico, ou informalmente seguindo tradições e costumes que, mesmo não tendo um corpo de leis que as fiscalize, deixam de ter importância ou força na constituição dos papéis sociais. Assim, cada *contextura* ou cada sociedade, com regras e instituições próprias, se organizam segundo necessidades emergentes, com o intuito de garantir a convivência entre indivíduos e grupos.

Santos (op. cit.) argumenta que as instituições sociais surgem a partir das disputas pelo controle de recursos sociais, que podem ser materiais ou imateriais. No primeiro caso, podem ser elencados os recursos escassos como terras, alimentos, matéria-prima para a produção de bens etc., no segundo caso, são exemplos, o poder e o prestígio. Tanto uns como os outros têm maior ou menor relevância dependendo do conjunto de valores que cada sociedade lhes atribui. Neste sentido podem ser consideradas instituições sociais a linguagem compartilhada por uma nação ou as crenças religiosas de determinados grupos, a divisão de trabalho e os critérios de distribuição e posse da terra, além do conjunto orgânico de leis e o Estado contemporâneo.

Em função da adesão voluntária ou involuntária de um grupo de indivíduos a um conjunto orgânico de leis, tradições, costumes, assim como às instituições, é que se definem as unidades básicas da sociedade, ou seja, os grupos sociais que segundo Santos (op. cit.) distinguem-se uns dos outros pela peculiaridade das regras que comandam cada um deles. Neste caso encontram-se as etnias, as classes, os grupos religiosos, as famílias, os clãs, nacionalidades e grupos de interesse entre outros.

Os indivíduos são admitidos em diversos grupos, e nas sociedades ditas complexas coexistem e interagem com uma grande diversidade deles, onde nem sempre, as regras são convergentes e, às vezes, podem ser completamente contraditórias. Já nas sociedades ditas tradicionais, com ausência de um ordenamento jurídico formal, permite-se pouca flexibilidade quanto ao pertencimento em diferentes grupos. Assim, pode-se dizer que o grau de complexidade de uma sociedade é marcado pela diversidade de grupos em que o indivíduo é aceito. Santos (op. cit.) afirma que a interação entre indivíduos e grupos em uma sociedade pode se dar de forma cooperativa, competitiva ou conflitiva e que estas formas de interação estão intimamente relacionadas com os interesses e valores de cada um dos indivíduos ou grupos envolvidos. Neste sentido, quando indivíduos e grupos se deparam com recursos que são escassos estabelecem-se conflitos sociais, que podem pôr em risco a coesão que mantém o grupo estável, fazendo emergir a necessidade de um ordenamento, ou seja, as regras e as instituições.

São justamente estes conflitos que colocam em risco a coesão social e que inspiraram os pensadores contratualistas dos séculos XVI e XVII a conjecturar o nascimento do Estado a partir de um pacto social, no qual os indivíduos deveriam abrir mão, voluntariamente, de parte de sua liberdade com o intuito de garantir a convivência social. E neste momento se inauguravam os fundamentos do poder político.

### 2.1.2 Política e poder

Segundo Santos (2012 p.17), a política consiste em uma ordem específica de relações e interações sociais. Uma rede de relações no corpo da sociedade na qual se processam conflitos decorrentes da apropriação e do controle de recursos sociais relevantes, tendo no poder o seu recurso mais relevante. Neste sentido o conceito de política se remete a “um conjunto particular de interações, diretamente relacionada à distribuição de poder, nas relações sociais, atravessando diversas instituições”. Magalhães (2001, p. 35) define política, em seu sentido clássico, como uma atividade do homem que se relaciona com o exercício da vida pública e das funções decisórias que se remetem ao interesse coletivo. Já no sentido moderno do termo a esfera de atuação pública se amplia e passa a englobar toda a “alocação imperativa de valores no âmbito de dada sociedade”.

Em se considerando política como interações relacionadas à distribuição de poder têm-se, como nos orienta Coelho (2010), quatro elementos envolvidos: o *sujeito* que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma organização que exerce o poder; o *objeto* que pode também ser

um indivíduo, um grupo ou uma organização sobre o qual o poder é exercido; o *meio* que pode ser um bem ou um recurso que o sujeito utiliza para exercer o poder sobre o objeto e o *fim* que é o objetivo ou a finalidade com que o poder é exercido pelo sujeito sobre o objeto.

Em seu verbete sobre poder, Stoppino (1998), ao definir o poder social, argumenta que este tipo de poder se estabelece na relação entre pessoas, e que deriva da capacidade de um homem ou de um grupo de determinar intencionalmente o comportamento de outros homens ou grupos. Assim, o poder se dá em uma relação triádica para além da relação entre aquele que manda com aquele que obedece, necessitando de uma terceira via que se configura na esfera de atividades a que o poder se refere, ou seja, a mesma pessoa ou o mesmo grupo pode estar submetido a vários tipos de poder que se relacionam a diversos campos, a exemplo do poder que o médico tem a respeito da saúde, e o professor a respeito do ensino. Então a terceira via se configura pelo confinamento do poder no âmbito de uma competência específica.

Santos (op. cit.) lembra que a obediência ao poder pode se dar de forma voluntária ou decorrente de coerção. No primeiro caso quando quem obedece está convencido do que aquilo que lhe é ordenado é o melhor para ele e, no segundo caso, quando a obediência se dá em decorrência da ameaça do uso da força física ou de armas.

Valendo-se de Max Weber, Norberto Bobbio (1984) formulou uma tipologia moderna para as formas de poder que se constituem em função dos meios pelos quais o poder é exercido, vinculados às esferas econômica, ideológica e política. Assim, o poder econômico se dá em decorrência do fato de que, quem exerce o poder detém certos recursos necessários ou considerados necessários em situação de escassez; o poder ideológico se configura pela capacidade de influenciar outras pessoas a partir de ideias formuladas ou emitidas em certas circunstâncias, que difundidas por determinados meios visam ao controle do comportamento de quem as recebe. O poder político se funda na posse de instrumentos coercitivos com os quais se busca o controle dos demais envolvidos na relação. Estes instrumentos se caracterizam por sua capacidade de infringir a força física, como é o caso de uso de armas de qualquer natureza.

### 2.1.3 Estado e governo

Se o poder da força é uma prerrogativa do poder político como condição necessária, não significa que seja condição suficiente. Coelho (op. cit.) lembra que outros grupos ou indivíduos podem impor o poder da força e o uso de armas de qualquer natureza para controlar o comportamento de outros indivíduos ou grupos. Segundo este autor, o que

distingue o poder político exercido pelo Estado é o monopólio e a legitimidade com que é usada a força física sobre os indivíduos que integram uma determinada sociedade. Stoppino (op.cit.) argumenta que o poder político se estabiliza, se institucionaliza e se constitui na autoridade que, por sua vez, se fundamenta na legitimidade, ou seja, o consentimento voluntário ou forçado dos dominados.

Em Weber (2004), o conceito de autoridade ou dominação pode se configurar em três tipos ideais, a saber: a dominação carismática; a dominação tradicional; e a dominação racional-legal. Coelho (2010), seguindo o mesmo raciocínio, afirma que a dominação carismática se legitima a partir do carisma, um especial e pessoal dom da graça e, neste sentido, não é herdada, doada ou transferida normativamente já que é considerada uma qualidade intrínseca do dominador. Na dominação tradicional, ao contrário a dominação se funda em hábitos arraigados e consolidados geração após geração, a ponto de serem naturalizados pelo uso, ao mesmo tempo em que excluem outros horizontes de comportamento. Na dominação racional-legal, a crença fundante é na validade do estatuto legal<sup>17</sup> e na competência funcional<sup>18</sup>, baseadas em regras racionalmente criadas.

O poder político enquanto fenômeno social encontra-se disseminado em diversas instituições tanto públicas quanto privadas, mas, como lembra Santos (op. cit.) é no Estado que está concentrado em alta medida. Enquanto o Estado exerce o poder político mediante a legitimidade que emana do consentimento da autorização que lhe é concedida pelo povo, para que governe prevenindo e regulando conflitos além de prover bens e serviços, o conceito de Governo nos remete à direção que é dada ao Estado por aqueles que assumem o seu poder. Tal direção pode se configurar em diversas formas e já em Aristóteles (REALE, 2003) era objeto de reflexão, quando afirmava que os modos de Governo se fundavam em duas premissas fundamentais: quem governa – se um, poucos ou muitos – e para quem se governa – em função do bem comum ou em função do interesse privado.

#### 2.1.4 O público e o privado

A distinção entre o domínio do que público e o que é privado perpassa o tempo e tem preocupado inúmeros pensadores na tentativa de compreender os domínios de cada um destes campos. As sociedades ocidentais contemporâneas apresentam uma perfeita distinção entre o que é público e o que é privado. Para o grego antigo, a distinção se verifica no vernáculo,

---

<sup>17</sup> Conjunto de regras formais e claramente expressas e aceitas por todos

<sup>18</sup> A autoridade é obedecida em função do cargo que ocupa, não por tradição em função de qualidades carismáticas.

assim *Koinion* vem designar a noção de público e *idion*, a noção daquilo que se referia ao âmbito privado. Já em latim, têm-se a *res publica* e a *res priva* com os mesmos significados respectivos, assim têm-se, na esfera do público, aqueles aspectos da vida social, relacionados ao interesse comum ao conjunto dos cidadãos de uma mesma comunidade, ou de um grupo. Enquanto a esfera privada se refere aos aspectos de interesse individual ou familiar.

Entendemos que a esfera pública é, por excelência, a esfera de ação do Estado, enquanto que a esfera privada é a de ação dos indivíduos na sociedade civil. Na esfera pública, os indivíduos desfrutam da condição de cidadãos, seja na posição de agente do poder público, isto é, de servidor do Estado; seja na condição de usuário ou beneficiário dos serviços públicos. (SANTOS op. cit. p. 37)

Para Santos (op. cit.), alguns economistas contemporâneos definem as relações entre a esfera pública e privada em função dos diferentes tipos de bens e serviços consumidos pelos indivíduos em sociedade, assim como os meios de provê-los. Já no século XVII Adam Smith e David Ricardo creditavam ao mercado a equação desta díade, argumentando a maximização dos interesses individuais como geradores do interesse público que, nas palavras de Habermas (1987), identificaria uma representação anglo-saxã, já que para a Europa Continental a interpenetração dos assuntos das duas esferas seria muito maior. Segundo este autor, a separação entre a esfera pública e a privada é uma marca distintiva das sociedades capitalistas e democráticas contemporâneas, e que decorrem outras diferenciações relevantes no interior dessas sociedades, como a exemplo do direito público e direito privado.

#### 2.1.5 O Estado de Bem-Estar Social como referência das práticas em políticas públicas

É no âmbito da esfera pública que a presença do Estado se faz mediadora. Diante das desigualdades que se estabelecem em decorrência do modo de produção capitalista, nasce a necessidade da *proteção social*. Fiori (1997) identifica a dificuldade de definir sob o mesmo conceito instituições e práticas distintas que vão dos *seguros sociais* alemães ao *Welfare States*<sup>19</sup> inglês, passando pela *caixa de pensão*<sup>20</sup> brasileira.

Nogueira (2001) apresenta o Estado de Bem-Estar Social a partir do Plano Beveridge – documento que surge do relatório elaborado por William Beveridge, sobre o sistema

<sup>19</sup> Welfare States é uma expressão inglesa criada na década de quarenta para dar significado ao Estado que garante: tipos mínimos de renda, alimentação, saúde e habitação, educação, assegurada a todos os cidadãos, como direitos políticos e sociais, ou seja, o Estado de Bem-Estar Social associado à consolidação das políticas sociais (MAGALHÃES, 2001).

<sup>20</sup> Caixa de pensão – As Caixas de Aposentadoria e Pensões instituídas em 1923 beneficiavam poucas categorias profissionais. Após a Revolução de 1930, o Ministério do Trabalho incorporou-as e passou a tomar providências para que essa garantia trabalhista fosse estendida a um número significativo de trabalhadores. (disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/PoliticaSocial/IAP>, acesso em 24/01/2018)

Britânico de segurança social em 1942. Este documento tem como principais características: a universalidade, já que deve abranger todo o conjunto da sociedade independente de seu estatuto de emprego e de renda; ser um sistema unificado e simples que deve abranger todo o conjunto de riscos que porventura venha a causar privações de rendimentos; ser um sistema uniforme que deve uniformizar as prestações, independente do rendimento dos interessados e ainda, ser um sistema centralizado a partir da criação de um serviço público único.

Magalhães (op. cit. p. 195) identifica que o pós- guerra (1945 a 1970) foi o momento em que vem à luz a reflexão sobre a necessidade do Estado de Bem-Estar Social, quando os Estados industrializados passaram a estender a rede de serviços sociais, abandonando as medidas assistenciais que até então caracterizavam a cidadania. A instituição de uma carga fiscal fortemente progressiva, intervindo na sustentação do emprego e da renda dos desempregados, assim como a adoção de forma sistemática de programas de governo que levavam em conta previdência social, assistência social, a saúde e o seguro-desemprego associados aos direitos de cidadania.

Santos (op. cit. p. 47) identifica que, apesar de semelhanças entre as condições econômicas dos países onde se implantou o Estado de Bem-Estar Social, cada um deles optou por um modelo com características distintivas entre eles. Tais modelos se assemelham ou se distinguem segundo três aspectos básicos: quanto o Estado dispense com a proteção social; o grau de abrangência da cobertura aos cidadãos e o grau de assistência que o sistema oferece ao trabalhador como garantia de condições básicas de sobrevivência, independentemente de estar ele empregado ou não. Quando o indivíduo passa a ter acesso por intermédio do Estado a bens e serviços que são necessários a sua sobrevivência, ou seja, direitos civis, políticos e sociais, não necessitando de desembolsar o seu salário, passa, assim a ter maior poder de barganha em suas negociações relativas ao emprego e à renda.

Ainda seguindo este raciocínio, Santos (op. cit.) cita o sistema de proteção social que deve variar também conforme a quantidade de pessoas atendidas, assim como os critérios usados para a inclusão ao acesso a este atendimento, que podem ser: universalista, quando o atendimento inclui todos indistintamente; corporativo quando atende apenas corporações profissionais ou residuais, quando focado apenas em alguns benefícios. Por fim este autor considera o grau de participação do Estado nas despesas com a seguridade social.

Nos países de orientação social-democrata, pode-se identificar uma grande capacidade de garantir esta rede de proteção social, a ponto de estabelecer a desproletarização do trabalhador como identifica Santos (op. cit.). Os países de orientação conservadora apresentam taxas médias de implementação de proteção social ao trabalhador. Em relação à

universalização dos bens e serviços, apesar de todo o cidadão estar coberto, esta cobertura ocorre de forma corporativa, o que condiciona a proteção social ao emprego. Este estado de coisa intensifica certa desigualdade ao acesso aos bens e serviços disponibilizados pelo Estado, dependendo de onde e como o indivíduo está associado às corporações que os representam, ou ainda se incluído ou excluído do mercado de trabalho.

Por fim, nos países cuja orientação é liberal, há um baixo nível de proteção ao trabalhador, o que faz que os bens e serviços necessários a sua sobrevivência passem a compor ônus à sua capacidade de barganha relativa ao emprego e renda. Há também uma reduzida universalização dos benefícios com baixa participação do Estado com ampla participação da iniciativa privada no financiamento destes benefícios<sup>21</sup> (SANTOS, op. cit.).

É justamente esta diversidade de abordar o problema que conduz a diferentes formas de se desenvolver o Estado de Bem-Estar social ao longo do tempo, e em diferentes localizações geográficas. Além destas variáveis, é necessário levar em conta os fatores políticos tais como: o padrão de formação da classe trabalhadora; como se constituíram os processos de coalizão política ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista e a herança recebida por cada sociedade em relação ao estabelecimento das hierarquias de poder entre os grupos, assim como a rede de privilégios que este poder pode garantir.

#### 2.1.6 Políticas públicas

As problemáticas demandadas pela população em relação aos bens e serviços à atividade cidadã exigem do Estado a equação de prioridades, já que os recursos adquiridos por meio de impostos e taxas podem ser escassos, e por isso há necessidade do planejamento de políticas públicas. Magalhães (op. cit.) tem que políticas públicas enquanto materialização da intervenção do Estado e, neste sentido, é a expressão dos arranjos de poder que definem os limites, conteúdos e mecanismos dessa intervenção. Este autor afirma ainda que a concepção de política (*politics*) se define pelo conjunto de procedimentos, tanto formais, quanto informais como expressão das relações de poder, tendo como fim a resolução pacífica dos conflitos que envolvem bens públicos e que, políticas públicas (*policies*) são produtos dessa política, ou seja, o conjunto de decisões e ações quanto à alocação de valores.

Santos (op. cit.) identifica que não há uma definição única para o conceito de políticas públicas:

Algumas definições clássicas na literatura do campo: Para David Easton (1953, p. 129), as políticas públicas são “[...] a alocação autorizada de valores

---

<sup>21</sup> São considerados países de orientação liberal: Estados Unidos, Austrália, Canadá, Nova Zelândia e a partir das reformas dos anos 80, o Reino Unido (SANTOS, op. cit.).

para toda a sociedade [...]”; Abraham Kaplan e Harold Laswell (1979) afirmam que políticas públicas são programas que projetam “objetivos, valores e práticas”; Carl Friedrichh (1963), similarmente, entende que o conceito de políticas públicas implica em “objetivos ou propósitos”; Thomas Dye (1992) afirma que tais políticas são “[...] o que quer que os governos escolhem fazer ou não fazer [...]”, uma vez que, para ele, a não atuação dos governos também tem grande impacto sobre as sociedades. (SANTOS, op. cit. p. 57)

Esse autor acrescenta ainda que, com a crescente participação social nas decisões, implementação e implantação, as políticas públicas deixam de ser prerrogativa exclusiva do Estado e para serem consideradas como públicas, não importava mais quais instituições ou atores lhe dariam origem, mas a quem a política pública se destinaria. Neste sentido, podem ser consideradas políticas públicas as medidas que atuam sobre o espaço público, gerando ou não bens públicos.

#### 2.1.7 Análise de política: um campo de conhecimento em construção

Ao tratar da tomada de decisões a respeito de medidas que atuam sobre o espaço público, e que podem ser definidas como Políticas Públicas, o que se tem são diversas questões a serem respondidas, tanto pelas autoridades, quanto pela comunidade acadêmica que se debruça sobre este campo de saber. Assim, como sugere Santos (2012 p. 59), identificar: Como as políticas públicas se convertem em ideias, ações e resultados? Onde e como surgiram tais ideias? Como ganham apoio político e legitimidade? E, ainda, por que determinados resultados não correspondem às ideias e intenções contidas nas políticas? São algumas das questões que norteiam a *Policy Analysis* ou Análise de Políticas Públicas como campo de saber acadêmico.

As políticas públicas, enquanto relação entre o Estado e a sociedade (SERAFIM et al., 2012), têm se convertido em objeto de análise de diversos grupos, tanto entre gestores e formuladores de políticas, quanto entre pesquisadores, garantido assim a consolidação relativa da Análise de Políticas no contexto da pesquisa científica. Souza (2006) situa o surgimento do campo de Políticas Públicas na área de conhecimento, e como disciplina acadêmica nos EUA que, ao contrário da tradição europeia<sup>22</sup>, se afirmou sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, com a atenção voltada diretamente para os estudos que se referiam às ações do governo.

---

<sup>22</sup> Na Europa surgiu como desdobramentos de pesquisas que tinham como foco o governo enquanto instituição do Estado como produtor, por excelência, de políticas públicas.

Cavalcanti (2007) também identifica o surgimento deste campo nos EUA, e de lá difundido por todo o continente europeu, ora como disciplina ora como campo de conhecimento. Para esta autora, o desenvolvimento do campo de Políticas Públicas se associa ao papel do Estado na economia, quando destaca o papel dos processos políticos frente às necessidades de se ampliar o entendimento sobre as relações entre o Estado e as demandas sociais que se tornam cada vez mais complexas. Trata-se de um corpo de conhecimento interdisciplinar que nos países de língua inglesa foi denominado de *policy analysis* ou *policy studies* e que agrega elementos de diferentes Ciências Sociais (CAVALCANTI, op. cit.).

Ao longo das últimas décadas, vários modelos teóricos foram surgindo na tentativa de se entender como se dão as intervenções governamentais na vida pública. Tais modelos se caracterizam como recortes simplificados de aspectos do mundo real, em que cada um deles se remete a aspectos particulares da ordem política. Neste sentido, os modelos de análises de políticas não são concorrentes entre si, já que isolar um fenômeno pode ser insuficiente para compreendê-lo, necessitando da convergência de vários modelos para desvelar a natureza daquilo que se pretende conhecer (SANTOS, 2012).

Valendo-se dos referenciais propostos por Dye (1992), Santos (op. cit.) descreve nove modelos de análise política que influenciaram a Análise de Políticas Públicas no decorrer do século XX. Por serem recortes simplificados de aspectos do mundo real, cada um dos modelos, como argumenta Serafim (et al. p. 126), tende a fixar a atenção em aspectos que atendam diretamente a interesses específicos, segundo o posicionamento ideológico de cada analista.

No *modelo institucional* (SANTOS op. cit. p. 61), o foco está no produto das instituições públicas, com a intenção de identificar o papel do Estado e suas instituições, na produção de Políticas Públicas, ou seja, como a estrutura afeta a formulação das políticas. Com o foco nas instituições, questões como: “por que tais políticas foram escolhidas?”; “a que interesses elas atendem?” e “a quais interesses tais políticas contrariam?” deixam de serem respondidas. Na intenção de sanar estas lacunas, o *modelo de processos* foca suas atenções em uma série de atividades políticas que confirmam as Políticas Públicas. A identidade do problema; a formulação e agenda de propostas; a busca por legitimação das políticas; a implementação e a avaliação, com especial interesse no comportamento dos atores (eleitores, burocratas, juízes, grupos de interesses etc.) tentam investigar como as políticas públicas são formuladas, deixando, porém, de se ater ao conteúdo de tais políticas.

Nos modelos da *teoria dos jogos* e da *teoria dos grupos*, pode-se afirmar que a perspectiva de análise está na relação entre os atores. No primeiro, estes se apresentam como

interdependentes, em situações e interesses diversos, que obrigam a confirmação de regras mediante escolhas possíveis – segundo a quantidade de informação disponível e a predisposição a escolhas racionais de cada um dos atores envolvidos na questão – levando à minimização das perdas máximas e à maximização dos mínimos ganhos. No segundo caso, o governo atua como ambiente institucional de administração de conflitos, buscando a obtenção de um equilíbrio entre o interesse de diferentes grupos. O resultado destes conflitos é que serão geradores de Políticas Públicas.

Santos apresenta, ainda, os modelos: elitista, político-racional, incremental e o modelo das escolhas públicas. No *modelo elitista*, a intenção de análise centra-se no resultado de preferências e valores das elites governamentais, sem influência significativa dos governos. No *modelo político-racional*, as atenções se voltam para a busca do máximo ganho social, em que a Política Pública represente a razão positiva entre os valores alcançados e os recursos despendidos. Para o *modelo incremental*, as Políticas Públicas não promovem ou não devem promover alterações radicais no *status quo* e, neste sentido, sugerem cautela dos formuladores quanto à tomada de decisão, já que o que se busca são resultados modestos, porém efetivos. Este modelo parte do pressuposto de que os indivíduos esperam satisfação de demandas pontuais e específicas. Já no *modelo das escolhas públicas*, o que se busca analisar é o resultado das decisões coletivas. Parte-se da premissa de que os indivíduos estão fundamentalmente preocupados com interesses particulares e que, inspirados na economia clássica, qualquer ator político quando se move no sentido de extrair o máximo de benefícios privados é capaz de chegar ao maior benefício comum. Neste caso o governo atua apenas no sentido de corrigir as falhas de mercado, na provisão dos bens públicos ou nas externalidades, quando existem custos que não podem ser compensados, segundo as regras de mercado (SANTOS, op. cit, p. 62).

O *modelo sistêmico* que, segundo Santos (op. cit. p. 68), é o modelo analítico em políticas públicas com maior popularidade na literatura e se inspira na teoria dos sistemas de David Easton (1953). A ênfase analítica recai sobre os processos em oposição às instituições ou sobre a estrutura. Neste sentido a atenção se direciona para a complexidade dos fenômenos políticos em uma perspectiva dinâmica, levando em conta as dimensões significativas do ambiente ao que se refere às demandas para o sistema político as transformam em decisões e Políticas Públicas. Assim os inputs – forças externas – penetram no sistema político e por ele são processadas, gerando os resultados ou outputs que se configuram como decisões de alocação de valores na sociedade: as Políticas Públicas propriamente ditas. Como se trata de um sistema dinâmico, os inputs são demandas de apoio que podem ser ativas ou passivas,

quando afirmam ou negam a legitimidade e a credibilidade do sistema político, além de representarem um feedback constante, garantindo a retroalimentação do sistema de tomada de decisões.

Apesar de que, como foi exposto anteriormente, tais modelos possam ser complementares, já que cada um deles enfatiza dimensões específicas da problemática que envolve o campo das Políticas Públicas, o presente trabalho pretende fazer uma reflexão a partir do modelo sistêmico. Isto se dá em função da maior flexibilidade que ele apresenta frente à influência que as demandas de apoio, tanto passivas como ativas, podem gerar via feedback, diante da formulação e reformulação das agendas do *Policy cycle* no campo educacional.

Santos (op. cit.) informa que, ao longo do século XX, a literatura técnica no campo de Políticas Públicas vem fazendo uso do Ciclo de Políticas Públicas como ferramenta metodológica, tendo como referência o fato de que as Políticas Públicas se materializam em estágios, e que seriam possíveis de serem definidos e analisados.

O frequente uso deste instrumental se fundamenta na perspectiva de que se trata de uma estrutura racional que permite considerar a complexidade da realidade. Esta autora aponta ainda uma ampla tipologia para os ciclos que guardam em comum as fases de formulação, implementação e avaliação das políticas:

Diversos autores, contudo, apontam para a importância da especificação de alguns “passos” preliminares à formulação, que são: a identificação de um problema e a construção de uma agenda. Estes “passos” constituem-se de processos fundamentais, nos quais alguns problemas ganham prevalência sobre outros; onde os beneficiários (e os não beneficiários) são definidos; e onde, enfim, são colocados em marcha os próprios dispositivos do sistema político democrático: as eleições, os partidos, os candidatos. (SANTOS, op.cit. p. 75)

Tanto Santos como Serafim (et al. op. cit.) concordam com a divisão dos ciclos em: 1) identificação do problema/formação da agenda de Políticas Públicas; 2) formulação da política/tomada de decisões; 3) implementação e 4) avaliação.

Na primeira fase do *Policy Cycle* – realiza-se a identificação do problema/formação da agenda de Políticas Públicas em que é colocado em cena o modo como os formuladores e a sociedade compreendem uma determinada situação-problema. Para Santos (Op. Cit.), os fatos dependem de interpretação, ou seja, não falam por si, e que tais interpretações em sua natureza são diversas, competitivas e conflitantes. Neste sentido o momento inicial do *policy cycle* se configura como um momento de grande efervescência na arena política. Entram em jogo as orientações político-ideológicas dos atores sociais; a mobilização de grupos sociais

organizados; a orientação da mídia e a capacidade de resistência e veto dos grupos de interesse. Trata-se de um momento de livre debate que envolve ideias e interesses de grupos diversos que ao final se identificam como exercício de poder entre agentes sociais. Schattschneider (1960, p. 80, apud Santos, op. cit.) propõe que, neste jogo, os mais necessitados não são os que mais participam do jogo, já que quem decide os participantes são, justamente, aqueles que decidem o que é o próprio jogo.

Na segunda fase: formulação de política/tomada de decisão, o governo reconhece que um determinado problema existe e há a necessidade de mobilização em direção à solução ou não, do problema (SERAFIM et al.). É nesta fase que se definem a formulação dos objetivos e a busca de alternativas para a solução do problema identificado na fase anterior. Trata-se, segundo Santos (op. cit. p. 78), de um processo que se define a partir de etapas tais como: 1) a reunião, coleta e sistematização de dados e informações; 2) a análise destes dados e informações de acordo com um referencial teórico e ideológico e 3) a tomada de decisão que, por sua natureza, deve perpassar todo o ciclo de políticas públicas. Como todas as decisões envolvem valores e interesses, a tomada de decisão se configura como um processo multidimensional e multidisciplinar, encadeado e interativo, no qual uma decisão afeta outra obrigando os tomadores de decisão à constante revisão das decisões iniciais (SANTOS op.cit. p. 79).

Na implementação, terceira fase da *policy cycle*, o que se tem é um afastamento dos conflitos de interesses e dos embates estratégicos dos diferentes atores políticos, passando ao corpo burocrático e aos prestadores de serviços a efetivação do que anteriormente fora decidido. Segundo Santos (op.cit.), esta era a visão que se cultivava a respeito desta fase do ciclo até a década de 1970, postura teórica que se referenciava na percepção de que Política Pública e Administração Pública. Estas se compunham em duas esferas distintas, cabendo à burocracia a garantia da implementação, mediante a clara definição e compreensão dos objetivos; a disponibilidade de recursos; a capacidade dos gestores de reunirem e controlarem os recursos e a capacidade dos sistemas de comunicação de controlar os indivíduos e as organizações envolvidas na tarefa (SANTOS, op.cit.). A década de 1980 acenou com a possibilidade de implementação de baixo para cima, com atenção especial ao papel político dos implementadores e da clientela.

A última fase do ciclo – a avaliação – se caracteriza como uma atividade de pesquisa. Um exame objetivo, sistemático e empírico dos efeitos das políticas públicas.

No campo educacional, a *policy cycle* como instrumento de análise de políticas públicas tem se apresentado como um instrumento em construção, e o tema análise de política

tem se estruturado em dois enfoques – o da avaliação e o da análise – sendo que o primeiro é o que tem recebido maior atenção dos pesquisadores (CAVALCANTE, 2007). Peres (2010), ao tomar como referência a *policy cycle*, destaca a relevância dos estudos no campo educacional com foco na implementação, com ênfase na arena de conflitos e interesses em função dos grandes orçamentos, além de relacionar-se com as múltiplas dimensões do Estado de bem-estar social. Mainardes (2011) destaca a necessidade de se considerar a análise de política no campo educacional, em um contexto de múltiplas influências internacionais.

#### 2.1.8 Políticas públicas educacionais e o Estado Regulador

Enquanto o conceito de regulamentação remete-se à definição e ao controle de procedimentos e certa indiferença às questões de qualidade e eficácia dos resultados, o conceito de regulação se remete à definição mais flexível dos processos e mais rígida na avaliação da eficácia e eficiência (BARROSO, 2005).

Moroy (2011. p. 19) define regulação institucional de um sistema educativo como “um conjunto de mecanismos de orientação, de coordenação de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo”. Este autor, ao estudar diversos países europeus, identifica características comuns em suas políticas quando se trata deste instrumento de governança diante de um sistema educativo, principalmente após 1988, quando se inauguram os princípios da Nova Gestão Pública. Seis características comuns são descritas por Moroy (op. cit): 1- uma autonomia ampliada dos estabelecimentos: os estabelecimentos de ensino passam a responder de forma mais efetiva sobre suas decisões; 2) a busca de equilíbrio entre centralização e descentralização: no sentido de delegar aspectos dos poderes decisórios ou operacionais às unidades escolares; 3) o crescimento das avaliações externas dos estabelecimentos e do sistema escolar: Normalmente planejados e implementados pelo governo central tais políticas de avaliação são por adesão ou por pressão dos usuários; 4) a promoção ou flexibilização da escolha das escolas pelos pais: a possibilidade de escolha se dá em função da maior flexibilidade das regras administrativas ou em função de um *deixar ficar* por parte das autoridades públicas; 5) a diversificação de oferta escolar: com a propositura de possibilitar a diversidade de escolhas possíveis que pode ser ou não combinada com políticas de definição de uniformização do currículo comum e 6) aumento da regulação do controle do trabalho do ensino: que consiste na erosão da autonomia individual do professor com o aumento da submissão ao enquadramento de suas práticas.

Tais características variam segundo dois modelos de governança: 1) a regulação pelo quase mercado e 2) a regulação pelo Estado Avaliador. No primeiro caso, o Estado atua

definindo os objetivos do sistema e os conteúdos curriculares, porém delega aos estabelecimentos de ensino certa autonomia para escolher os meios adequados com os quais possa atingir seus objetivos. Para atingir a melhoria da qualidade do ensino e responder às demandas dos usuários institui um sistema de quase mercado que implica a livre escolha, pelos usuários e um sistema de financiamento das escolas em relação ao público estudantil escolhido. No segundo caso, os objetivos e os sistemas de ensino são definidos pelo governo central delegando às unidades de ensino autonomia de gestão pedagógica e financeira. O Estado central negocia com as unidades escolares os objetivos a serem atingidos delegando, desta forma, responsabilidades que se relacionam ao público e ao contexto local da escola. Também é instituído um modelo de avaliação externa que visa a medir a *performance* dos estabelecimentos com um respectivo sistema de encorajamento simbólico ou material, e até mesmo sanções para que se atinja a melhoria da qualidade de ensino. Ao instituir este modelo de regulação, o Estado se obriga a garantir a aprendizagem organizacional e profissional que levem à melhoria da qualidade de ensino nas unidades escolares e, desta forma, garantir uma cultura de avaliação que se apoie tanto na avaliação interna quanto na autoavaliação (MORROY, op. cit.).

Barroso (2005) aponta que além dessas formas de regulação, o espaço local surge com novas formas de regulamentação que não aquelas propostas pelas políticas públicas up-down, mas com uma lógica de regulamentação interna das escolas, assumindo-se, por vezes, como realizadoras de políticas nacionais e, por outras, como produtoras de políticas próprias de base comunitária ou institucional. Neste sentido, orienta o caminho na busca da cultura de escola enquanto elemento de análise de política.

## 2.2 A cultura da escola como elemento de análise de política

Debruçar-se sobre a análise de políticas no campo educacional é debruçar-se sobre um conjunto de elementos que possibilitam a ampliação do olhar explicativo sobre o processo de elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas neste campo. Como dito no tópico anterior, a análise de política pode se dar tomando como referência os elementos do ciclo de política, ou seja: a identificação do problema/formação da agenda de Políticas Públicas na primeira fase; a formulação de política/tomada de decisão na segunda fase; a implementação na terceira fase e por fim a avaliação.

Tomar a cultura da escola, materializada nas representações de professores e alunos, como elemento de análise de política no campo educacional coloca na análise da fase de

implementação em uma perspectiva de baixo para cima, partindo da hipótese de que tais representações possam ser elementos de retroalimentação do ciclo de políticas públicas.

Para compreender o referencial teórico que oferece sustentação a uma cultura da escola, optou-se pela apresentação de uma base conceitual que a coloque diante de um contexto maior de entendimento. Neste sentido, buscou-se compreender a escola como organização social portadora de uma cultura própria, em um contexto cultural mais amplo representado pela cultura escolar, característico do sistema educacional em que ela se encontra.

### 2.2.1 Elemento simbólico da cultura

Ao apresentar a diferença entre antropologia cultural e antropologia social Lèvi-Strauss (1993 p. 380) busca em Tylor a primeira definição para o conceito de cultura:

O todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem enquanto membro de [uma] sociedade (TYLOR 1871, apud LEVI-STRAUSS op. cit.)

Pontua as diferenças fundamentais existentes entre o homem e os demais animais, e inaugura a clássica oposição entre natureza e cultura, identificando o homem como *homo faber*. Assim, costumes, crenças, arte, moral, leis e instituições como técnicas a serviço da vida social.

Chauí (1995) define cultura como sendo a maneira com a qual o homem se humaniza quando desenvolve práticas que desenvolvem a vida social, econômica, política, intelectual e crítica. Produzida pelo homem em suas diversas formas de interação com o mundo, se apresenta de duas formas: com elementos materiais e imateriais (SILVA, 2010). Enquanto os elementos materiais se referem a qualquer elemento físico tomado ou modificado pelo homem, que lhes atribui sentido ou os usa para suprir suas necessidades. Os elementos imateriais se caracterizam pelas construções intelectuais que moldam os modos de ser do homem no dia a dia – ideias, crenças, costumes, hábitos e atitudes.

Melo (1983) chama esta distinção de cultura objetiva e cultura subjetiva. A cultura objetiva seria todo o conjunto exteriorizado da obra humana em todos os tempos. Enquanto a cultura subjetiva se caracteriza pela experiência presente em cada indivíduo. Ainda, segundo este autor, a princípio, é a cultura subjetiva quem define padrões individuais, mas o comportamento humano, ainda, resulta da relação entre cultura subjetiva e cultura objetiva. Tanto Melo (op.cit) quanto Silva (2010) identificam no elemento não material da cultura a cultura ideal e a cultura real. A cultura real se caracteriza por aquilo que concretamente as

peças fazem em seu cotidiano, no seu dia a dia, já a cultura ideal com o que as pessoas dizem ou acreditam que deveriam ter.

As principais características da cultura, como identifica Melo (op. cit.), são: a sua natureza simbólica; social; ao mesmo tempo dinâmica e estável; seletiva; ao mesmo tempo universal e regional e determinante e determinada. É simbólica em função de ser o símbolo, um fenômeno físico que carrega em si um significado que lhes é atribuído por aqueles que os utilizam (MELO, op. cit.). Em função de sua natureza social, o símbolo se transmite em estreita relação entre o comunicador e o interlocutor, de outra forma não seria um símbolo. Assim, o termo mais apropriado para esta relação seria transmitido e não atribuído. Este autor define como sendo de natureza cultural todo e qualquer símbolo, isto em função de se compor em uma ordenação inteligente que leva em conta todo o mundo visível, inclusive o comportamento humano e animal. A racionalidade que lhe é peculiar pressupõe que se possa classificar e sistematizar todo o mundo de coisas, fazendo da cultura uma memória coletiva viva e dinâmica.

Bourdieu (1998) analisa o símbolo em sua relação como o poder, afirmando que se trata de um invisível, que só se exerce em função da cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele. Lembra que, para a tradição neokantiana, os universos simbólicos identificados com a religião, a língua, a ciência entre outros, se caracterizam como instrumentos de conhecimento e construção do mundo. E que em Durkheim, enquanto formas simbólicas, se dão de forma arbitrária e socialmente determinada.

Para esse autor o sistema simbólico exerce um poder estruturante e ao mesmo tempo é estruturado. Isto em função da integração social a partir de determinado consenso e, em se tratando de uma relação de poder tal consenso se dá em função da hegemonia. Neste sentido, as formas de comunicação sempre serão formas de poder. Uma relação com base na luta, principalmente simbólica, como tentativa de impor a definição do mundo social conforme interesses particulares.

Os sistemas simbólicos se caracterizam pelas relações de quem os produz com quem os recebe. A autonomia de um determinado campo se constitui à medida que um grupo de especialistas em discurso se desenvolve, fazendo com que o poder simbólico se constitua em uma forma modificada e legitimada por outras formas de poder.

Se a cultura é simbólica e sempre pressupõe dois polos, um emissor e um receptor, então o que se tem é o caráter social da cultura, já que seria impossível pensar em hábitos, costumes, padronizações e comportamentos apenas no nível individual, já que se trata de processos sociais.

### 2.2.2 Cultura e organizações

Apesar de existirem há muito tempo, as organizações só passaram a ser estudadas em suas mais variadas formas de existência com o surgimento da sociologia enquanto ciência no século XIX. Com a complexidade crescente dos agrupamentos humanos, a necessidade da criação de instrumentos materiais e imateriais para dar qualidade à convivência humana, e para satisfazer as necessidades individuais é que são criadas as organizações, assim, onde houver um agrupamento humano haverá uma organização.

Silva (2010) identifica os agrupamentos de pessoas com fins militares e religiosos como as primeiras iniciativas de instituir organizações. As organizações foram sendo criadas conforme as sociedades foram se tornando mais complexas, e houve uma demanda para a construção de um instrumental pelo qual os homens se servem para construir soluções para os problemas apresentados na vida em sociedade, impossíveis de serem resolvidos individualmente.

Segundo esse mesmo autor, existem diversas redações para a definição do conceito de organização, porém, algumas características são comuns a todas. Em todas pode-se encontrar a descrição de que se trata de um conjunto de pessoas em grupo, com objetivos próprios, com interesses e valores comuns, formas próprias de relacionamento, com coordenação e hierarquia definida, com espaço de atuação delimitado e com relativa continuidade no tempo (SILVA, op.cit.). Tais características são fundamentais para definir o grau de formalidade que cada organização pode ter, no intuito de atingir os objetivos predefinidos a que ela se propõe. Assim, o grau de coordenação e hierarquia com que os líderes exercem sobre seus membros, os modelos de relacionamento entre eles, os interesses e valores a se preservar, as regras, os valores, as políticas de procedimentos e os limites de atuação bem definidos indicam a formalidade de cada organização (SILVA, op.cit.).

Conforme uma organização vai se tornando mais complexa, e o número de pessoas que são agregadas a ela aumenta, uma série de relações naturais e espontâneas vai se somando às estruturas organizacionais. Tais relações e interações ignoram posições estruturadas e sugerem certa informalidade no contexto da organização formal. Esta informalidade pode ser valorizada na hierarquia, mas não pode suplantá-la os objetivos que a constituiu, enquanto organização formal (SILVA, op.cit.).

Tanto a formalidade quanto a informalidade podem ser caracterizadas por elementos da cultura organizacional. Teixeira (2000) identifica na década de 1980 o destaque dado à ideia de cultura organizacional, trazida da antropologia pelas ciências da administração em

função da renovação das teorias de análise das organizações empresariais. Tal fato se deu em função da internacionalização da economia e da reorganização dos processos produtivos, assim, a cultura organizacional vem oferecer uma visão mais integrada e personalista que desloca os sistemas técnicos e racionais para os aspectos humanos e simbólicos. Valendo-se de Gomes (1993), esta autora propõe que a percepção corrente de que a organização tem uma realidade dada, dá lugar à percepção de uma realidade construída e autorreferenciada. Assim, o que se tem são culturas favoráveis ou desfavoráveis ao bom desempenho da produção.

Robbins (2002.) define cultura organizacional como sendo um sistema de valores que são compartilhados pelos membros de uma organização, o que a torna diferente de outras. Neste sentido, este sistema carrega em si um conjunto de características-chaves que a organização valoriza. DuBrin (2003) argumenta que a cultura organizacional se define por um sistema de valores e crenças compartilhados que influenciam o comportamento dos membros da organização. Chiavenato (2005) afirma que, assim como todos os países têm uma cultura própria, as organizações também se estruturam segundo uma cultura que lhe é peculiar, considera ainda que, para se conhecer uma determinada organização, é necessário conhecer sua cultura, e fazer parte de uma organização é fazer parte de sua cultura.

### 2.2.3 Cultura organizacional na instituição escolar

A escola, assim como outras organizações, faz parte da sociedade global, parte de uma cultura global, assim como de subculturas de sociedades particulares. Neste sentido a cultura se configura como um processo de criação, recriação e estruturação de significados que permeiam as estruturas organizacionais.

A construção da cultura organizacional se afirma de forma colaborativa, na qual todos os envolvidos contribuem para sua formação, contudo ela não se confunde com a cultura de diferentes segmentos que compõem a organização. Nas palavras de Teixeira (2000, p. 12):

Assim, no caso específico da escola, embora os professores constituam a categoria mais numerosa entre seus profissionais, não se pode confundir cultura escolar com cultura docente. Apesar disso não se pode ignorar a influência do pensamento docente na constituição da cultura da escola. (TEXEIRA, 2000 p. 12)

Essa mesma autora argumenta que a cultura organizacional se distingue em três níveis, a saber: o nível dos artefatos que se refere aos elementos físicos, nem sempre percebidos pelos membros da organização – trata-se do espaço físico, as edificações, o discurso corrente, a produção artística e o comportamento aparente do conjunto de indivíduos;

o nível dos valores e crenças que se refere ao senso de dever ser e desempenha a função normativa que guia a conduta daquele que compõe a organização, e o nível das concepções básicas ou aquelas crenças interiorizadas e naturalizadas que orientam de modo inconsciente as ações dos indivíduos. Em cada unidade escolar, estes elementos ganham contornos próprios em função do tipo de relações que elas estabelecem com os membros que a compõem.

Neste sentido pode-se dizer que o empenho em manter um ambiente escolar limpo e arrumado, cultivar a memória dos benfeitores da escola, tomar coletivamente as decisões que interessam à maioria, justificar o atraso ou a ausência, são alguns comportamentos que cultivamos numa escola como decorrência de normas adotadas, podem vir a ser incorporadas e adotadas automaticamente, tanto pelos alunos como pelos professores e funcionários como naturais nessa escola, são pressupostos básicos que exprimem crenças e valores do grupo com relação ao ser humano, à natureza, e à ordem, ao respeito pelos outros e aos interesses da maioria, valores que marcam a identidade dessa escola, definem a sua cultura e são reforçados na medida que praticados pelos membros do grupo. (TEXEIRA, 2000 p. 12)

O fato é que estas crenças interiorizadas conduzem de forma inconsciente as ações dos indivíduos e remetem à reflexão acerca de uma cultura de escola, sobre o fato de que uma unidade escolar possa ter uma cultura própria como sugere Silva (2006), quando afirma que a estrutura organizacional da escola não se sustenta apenas por um plano racional determinado pela burocracia. Ela se configura como totalidade mais ampla, que se circunscreve na história da unidade escolar enquanto grupo. A cultura escolar se diferencia assim da cultura de escola como se identifica a seguir.

#### 2.2.4 A cultura escolar e a cultura de escola

É bastante comum, ainda, a expressão que foi cristalizada na expressão: *O Professor finge que ensina e o aluno finge que aprende*, tão presente na comunidade escolar. Uma imagem que é a representação do fracasso na relação ensino-aprendizagem, entre os atores sociais que compõem este grupo, e que pode estar relacionada a um contexto mais amplo, no universo da escola. Isso se tomar como hipótese que o referido dito popular se configura como uma disposição naturalizada e interiorizada como produto da aprendizagem, dentro de uma estrutura social, como lembra Bourdieu (apud THIRY-CHERQUES, 2006). Neste sentido poderia se inferir, ainda, que esta estrutura social possa ter correlação com o conceito de *cultura de escola*, como apresenta João Barroso (2012).

Barroso propõe que a dimensão cultural da escola pode ser analisada tanto de uma perspectiva global, quanto em uma dimensão específica. No primeiro caso, evidenciam-se as relações da escola com a sociedade em geral e, no segundo, pode ser analisada em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (BARROSO, op. cit.). Seguindo o raciocínio deste autor, o conceito de cultura escolar deve ser observado mediante a diversidade de abordagens teóricas utilizadas em sua definição, assim como as práticas que a materializam.

Para a definição de cultura, em um sentido mais amplo, como aquela veiculada pela escola, definida e produzida exteriormente, e que se refere a princípios e normas que o poder político determina como substrato do processo educativo, Barroso (op. cit.) vincula a uma perspectiva teórica funcionalista. O autor associa esta perspectiva à definição apresentada por Dominique Júlia (1995) que define cultura escolar como um conjunto de normas que definem saberes a serem ensinados, assim como definem condutas como práticas para a transmissão destes saberes. Neste sentido as normas subordinam as práticas, e a cultura escolar passa a ser subcultura de uma cultura geral, que exclui a hipótese de a escola produzir uma cultura própria, colocando-a na condição de mediadora entre a sociedade, representada pelos poderes instituídos e os alunos.

Segundo Barroso, em oposição a esta visão funcionalista, outros pontos de vista teóricos irão surgir. Sob o ponto de vista estruturalista, a escola não se limita a reproduzir uma cultura, mas produz, ela própria, uma cultura específica (BARROSO, op. cit.). Nesta perspectiva a escola, mesmo que vinculada a sua tarefa formativa, se configura como um sistema que se autorregula e que goza de certa autonomia, que, apesar de estar, em cada época, em relação a outras instituições do corpo social, possuem “vida própria”. Apoiase sobre seu passado, sua história, seus símbolos, normas e estruturas, rotinas e processos que são produzidos e conservados, fator que dificulta a efetividade das políticas públicas normativas impostas pelo poder político (BARROSO, op. cit.).

Barroso, tomando como ponto de partida seus *estudos da escola* (1996), propõe uma posição teórica alternativa, tanto para a visão funcionalista que coloca a escola como reprodutora de uma cultura geral, como a autonomia relativa defendida pelos autores sintonizados com a perspectiva estruturalista. Para tal, evoca autores como Canário (1996), Rui Gomes (1993), Manuel Sarmiento (1994) e Leonor Torres (1997, 2003), propondo um novo paradigma para a cultura escolar. Neste caso as políticas públicas em educação são refletidas na escola, quando se assumem como unidades pedagógicas, organizativas e de gestão. Além disso, tem reconhecida sua autonomia, passando de um sistema escolar para um

sistema de escolas, e que conseqüentemente leva a uma política de educação local, em detrimento de políticas educacionais nacionais (BARROSO, 2012).

Para justificar o que chama de *cultura de escola* Barroso evoca Torres (1997) e Smirch (1983) que distinguem a cultura entre uma *variável independente e externa* e outra: *variável dependente e interna*. No primeiro caso, a cultura escolar é nivelada e determinada pela cultura nacional e, no segundo caso, a cultura se constrói no interior da organização, sem rejeitar influências exteriores. Evidencia-se, assim, a distinção entre a cultura escolar e a cultura de escola. É na cultura de escola que se materializam traços idiossincráticos que lhe conferem uma identidade organizacional própria (BARROSO. op. cit. p.1995).

Nesta perspectiva teórica, que Barroso denomina de interacionista, a *cultura de escola* se define pelo conjunto de fatores organizacionais e de processos específicos, que se realizam no interior das escolas concretas. São escolas que produzem sua própria cultura e, como argumenta Carvalho:

[...] um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na reinterpretação e operacionalização (CARVALHO, 2006, p. 6).

É nesta perspectiva teórica que a cultura de escola toma proporções de uma estrutura que possibilita a aprendizagem naturalizada, interiorizada e não reflexiva, do dito popular “*O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende*” que passa a ser um recorte da cultura de escola que simboliza o fracasso da relação ensino-aprendizagem.

Pode-se inferir, ainda, que este recorte da cultura de escola possa estar inserido em outro contexto ainda mais amplo que passa pelo crivo idiossincrático da escola em particular. Trata-se das políticas públicas que orientam esta relação ou o que Barroso (op. cit.) chamou de *variável independente e externa*. Neste sentido, a unidade escolar que tem no professor o último segmento de atores sociais responsáveis pela implementação das políticas públicas no campo educacional e, nos alunos, que Serafim (et al., op. cit.) denomina como público, torna-se o recorte de análise a que este trabalho se propõe, ou seja, o palco onde as representações possam se converter em inputs que sirvam de retroalimentadores para possíveis reformulações das agendas de políticas públicas neste campo.

Tendo que as variáveis independentes e externas, aqui identificadas como políticas públicas no campo educacional, são elaboradas segundo a necessidade em um processo dinâmico e temporal, e que esse processo não deve ser entendido como estritamente técnico: a identificação do problema e a construção da agenda envolvem valores e interesses, estão condicionadas a elementos ideológicos e a projetos políticos que refletem as relações de poder

entre os atores sociais envolvidos (SERAFIM, et al., op.cit.). Defende-se a necessidade de identificar nas políticas públicas, em implantação no Estado de São Paulo, os elementos que possam contribuir para a representação de professores e alunos das relações de ensino e aprendizagem como elementos da cultura de escola. Antes, porém, à guisa de análise, faz-se necessária a abordagem de recortes temáticos que auxiliarão na identificação da cultura de escola.

#### 2.2.5 A função da escola: um primeiro elemento para a compreensão da cultura de escola

A década de 1960 foi marcada pela mudança no *status* da escola pública, deixando de ser uma escola excludente e para poucos e passando a se configurar como uma verdadeira escola de massas. A universalização do ensino básico gratuito e para todos passa a ser realidade. O ingresso generalizado aos bancos escolares trouxe consigo inúmeros problemas a serem geridos pelos formuladores de políticas públicas. A crescente demanda e a ausência de políticas comprometidas com a qualidade do ensino fizeram da escola um amontoado de estudantes com ampliação de turnos diários e do número de alunos por turma, entre outros. O foco da ação ficou, desta forma, centrado na inclusão, permitindo que crianças e jovens com as mais diversas condições sociais, econômicas e culturais coabitassem espaços que até então lhes eram restritos.

Bueno (2001, p. 40) aponta que se em outros tempos a seletividade da escola podia ser identificada de forma mais evidente, até pela baixa oferta de vagas ou pelo sistema excludente das reprovações nas séries iniciais, o que se mostra hoje é que as formas de exclusão se modificaram, apesar de se manter nos bancos escolares o jovem pouco usufrui aquilo que deveria ser-lhes oferecido. Mantém-se até a obtenção da certificação, mas praticamente nada aprende, gerando, desta forma um exército de analfabetos funcionais. Bueno lembra ainda que com a promulgação da LDB, a instituição do sistema de ciclos e a progressão continuada que, ao longo dos anos, foram colocadas em prática sem que as mínimas condições para que a *não repetência* se tornasse uma *pseudoescolarização*, atendem apenas ao estabelecimento de indicadores e estatísticas oficiais da pretendida melhoria do ensino (BUENO, op. cit. p. 04).

O processo de deterioração das condições da vida com a expansão dos grandes conglomerados urbanos, a violência decorrente do tráfico e consumo de entorpecentes com conseqüente aumento da criminalidade, também, geram graves conseqüências para a escola. A soma destas ocorrências contribui para que se desenvolvesse a cultura de escola pública

como de baixa qualidade, como componente tanto dos profissionais que nela trabalham como dos alunos enquanto usuários do sistema de ensino.

Apesar desta imagem deteriorada e já estigmatizada, a escola se funda na formação das novas gerações principalmente no tocante ao acesso a uma cultura socialmente valorizada além de se tornar *locus* por excelência, da formação do cidadão, assim como, da constituição do sujeito social. Bueno (op. cit. P. 5) aponta que se em determinado momento a escola se prestava ao acesso a bens culturais valorizados pela humanidade, mas com as mudanças pelas quais passou a sociedade, torna-se um espaço social privilegiado de convivência e ponto fundamental para a constituição da identidade dos alunos.

Saviani (1989), ao pensar a *marginalidade* a qual crianças e adolescentes são submetidos quando excluídos do direito à educação, analisa que, ao longo do século XX, diversas formações teóricas atribuíram funções sociais diferentes à escola. Todas elas, a sua forma, formuladas com vistas a combatê-las que, segundo este autor, cada uma delas identifica um tipo diferente de *marginalidade*. Em se tratando de combatê-la, Saviani divide as linhas teóricas em educação em dois grupos: o primeiro grupo agrega teóricos que entendem a educação como instrumento de coalizão social e neste sentido, com a função de superar a exclusão; o segundo grupo de teóricos entende a educação como instrumento de discriminação social e um fator de marginalização (SAVIANI op. cit. p. 15).

Ambos os grupos tentam explicar essa questão tendo como fio condutor de suas reflexões as relações entre educação e sociedade. No primeiro grupo – o das *teorias não críticas*, a concepção de sociedade se dá a partir de uma representação da sociedade como sendo harmoniosa, que tende à integração dos seus membros e, neste sentido, a *marginalidade* estaria, como um fenômeno acidental, afetando seus membros como um desvio ou uma distorção passível de ser corrigida. Segundo este ponto de vista, a educação se configura como um instrumento de correção destas distorções: “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social.” Desta forma, este grupo de intelectuais identifica expressiva autonomia da escola frente à sociedade, a ponto de creditar a ela o papel decisivo na configuração da sociedade, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI op. cit. p. 15).

No segundo grupo de teóricos, a concepção de sociedade é marcada pela divisão de classes ou grupos antagônicos, quanto às relações de força no tocante à produção da vida material. Em face da constante luta por poder, os indivíduos que estão à margem convertem-se em expressão inerente à própria estrutura da sociedade, já que o grupo detentor de maior

força se converte em dominante, e se apropria dos resultados da produção social. Assim, na perspectiva destes teóricos, a educação passa a cumprir a função de mantenedora do *status quo*, garantindo a dominação e legitimando a exclusão social. A educação passa a ser então um fator de marginalização e não um instrumento para superá-la. A garantia da *marginalidade* social se define, desta forma, na produção da *marginalidade* cultural mais especificamente a *marginalidade* escolar (SAVIANI op. cit. p. 16).

Não se tem, aqui, a intenção de explorar tais posições teóricas, já que o foco de interesse é a análise de política a partir das representações de professores e alunos como elemento da cultura de escola, neste sentido, é suficiente identificar na cultura acadêmica que a questão da função social da escola é amplamente debatida e pode oferecer subsídios para análise que aqui é proposta.

Outros elementos que possam possibilitar recortes da cultura de escola, tais como: o currículo escolar, didáticas e métodos de ensino e aprendizagem e avaliações internas e externas são apresentados, sob a ótica dos formuladores de políticas do Estado de São Paulo, na seção seguinte que apresenta as principais características das políticas públicas paulistas no período aqui estudado.

### 3. A educação enquanto política pública no Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo, desde 1995, vem ensaiando formulações de políticas públicas educacionais em busca da qualidade da educação. As primeiras iniciativas, por ocasião do governo de Mário Covas, coincidem com a reforma nacional da educação com Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República. Por serem, ambos, filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) compartilharam as mesmas inspirações político-ideológicas para o planejamento de políticas públicas.

Russo e Carvalho (2008) argumentam que tanto Fernando Henrique Cardoso quanto Mário Covas orientaram suas decisões para o campo educacional aproveitando-se do cenário internacional para instituir um novo modelo de regulação, que fosse favorável à demanda do mundo globalizado e do modelo neoliberal de Estado. Assim, a Nova Gestão Pública (NGP), desenvolvida por Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) que existiu entre 1995 e 1998, foi o modelo de gestão que deu amparo a tais políticas públicas.

De Mario Covas até apresentação do programa *Mais Qualidade na Escola*, em 2009 pelo então governador José Serra, sucederam-se diversos governos com a mesma orientação e inspiração político-ideológica, já que todos foram eleitos pelo PSDB. Sendo assim, é de se supor que a política pública que aqui se estuda venha a ter os mesmos referenciais de planejamento e justificativas que ao longo dos anos fundamentaram outras iniciativas em políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo.

Posto isso, a presente seção objetiva a apresentação dos principais pontos da política pública educacional do Estado de São Paulo, que está na base da análise das representações de professores e alunos que aqui se propõe. Com a intenção de contextualizar os aspectos políticos e ideológicos que fundamentam os projetos e programas que compõem a política pública, foram desenvolvidos dois temas que antecedem a apresentação da política em si. Primeiro buscou-se a reflexão sobre a Nova Gestão Pública como contexto político-administrativo das políticas públicas do Estado de São Paulo para o campo educacional, posteriormente a reflexão sobre o paradigma da qualidade nas políticas públicas do campo educacional, enunciados com suas bases nos mesmos pressupostos políticos e ideológicos da NGP. A discussão a respeito da qualidade de ensino é relevante, já que está descrita como principal objetivo da política pública em questão.

O programa *Mais qualidade na escola* enquanto política pública no campo educacional do Estado de São Paulo, que se desenvolve segundo a racionalidade descrita pela NGP e traz como referência o paradigma de qualidade do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é apresentado na sequência. Primeiro em suas linhas gerais, com seus objetivos, estrutura e programas e posteriormente em recortes que se julgaram relevantes, diante das análises de professores e alunos que se seguem na próxima seção deste trabalho. Dessa forma, são apresentados quatro recortes temáticos: 1) *São Paulo Faz Escola*: uma proposta curricular para o Estado de São Paulo que tem como objetivo demonstrar a implantação de um currículo comum a todas as unidades escolares do sistema paulista de educação, e configurando-se como principal ação da política pública; 2) a escola de formação de professores como eixo estruturante da política pública paulista; que demonstra a concentração das ações na ação docente como implementadora da política pública; 3) o desenvolvimento da função dos professores coordenadores como agentes de controle na implantação da proposta curricular e por fim o SARESP/IDESP como indicadores de qualidade e como eixo de avaliação da política pública paulista.

Os recortes das ações que compõem a implementação da política pública, como aqui descritos, são de extrema relevância em relação aos objetivos deste trabalho, já que serão basilares para as análises das representações dos professores e alunos como elementos da cultura de escola.

### **3.1 A Nova Gestão Pública como contexto político-administrativo das políticas públicas do Estado de São Paulo para o campo educacional**

O modelo intervencionista do Estado que se firmou com o fim da Segunda Guerra Mundial se caracterizou pelo controle econômico, a busca pelo pleno emprego e pela produção estratégica, no campo social, pelo estado de bem-estar social – *Welfare State*. Do ponto de vista administrativo organizacional da burocracia, Junquillo (2010) apresenta três características que determinaram a crise do Estado intervencionista: o primeiro se caracteriza pelo déficit público – pela inaptidão governamental frente às demandas públicas e o consequente fortalecimento do setor privado. A crise fiscal em decorrência da má governança fazia com que as despesas estatais aumentassem para além da capacidade de pagamento. O'connor (apud JUNQUILHO, 2010) argumenta que havia uma socialização dos custos e das despesas, mas sem a contrapartida dos lucros. A produção social estava a cabo do Estado, mas os meios de produção nas mãos da iniciativa privada. Assim a socialização dos custos de capitais era absorvida pelo Estado sem os benefícios da receita – caracterizando assim, a má governança e a necessidade de se rever o modelo de administração pública.

A inaptidão governamental para resolver problemas é que gera todo um conjunto de críticas ao modelo da Administração Pública do tipo Burocrática, que passa a ser tomada como causa para a lentidão, o inchaço, emperramento, a inflexibilidade e a ineficiência do Estado. Dito de outro modo, a má governança estatal. (JUNQUILHO, 2010 p.58)

Em oposição ao modelo burocrático, a Nova Gestão Pública (NGP) propõe a aplicação dos princípios da gestão empresarial nas máquinas estatais e possui em sua base teórica um conjunto de ideias das quais pode-se destacar: 1) segundo esta perspectiva os gastos públicos são vistos como custo improdutivo ao invés da visão de investimento coletivo e social como no estado de bem-estar social; 2) o servidor é identificado como hostil aos interesses sociais, além de detentor de privilégios e defensor de interesses pessoais; 3) definição do Estado como promotor e empreendedor e não mais como provedor de bens e serviços sociais; 4) importação das práticas gerenciais comuns à iniciativa privada, incluindo as agências públicas e buscando a eficiência e a eficácia, através de produtividade, controle de resultados, governança e governabilidade, satisfação do cliente cidadão, prevenção e controle de gastos e 5) presença de gestores e gerentes profissionalizados como orientadores, integradores e empreendedores e não mais como supervisores e administradores (JUNQUILHO, 2010 p.59).

A GNP, ao se opor ao estado de *Bem-Estar Social*, tem suas bases em uma tipologia que pressupõe arranjos básicos. Tais arranjos podem ser no campo político-econômico, quando faz referência ao compromisso do Estado com o capitalismo, no sentido da convivência entre o livre-mercado e as provisões estatais dos direitos à cidadania ou no campo social, quando se preocupa com a garantia da satisfação das necessidades sociais e, por fim, no campo organizacional quando faz referência à construção de formas coordenadas com base na administração burocrática e no profissionalismo. Desta forma a GNP se caracteriza por propor um formato organizacional mais enxuto, descentralizado, estruturado em redes e intensivo no uso das tecnologias informacionais. Neste sentido, são propagadas a implementação de programas tais como: o de reengenharia, qualidade total, terceirização, diminuição de níveis hierárquicos nas estruturas formais, dentre outras ferramentas de gestão para o serviço público – ponto de partida para uma nova racionalidade administrativa dos recursos públicos.

A lógica gerencial (BRESSER PEREIRA, 1996) é fundamentada em resultados. Pode-se relacionar essa lógica com as atividades desenvolvidas no núcleo estratégico e nas atividades exclusivas e não exclusivas do Estado. Segundo a perspectiva gerencial, o núcleo estratégico tem como atividades exclusivas do Estado, as forças armadas, polícias,

arrecadação, agências reguladoras e de financiamento e o controle dos serviços sociais e previdenciários. Este núcleo estaria atrelado ao Estado com servidores públicos bem remunerados e com formação e carreira adequada. Já os serviços não exclusivos, públicos, mas não necessariamente prestados pelo Estado devem ser repassados às organizações públicas não estatais com gestão autônoma, com regime próprio para os servidores não vinculados às carreiras estatais. Organizações com regime jurídico híbrido, que respondam por atividades de interesse público sem fins lucrativos e sem estarem ligadas ao aparelho do Estado. A produção de bens e serviços deveria ser repassada, via privatização, às empresas com fins lucrativos.

Em relação ao funcionalismo, o Estado Gerencial exige um novo perfil para o servidor público (BRESSER PEREIRA, 1996). Exige um *Making Up* dos administradores burocráticos para as práticas de valores gerenciais, a transformação dos administradores públicos e gerentes com a substituição dos valores característicos da burocracia para os valores gerenciais. Tais valores se inspiram no setor empresarial, caracterizando os servidores como gerentes públicos que tenham em mente a primazia do cliente e do mercado, que se caracterizem pela diversidade, flexibilidade, que tenham habilidades multidimensionais com ênfase em resultados e execução. A estrutura administrativa passa a ser mais enxuta e mais ágil na prestação dos serviços públicos. Durante o processo de transmissão de um modelo para outro, os comportamentos indesejáveis reativos deveriam ser convertidos em condutas proativas. Com posturas de antecipação do problema, trabalho em equipe, democratização das relações de trabalho, atenuação das hierarquias executivas e a delegação de autoridade. Assim, o gerente público deve ser intuitivo, demonstrar criatividade na solução de problemas, ter espontaneidade, ter suas competências desenvolvidas em formação continuada, e *accountability* com a proteção do cidadão nas condutas públicas, assim como estar sobre o controle do cidadão, que é ativo de fora para dentro pela prestação de contas que o gerente se obriga.

O marco inicial de implantação do modelo gerencial no Brasil foi a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha a sua frente como ministro o professor Bresser Pereira e propunha a reforma administrativa, da previdência e política. Desta forma propunha-se um Plano de Reforma do Aparelho do Estado buscando o aumento da eficiência, o ajuste fiscal, o enxugamento do quadro de pessoal com afixação do teto de remunerações e estabelecimento de novas regras para a aposentadoria e a previdência. Essa reforma determinou a passagem do Estado Social Burocrático para o Estado Social Liberal, com a proteção dos direitos sociais,

definindo o Estado como promotor e não mais agente econômico de desenvolvimento. Implementa serviços sociais em estruturas organizacionais flexíveis públicas e não governamentais, com três dimensões básicas, uma institucional legal, outra cultural com os valores gerenciais e outra gerencial com serviços mais eficientes e de qualidade para a população. Os novos valores estariam vinculados à qualidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos, sem negar totalmente os princípios burocráticos, tais como, o interesse público, o sistema de mérito, com carreiras estruturadas, a avaliação de desempenho e a formação continuada de pessoal.

Setores como a Saúde e a Educação, por não serem atividades exclusivas do Estado, passariam a serem realizadas por entidades públicas não estatais denominadas Organizações Sociais (OS), ou seja, prestadores de serviço de interesse público, sem, entretanto, pertencerem ao Estado. Essas OSs são constituídas na esfera do direito privado, atuando em áreas que o mercado é incapaz de atuar ou até competem com o Estado e cujas organizações estatais não se apresentam de forma eficiente e flexível na execução dos serviços públicos. Assim as OSs seriam públicas porque estariam voltadas para o interesse público, sem fins lucrativos ou corporativos e não estatais por não serem de propriedade do Estado. Para prestarem serviços de natureza pública, as OSs deveriam estabelecer parcerias com o Estado, por meio de um processo denominado de publicização que deveria contar com a decisão da entidade e do ministério a qual essa se vincula de se submeter à publicização; a extinção dessa mesma entidade estatal, por meio de lei, para que possa ser absorvida por uma associação, ou fundação, criada por pessoa física e de direito privado; e a qualificação dessa entidade como organização social realizada pelo governo. Essa OS assumira, então, por cessão precária, todos os bens da entidade extinta.

### **3.2. O paradigma da qualidade nas políticas públicas do campo educacional**

Apesar das pretensões do modelo gerencial introduzido no Brasil por Bresser-Pereira de colocar as políticas públicas no campo educacional como atividades não exclusivas do Estado e, portanto, passíveis de serem desempenhadas por OS, tem-se que as mesmas figuram constitucionalmente como “direito de todos e dever do Estado e da Família” como prescrito na Constituição Federal de 1988.

Santos (2012) apresenta a CF/1988 como política instituinte por excelência e a LDBEN 9394/96, como a principal política regulatória na área de educação. Não se tem a pretensão aqui, de uma análise exaustiva sobre tais documentos, mas apenas tomá-los como

referencial ao que tange a necessidade de se compreender como as políticas educacionais se apresentam em relação à formação do cidadão. Assim, o item VII do art. 206 da Constituição Federal de 1988; “garantia de padrão de qualidade” e o item IX do art. 04 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” provocam a reflexão sobre qual qualidade na educação orientam as políticas públicas para campo.

Na introdução do documento “A Qualidade da Educação: conceitos e definições”<sup>23</sup>. (DOURADO, et al. 2007), a justificativa de que qualquer análise conceitual sobre qualidade na educação deve se dar de forma polissêmica em decorrência da diversidade de fatores pelo qual se pode qualificá-la, avaliá-la ou precisar a sua natureza, já que é essencialmente uma prática social que se presentifica em diferentes espaços e momentos da população e na vida social.

Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional. (DOURADO, et al. 2007)

O referencial básico do documento leva em conta a transitoriedade do conceito em função das rápidas transformações por que passam o mundo, principalmente quando se considera a sociedade contemporânea em função das novas demandas e exigências sociais em função das alterações que embasam a reestruturação produtiva no mundo. Aponta como objetivos e finalidades a contribuição que tal discussão pode trazer para a identificação e compreensão das condições, dimensões e fatores fundamentais para o que se deseja enquanto Educação de Qualidade, considerando aí a ótica dos países-membros da Cúpula das Américas, assim como dos organismos Multilaterais, a exemplo da UNESCO e do Banco Mundial.

Por ser um fenômeno complexo, a qualidade na educação envolve múltiplas dimensões e é entendida pelos organismos multilaterais pela aproximação, insumos-processos-recursos.

---

23 Documento coordenado por Luis Fernando Dourado e elaborado por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) para a apresentação na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional de Qualidade da Educação, realizado em Brasília entre os dias 13 e 17 de junho

Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO, et al. 2007)

Como referência teórica sobre Qualidade da Educação, o documento apresenta as discussões de elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade, estabelecendo associações entre os custos básicos de manutenção com o aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos. Elegem assim os aspectos objetivos para a construção de uma educação de qualidade. Neste sentido uma escola eficaz, ou de qualidade, é aquela que produz resultados positivos.

Somados a esses aspectos positivos estão as características de gestão financeira, administrativa e pedagógica, assim como os juízos de valor e as propriedades que explicam a natureza do trabalho escolar.

Nessa direção, observam-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz. (DOURADO, et al. 2007)

O documento apresenta, ainda, o conceito de qualidade como expressos nos documentos dos organismos multilaterais. Argumenta a relevância do papel destes organismos nas discussões de projetos educacionais, assim como no delineamento de políticas referentes à educação.

Nos últimos cinquenta anos, organismos como a UNESCO e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo às décadas de 1980 e 1990, a OCDE, Cepal, Pnud, Unicef passam a participar com maior frequência desse processo. A concepção de qualidade que aparece nos documentos dos organismos, em que pese as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade à medição, ao rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. (DOURADO, et al. op. cit)

A Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), em seus documentos, ao abordar a questão da qualidade da educação, dá ênfase à necessidade de se desenvolverem instrumentos diagnósticos através de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade, argumentando que a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo.

Dessa forma o sistema de mediação pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, quando se estabelecem parâmetros de referência de aprendizagem, assim como de indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam o avanço no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública em favor da educação.

A UNESCO entende a questão da qualidade da educação como um fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por diversas perspectivas.

Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam, pedagógica, cultural, social e financeira. Para a UNESCO, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Do ponto de vista social, a UNESCO sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação. (DOURADO, et al. op. cit)

Usando o mesmo paradigma – insumo-processo-resultado –, a UNESCO entende qualidade da educação como relação entre recursos materiais e humanos que nela se investem. Destaca-se ainda a relação entre qualidade e avaliação já que entende que qualidade pode ser definida a partir de resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes.

Também nos documentos do Banco Mundial, é possível identificar a orientação para a relação da qualidade com a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio da medição dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996). O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto

como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996, apud DOURADO, et al. op. cit).

O Documento “A Qualidade da Educação: conceitos e definições” sugere uma aproximação de seus postulados com aqueles difundidos pela NGP, apresentando a interconexão entre os campos econômico, político e educacional.

Aqui se faz necessário articular os tópicos anteriores ao programa que será apresentado.

Partindo do pressuposto de que o planejamento e a elaboração de políticas públicas não se dão sem que as agendas que as definem surjam de um contexto político, administrativo e ideológico que lhes dê sustentação e ainda, quando se trata de políticas públicas educacionais que visam à melhoria da qualidade de ensino, os formuladores tenham de ter bem definidos o que entendem por qualidade, os dois temas até aqui discutidos servem ao entendimento de quais fundamentos estão na base do *Mais qualidade na escola* enquanto política pública educacional do Estado de São Paulo, tema apresentado a seguir.

### **3.3. O *Mais qualidade na escola* enquanto política pública no campo educacional do Estado de São Paulo**

No dia cinco de maio de 2009, o governo do Estado de São Paulo, que tinha a sua frente o então governador José Serra, por meio de sua Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), cujo secretário era o ex-ministro da Educação, Paulo Renato, vem a público para apresentar o programa *Mais qualidade na Educação*<sup>24</sup>. Com o objetivo de melhorar a preparação dos professores, expandir o quadro de funcionários na pasta e ampliar as possibilidades de jornada de trabalho, o projeto de lei enviado previa modificações substanciais na gestão pública da educação no Estado. A principal delas deveria ser a forma de ingresso dos novos professores, diretores e supervisores contratados. Além do concurso público, os ingressantes deveriam cumprir e serem aprovados em uma etapa de formação com duração de quatro meses. Durante o curso de formação, cada ingressante faria jus a uma bolsa de estudos equivalente a 75% do salário inicial da categoria. A Escola de formação do Professor seria sediada no edifício André Franco Montoro, na rua João Ramalho na capital do Estado, além de contar com o apoio midiático da “Rede do Saber” que se responsabilizaria pela oferta de educação a distância. O curso contaria, ainda, com encontros presenciais e atividades práticas em sala de aula.

A principal meta do *Mais Qualidade na Escola* seria a contratação de aproximadamente 10.000 novos professores, assim como a criação de mais 50.000 cargos, reforçando assim os estabelecimentos com um maior contingente de docentes efetivos e, conseqüentemente, reduzindo o número de temporários que na época do seu lançamento, estimava em aproximadamente 80 mil professores. O programa pretendia, ainda, a reformulação das jornadas de trabalho, acrescentando às jornadas existentes de 24 e 30 horas semanais as de 12 e 40 horas, que segundo o secretário Paulo Renato, deveria atender às demandas tanto das disciplinas com maior carga horária, quanto daquelas com poucas aulas na grade.

Outros pontos apresentados pela proposta foram: prova para os temporários, que se configurava em uma avaliação anual de proficiência que garantia aos não concursados assumirem salas de aulas; política de bonificação por resultados, a partir de avaliação de desempenho das unidades escolares; avaliação de desempenho docente que se converteria em evolução no plano de carreira, além da implantação dos programas *São Paulo Faz Escola* com o intuito de unificar o currículo das unidades escolares.

O *Mais Qualidade na Escola*, enquanto política pública educacional foi setorizada em programas denominados “Estruturantes” que configuram o arcabouço das prioridades estabelecidas como metas e estão organizados segundo dois eixos, um referente à carreira do magistério e outro referente aos padrões curriculares. Para o contínuo monitoramento destes dois eixos, fez-se necessário outro, que se relaciona pela transversalidade, com os dois primeiros – o eixo da avaliação.

No eixo de *Gestão da Carreira do Magistério*, são apresentados três programas estruturantes: a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores<sup>25</sup> e processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério; o incentivo através do bônus por resultados<sup>26</sup> e valorização por mérito<sup>27</sup>. No eixo Padrões Curriculares, são apresentados dois programas: Programa “Ler e escrever”<sup>28</sup> para o Ensino Fundamental Ciclo I

---

24 <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?c=6&id=200874>

25 A Escola de Formação de Professores foi criada pelo Decreto Nº 54.297, de 5 de maio DE 2009, disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Decreto5429709/tabid/2598/language/pt-BR/Default.aspx>, acesso em 16/04/2017

26 Instituído pela Lei Complementar Nº 1078, de 17 de dezembro de 2008 disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/155272/lei-complementar-1078-08-sao-paulo-sp>, acesso em 16/04/2017

27 Instituído pela Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 de São Paulo disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819898/lei-complementar-1097-09-sao-paulo-sp> acesso em 16/04/2017

28 “Ler e escrever”; um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Disponível em:

e o Programa *São Paulo Faz Escola*<sup>29</sup>. No Eixo transversal da avaliação, são apresentadas a avaliação do desempenho dos alunos – SARESP; a avaliação do progresso da escola – no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP<sup>30</sup>) – e a avaliação de competências docentes.

Foram definidas para o programa *Mais Qualidade na Escola* uma nova agenda para a educação com dez metas orientadas para a política educacional que se pretendia (Curso de Formação Docente, Módulo 01, 2011):

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

Em relação ao eixo, carreira do magistério, ponto da política pública educacional, ao qual recairá nosso interesse acadêmico, os princípios orientadores do documento se referem à eficiência na atuação dos professores e demais servidores envolvidos com o processo educacional:

Um dos fatores mais importantes para o sucesso de uma política educacional é a eficiência na atuação dos professores e demais educadores que trabalham na escola. Esse fato ganha reconhecimento não só na educação como em outros segmentos da sociedade. Tanto na mídia como entre os tomadores de decisão no mundo corporativo e as demais áreas de governo, há grande preocupação em conhecer melhor a profissão docente e saber quais são as características de formação e carreira que mais favorecem o ensino eficaz, ou seja, o ensino que promove aprendizagens de qualidade para os alunos. Essa

---

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkklkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>, acesso em 16/04/2017.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>, acesso em 16/04/2011.

<sup>30</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp), acesso em 16/04/2017.

preocupação é especialmente presente no ensino público, em função da sua importância para a democracia e para o desenvolvimento sustentável. (Curso de Formação Docente, Módulo 01, 2011).

Tais princípios são traduzidos pelo conceito de mérito (Figura 1) que pode ser sintetizado em dois eixos: o reconhecimento do mérito da equipe escolar, tendo em vista a melhoria do desempenho da escola em relação às metas previamente postas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), com o pagamento do bônus por resultado, e a valorização do mérito individual do servidor com o novo sistema de promoção na carreira.

**Figura 01** – Programa valorização por mérito SEE-SP



Fonte: Curso de Formação de Professores –EFAP – Módulo I

No programa estruturante *Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Professor*, os princípios orientadores foram as avaliações diagnósticas da Secretaria de Estado da Educação, tendo como foco a qualidade dos serviços baseados nas avaliações de desempenho insuficiente dos alunos da escola pública e que apontam para a realidade de que, dos fatores controláveis pela escola e pelo sistema educacional, o que mais impacta o desempenho dos alunos é o professor. Então, torna-se necessário potencializar as qualidades desse servidor

público possibilitando que, munido de um ferramental adequado, ele possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda nesse programa estruturante, a SEE-SP propõe uma nova forma de ingresso à carreira do Magistério Público, diferenciando-se das anteriores pela inclusão de uma terceira fase: o curso de formação que se apoia nas matrizes de competências e habilidades do novo perfil de servidor que deve compreender o significado e a importância do currículo e interpretar adequadamente o índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

No Programa estruturante “Incentivo através do bônus por resultado”, a equipe escolar recebe uma bonificação anual baseada no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) e no percentual de cumprimento das metas para aquele ano. O cálculo do IDESP leva em conta o desempenho dos alunos no SARESP e o Fluxo Escolar – diferença entre o número de matrículas e o número de aprovações de alunos no ano letivo. As metas do IDESP foram estabelecidas para cada Unidade Escolar em curto e longo prazo. Dependendo da parcela da meta atingida pela escola, todos os funcionários da unidade, com dois terços de presença durante o exercício, receberão bônus que poderá chegar a 2,9 salários.

Por fim, o programa estruturante “Valorização por Mérito” se caracteriza por um sistema de promoção dos integrantes do Quadro do Magistério que podem evoluir segundo cinco faixas em cada uma das carreiras, essas promoções somam-se à evolução funcional prevista pela legislação vigente.

Figura 02 – Programa valorização por mérito SEE-SP - Evolução da carreira



Fonte: Curso de Formação de Professores –EFAP – Módulo I

Para participar do programa de valorização por mérito, o servidor deve estar em efetivo exercício pelo tempo mínimo de quatro anos e a cada promoção respeitar o intervalo obrigatório de três anos entre as promoções. Os processos de promoções são anuais e em cada processo podem se beneficiar 20% do contingente de integrantes de cada uma das faixas do

quadro do magistério. As promoções para cada faixa são obtidas por processo seletivo que levam em consideração os resultados obtidos em um exame oferecido anualmente pela SEE e análise da vida funcional do servidor referente à assiduidade e ao tempo de permanência na mesma unidade escolar.

Para os objetivos deste trabalho, os aspectos da política pública, aqui recortados (Figura 3) visam a dar entendimento à análise das representações dos professores e alunos sobre a relação ensino-aprendizagem, como descritos nos itens a seguir.

Figura 03 – Aspectos da Política Pública Paulista como referência de análises



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.4. *São Paulo Faz Escola*: uma proposta curricular para o Estado de São Paulo

No início de 2009, a SEE-SP põe em ação o projeto *São Paulo Faz Escola*, com a intenção de implantar uma proposta curricular comum às unidades educacionais do Estado. Segundo os formuladores da política pública, tal proposta compunha um plano político para a melhoria da qualidade do ensino, oferecido pelas escolas do Estado de São Paulo, sendo aplicável a todas as unidades escolares que compõem a SEE-SP (MURRIE, 2008, p.29).

Confrontando a LDB 9.394/96 quanto à orientação de que a proposta pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que se encontram subordinados, a SEE-SP, ao apresentar sua

proposta, argumenta a autonomia relativa da unidade escolar, já que ela compõe um sistema estadual de ensino e tem no currículo estadual comum seu limite (MURRIE, 2008, p.29).

Para justificar a Proposta Curricular, a SEE-SP argumenta que se trata de uma ação relacionada a um plano político-educacional que se funda em quatro das dez metas anteriormente descritas: 1) Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 2) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 3) Implantação do programa 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) e aumento de 10% dos índices de desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais (MURRIE, 2008, p.30).

Para a efetiva implantação do programa *São Paulo Faz Escola*, foram definidas cinco ações imediatas: Implantação da Base Curricular Comum (Ensinos Fundamental Ciclo II e Ensino Médio); divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio; Distribuição das Propostas Curriculares (por disciplina) e orientação prática de sala de aula para professores de disciplinas/séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; seleção de 8 mil professores coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa e Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação (MURRIE, 2008, p.30).

Já no início do ano letivo de 2008, os professores receberam da SEE-SP um exemplar da Proposta Curricular. Foram distribuídos 12 tipos de cadernos contendo Propostas para Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês para área de Linguagens e códigos e suas tecnologias; História, Geografia, Filosofia, para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências, Física, Química e Biologia para a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática para a área de matemática. Cada um dos cadernos se compunha de uma apresentação das propostas, princípios comprometidos com o seu tempo além das orientações para cada uma das quatro áreas propostas (MURRIE, 2008, p.32).

Os formuladores de Políticas da SEE-SP apresentam como princípios da organização curricular: 1) o currículo é cultura; 2) o currículo deve ser referido a competências; 3) o currículo tem como prioridade as competências leitora e escritora; 4) o currículo deve articular as competências para aprender e 5) o currículo é contextualizado no mundo do trabalho e aponta que o documento que compõe a proposta apresenta uma escrita comum com textos com fundamentos gerais da proposta seguidos de textos específicos para cada área.

Além da Proposta Curricular, os professores receberam o Caderno do Professor – 252 cadernos ao longo do ano, sendo 63 por bimestre: um para cada disciplina/série do Ensino

Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Já a equipe gestora recebeu ao longo do ano quatro cadernos do Gestor, DVDs com a participação de especialistas-autores que discutem os fundamentos e princípios das propostas, das áreas e disciplinas como apoio para a discussão das equipes escolares com vistas à implantação da proposta. Foram também distribuídos CDs com conteúdos de apoio para as atividades propostas no Caderno do Professor (MURRIE, 2008, p. 33).

Em 2009 a SEE-SP, em função da demanda reclamada pelos professores, passou a confeccionar o caderno do aluno, um exemplar por bimestre para cada uma das disciplinas curriculares. Tanto o Caderno do Professor como o Caderno do Aluno são organizados por bimestre e por disciplina onde são apresentadas situações de aprendizagem. O Caderno do professor orienta o trabalho pedagógico e o ensino de conteúdos, habilidades e competências em série com o objetivo de garantir a gestão da sala de aula, avaliação e recuperação. Também apresentam estratégias e métodos de trabalho para o professor. O Caderno do Aluno propõe sequências didáticas com o intuito de desenvolver habilidades e competências (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008 p. 9).

### **3.5. A Escola de formação de professores como eixo estruturante da política pública paulista**

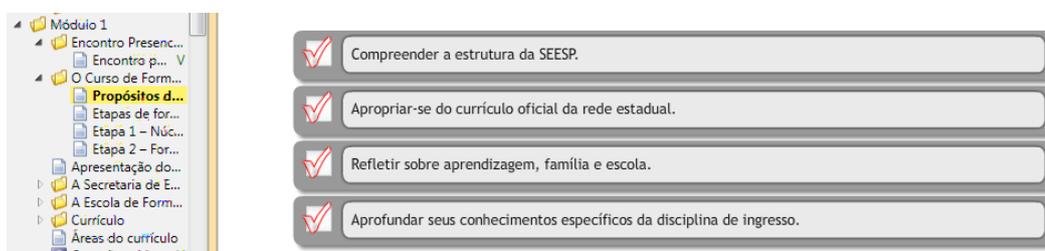
Criada pelo Decreto Nº 54.297, de 5 de maio de 2009, do então governador do Estado de São Paulo, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado, teria como principal objetivo a oferta de cursos, assim como a certificação do aproveitamento de seus participantes. O parágrafo único do artigo 2º determina ainda que a participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.

Com o apoio da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação, no tocante aos recursos humanos e materiais, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) no ato de sua criação incorpora o acervo da Rede do Saber e assume as atividades de treinamento e aperfeiçoamento do Magistério paulista, nas modalidades presencial e a distância, antes desempenhadas por outros órgãos pertencentes à Secretaria da Educação. Para a modalidade de ensino presencial, a EFAP poderá fazer uso das unidades escolares da rede pública, além de poder celebrar convênios com universidades públicas e particulares no Estado de São Paulo.

Como se evidencia no estatuto legal, a principal motivação inicial da criação da EFAP foi a oferta do curso de formação<sup>31</sup>, terceira etapa do Concurso Público para Professores da Educação Básica II, resultantes das ações de formação da SEE-SP com a intenção de assegurar aos futuros ingressantes a formação em sintonia com o que a política pública espera da prática docente na rede estadual paulista. Dessa forma os formuladores de políticas no campo educacional visam, com tal formação, à familiarização com a estrutura de ensino e à proposta curricular que orienta tais práticas, para cada professor em suas especificidades, assim como as questões pedagógicas nelas implicadas.

A EFAP define quatro objetivos para o curso de formação de professores:

Figura 04 – Objetivos para o curso de formação de professores



Fonte: Curso de Formação de Professores –EFAP – Módulo I

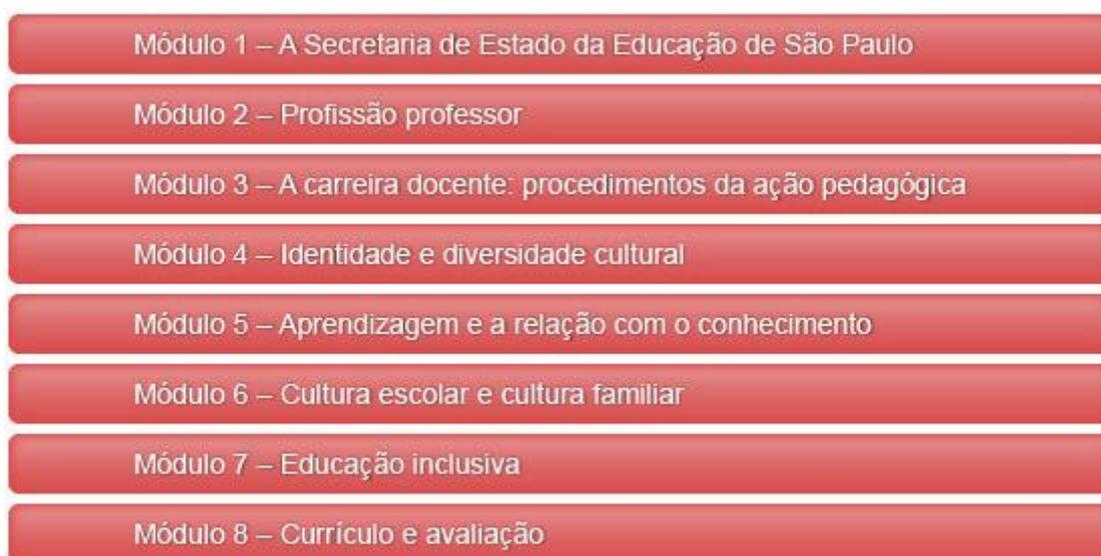
Com o objetivo de *apropriar-se do currículo oficial da rede estadual*, a EFAP norteia sua concepção e planejamento do curso de formação em seus diversos módulos de estudo, possibilitando ao futuro docente a contextualização e a reflexão crítica em relação ao conjunto de conhecimentos que fundamentam o currículo e a prática docente (CURSO DE FORMAÇÃO, MÓDULO I).

Dessa forma, o curso de formação se estrutura em duas etapas desenvolvidas em 360 horas e em dezoito módulos com duração média de uma semana de estudos cada: a primeira etapa – o Núcleo Básico, comum a todos os ingressantes, com 160 horas distribuídas ao longo de oito módulos com o foco na formação pedagógica geral; na segunda etapa – de Formação Específica com 200 horas estruturadas em dez módulos com a intenção de formação nas especialidades pedagógicas e curriculares. Além dos módulos de aprendizagem no sistema de ensino a distância, os professores ingressantes também tiveram três encontros presenciais e uma avaliação final do curso.

<sup>31</sup> As informações contidas neste item têm como referência o Módulo I do curso de Formação de Professores ingressantes ao quadro de magistério da SEE-SP ministrado pela EFAP.

Na primeira etapa – O Núcleo Básico apresenta questões de caráter pedagógico, além de questões relativas ao cotidiano da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo. Temas que abordam a estrutura da SEE-SP e sua proposta curricular; o papel do professor e sua identidade; a gestão da sala de aula e o contexto em que se encontrava a educação básica, incluindo temas como educação inclusiva; a relação entre família e escola; identidade e diversidade adolescente; currículo e avaliação subdivididos nos oito módulos que a compõem:

Figura 05 – Temas de cada módulo do curso de formação de professores



Fonte: Curso de Formação de Professores –EFAP – Módulo I

No Módulo 1, foram apresentadas a estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e desta forma apresenta a visão geral do curso e a estrutura da SEESP e da EFAP, bem como inicia o estudo e a reflexão sobre os marcos conceituais do currículo oficial da rede; No Módulo 2, são apresentados conteúdos referentes à profissão professor abordando o papel do professor e examina algumas características próprias da profissão e o lugar que ela ocupa no conjunto das políticas públicas; No Módulo 3, aborda a carreira docente: procedimentos da ação pedagógica, levantando os desafios da sala de aula e do fazer pedagógico, trazendo temas que envolvem também a organização de situações de aprendizagem; No Módulo 4, os temas se desenvolvem em torno da identidade e diversidade cultural, tratando de questões atuais sobre adolescência e juventude, protagonismo juvenil no contexto escolar e como mediar situações de conflito; No Módulo 5, a formação se dá em torno da aprendizagem e a relação com o conhecimento, contemplando o papel da escola no desenvolvimento de competências e habilidades; No Módulo 6, são desenvolvidas a cultura

escolar e a cultura familiar, analisando as relações entre escola e família e a perspectiva de construção de uma parceria colaborativa; No Módulo 7, o tema gira em torno da educação inclusiva, apresentando noções de Educação Especial, deficiência e a concepção de educação escolar inclusiva e diversidade e, no Módulo 8, são discutidas questões que envolvem o currículo e avaliação (CURSO DE FORMAÇÃO, MÓDULO I).

A segunda etapa do curso de formação de professores ingressantes se compõe de um conjunto de informações referentes a cada disciplina do currículo comum, desta forma os formuladores de política com esta etapa procuram instrumentalizar os professores em relação às questões teórico-práticas relativas ao exercício docente em seus conteúdos específicos em cada área de conhecimento. Os objetivos desta etapa se compõem da apresentação ao candidato do currículo elaborado para a rede pública estadual da disciplina para a qual ele concorrerá; da criação de condições para que o candidato, caso aprovado, possa implementar o currículo da disciplina em que é especialista e utilizar os materiais desenvolvidos pela SEESP – Cadernos do Professor e do Aluno, promover vivência nas situações de aprendizagem e na metodologia de trabalho, propostas nos Cadernos do Professor e do Aluno, e fomentar a reflexão acerca delas (CURSO DE FORMAÇÃO, MÓDULO I).

### **3.6. Professores coordenadores: agentes de controle da implantação da proposta curricular**

No intuito de organizar os pressupostos da política pública no campo educacional, os formuladores criam mecanismos de empoderamento do coordenador pedagógico como agentes de controle fundamental ao processo de implantação de tais políticas.

Através da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP regulamenta a função gratificada do professor coordenador. A argumentação inicial da resolução aponta para a concepção de que esta nova função gratificada deve contribuir como um dos pilares da Política Pública que visa à melhoria da qualidade de ensino, creditando aos mesmos o papel de gestores responsáveis pela implantação de tal política. Os objetivos da designação do professor coordenador expressos no documento se constituem em: a ampliação do domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; intervenção na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, para a superação das dificuldades detectadas junto aos alunos

e a promoção do aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

Maria Inês Fini, então, coordenadora-geral da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na introdução do Caderno do Gestor, V1, define o papel do professor coordenador: diante da política pública em questão:

Professor Coordenador deve assumir sua função como protagonista dessa implantação em parceria com os diretores da sua escola. Para tanto, deve estar preparado para comunicar à comunidade escolar o significado da Proposta Curricular e seus objetivos. Isso exige o conhecimento de todos os documentos até então produzidos, além de técnicas de comunicação e, principalmente, uma postura política e pedagógica transformadora, aberta ao diálogo, colaboradora e transparente.

Não é tarefa fácil transformar o discurso em prática. Serão inúmeras as tensões encontradas.

A escola tem uma cultura própria e grandes problemas em seu entorno. O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o apoio irrestrito de seus diretores e supervisor. (MURRIE, 2008 p. 06)

Corroborando o pensamento da coordenadora-geral da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o Caderno do Gestor (op. cit. p. 07) define o que os formuladores de políticas esperam do professor coordenador.

Assim os formuladores apresentam esta função gratificada com *status* de gestão, no sentido que o caracteriza como um profissional capaz de desenvolver um esforço consciente e que responda com a capacidade de gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre aquilo que se planeja, se aplica e avalia no contexto escolar. Um profissional que apresente competências técnicas que se envolva e participe ativamente e com responsabilidade com os compromissos e resultados educacionais constantes na política pública.

Sua função deve estar centrada na gestão de qualidade do ensino que a escola é capaz de ofertar, empenhado na construção de um espaço produtivo e que possibilite a convivência social e coletiva para uma inter-relação mais humanizada e construtiva. Enquanto gestor deve ser capaz de definir e articular diversas ações que contribuam para um serviço de qualidade com resultados positivos na aprendizagem dos alunos, em um contexto real onde as ações acontecem.

O professor coordenador deve ocupar um espaço privilegiado na condução do comportamento de outros agentes envolvidos no processo educacional. Neste sentido deve dispor de habilidades comunicacionais, já que a implantação do currículo comum pressupõe

uma rede de significados que deverá representar e prever a adesão de outros agentes da escola (MURRIE, 2008 p. 07).

Os formuladores apresentam ainda um quadro com as competências do professor coordenador:

Figura 06 – Competências do professor coordenador

As competências do Professor Coordenador
Por homologia de processos, o Professor Coordenador deve apresentar as mesmas competências requeridas para os alunos, na Proposta Curricular, tendo por foco sua função na gestão escolar. São elas:
1. Saber se comunicar com os diferentes públicos que freqüentam a escola, utilizando as linguagens como meio de comunicação e saber gerir a si próprio e as equipes de trabalho, incrementando uma atitude crítica de reflexão pessoal e profissional.
2. Compreender os conceitos das várias áreas do conhecimento para analisar os processos escolares.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema relacionadas à gestão pedagógica da escola.
4. Relacionar as informações e os conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir uma argumentação consistente com a finalidade de envolver os participantes da escola na execução das metas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
5. Recorrer aos conhecimentos das áreas da Pedagogia para a elaboração de propostas de intervenção solidária na escola, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Caderno do Gestor, 2008 p. 11

Assim como a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, a função gratificada do professor coordenador se configura como estratégica para a implantação da política pública em questão.

### **3.7. SARESP/IDESP: Indicadores de qualidade como eixo de avaliação da política pública paulista**

Dentre as metas propostas pelo programa *Mais Qualidade na Educação* a Meta 5: Aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio, nas avaliações nacionais e estaduais, fez com que o Estado de São Paulo desenvolvesse o seu próprio sistema de avaliação da educação, o Saresp.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa (Linguagens) e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio SARESP ano após ano. Dessa maneira, as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos<sup>32</sup>

O Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicado aos alunos das séries finais de cada ciclo de estudos, passa a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Trata-se de um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. As metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas por escola, estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes, servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino.<sup>33</sup>

Segundo a nota técnica do Programa de Qualidade da Escola<sup>34</sup>, o IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola e entende que uma escola de qualidade é aquela em que a maior parte dos alunos aprende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano em um ano letivo. Neste sentido é composto por dois critérios: (1) o desempenho do aluno no exame de proficiência do SARESP, que objetiva identificar o quanto o aluno aprendeu, e (2) o fluxo escolar que tem o intuito de identificar quanto tempo ele levou pra aprender. A associação dos dois critérios leva em conta que para o sistema educacional é

---

<sup>32</sup> Documento de apresentação do SARESP- 2013 disponível em [http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02\\_Apresentacao%20C3%A7C3%A3o\\_SARESP\\_2013\\_revisado.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02_Apresentacao%20C3%A7C3%A3o_SARESP_2013_revisado.pdf)

<sup>33</sup> Fonte: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

<sup>34</sup> Disponível em [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2011.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf)

desejável que o aluno aprenda sem que tenha de repetir várias vezes a mesma série/ano e por outro lado se espera que ele seja promovido de uma série para a outra com competências e aprendizado (SÃO PAULO, 2012).

A metodologia usada no IDESP, à luz dos formuladores de políticas da SEE-SP, permite que a escola acompanhe sua evolução ano a ano e, neste sentido tem o papel de dialogar com a escola, possibilitando ao mesmo tempo, um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um horizonte que lhes permita a melhoria constante.

Corresponde à multiplicação de dois indicadores, o indicador de desempenho –ID, que avalia o quanto os alunos aprenderam e o indicador de fluxo – IF, que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender, sendo calculado em cada etapa da escolarização do aluno segundo a fórmula:

$$IDESP_s = ID_s \times IF_s$$

Em que  $ID_s$  é o indicador de desempenho das séries e o  $IF_s$  é o indicador do fluxo da série s.

Para compor o ID, o desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat.) do SARESP nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio que, segundo suas notas, são agrupados em quatro níveis de desempenho (Figura 04), que se definem em função da expectativa de aprendizagem da Proposta Pedagógica de São Paulo.

**Figura 07** – Descrição dos Níveis de desempenho

Descrição dos níveis	
<b>Abaixo do básico</b>	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
<b>Básico</b>	Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
<b>ADEQUADO</b>	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
<b>AVANÇADO</b>	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram.

Para identificar os valores de referência para a definição dos níveis de desempenho, leva-se em consideração o esperado para o ano/série em que o aluno se encontra (Figura 05).

**Figura 08 – Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição de alunos nos níveis de desempenho**

LÍNGUA PORTUGUESA			
NÍVEIS	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 150	< 200	< 250
BÁSICO	ENTRE 150 E 200	ENTRE 200 E 275	ENTRE 250 E 300
ADEQUADO	ENTRE 200 E 250	ENTRE 275 E 325	ENTRE 300 E 375
AVANÇADO	> 250	> 325	> 375
MATEMÁTICA			
NÍVEIS	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 175	< 225	< 275
BÁSICO	ENTRE 175 E 225	ENTRE 225 E 300	ENTRE 275 E 350
ADEQUADO	ENTRE 225 E 275	ENTRE 300 E 350	ENTRE 350 E 400
AVANÇADO	> 275	> 350	> 400

Fonte: São Paulo, 2012

O Indicador de Fluxo é medido pela taxa média de aprovados em cada etapa da escolarização, coletada pelo Censo Escolar

$$IF_s = \frac{n^\circ \text{ de alunos aprovados}}{\text{total de alunos matriculados}}$$

O Plano de Qualidade da Educação de 2008 estabeleceu metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com elas, estabeleceu metas anuais específicas para cada escola, objetivando garantir que todas as unidades escolares atinjam as metas de longo prazo que no entendimento da SEESP seriam:

**Figura 09 – Metas de longo prazo para as unidades de ensino da SEESP**

METAS DE LONGO PRAZO (2030)			
	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
META 2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: São Paulo, 2012

Os recortes temáticos das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, até aqui desenvolvidos, seguiram exclusivamente a racionalidade dos formuladores de política da SEE-SP. Como discutido na seção 2, Barroso (2012), ao formular o conceito de cultura de escola distingue a cultura entre uma *variável independente e externa* e outra: *variável dependente e interna*. No primeiro caso, a cultura escolar é nivelada e determinada pela cultura nacional ou, como aqui, uma cultura que tenta se instituir como política pública. Porém, quando afirma a cultura de escola como variável dependente e interna lembra de que tal cultura se constrói no interior da organização, sem rejeitar influências exteriores e que é na cultura de escola que se materializam traços idiossincráticos que lhe conferem uma identidade organizacional própria. Dessa forma, os recortes temáticos, aqui apresentados, estarão na base interpretativa das análises das representações de professores e alunos na seção que se segue.

#### **4. Representação de professores e alunos como elemento da cultura de escola**

A presente seção tem como objetivo a apresentação e discussão dos dados levantados em pesquisa de campo. Primeiramente desenvolveram-se a contextualização e o enquadramento dos dados pesquisados, assim como a caracterização dos participantes da pesquisa. Em um segundo momento, optou-se pela apresentação dos dados a partir da divisão em blocos temáticos, sendo que cada um deles se compõe de um conjunto de temas com suas respectivas categorias temáticas. Ao final de cada bloco temático, será apresentada uma síntese analítica referente aos dados levantados, procurando situá-los ao corpo teórico que lhes é correspondente. Ao final da seção serão apresentadas as considerações gerais sobre a análise de dados onde serão demonstrados as aproximações e os distanciamentos entre as representações dos professores e alunos de ambas as unidades escolares e as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, dentro do recorte temporão que aqui se propõe.

Retoma-se a noção de que a escola enquanto organização compõe com outras organizações uma cultura global, que se configura em um processo de criação, recriação e estruturação de significados que permeiam as relações organizacionais. Porém ela também se caracteriza por ser uma organização ímpar, que se realiza e se estrutura em função de processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento, que a caracteriza como portadora de uma cultura própria. Barroso (op.cit. 1995), como apontado na página 35, define como cultura escolar os elementos da cultura que são transmitidos pela cultura nacional, e cultura de escola a percepção idiossincrática que lhe garante identidade organizacional.

Em decorrência de ser a cultura organizacional da escola fundada em normas informais e não escritas e que tais normas balizam o comportamento da comunidade escolar em seu cotidiano e podem gerar divergências de alinhamento com os objetivos educacionais propostos pelos sistemas de ensino e pela literatura educacional (LÜCK, 2009). Seguindo este mesmo raciocínio, espera-se que a análise de política em uma perspectiva sistêmica no campo educacional passe a contar com as representações de professores e alunos como elementos da cultura da escola, e como inputs fundamentais para que os formuladores de políticas reorganizem as agendas e desta forma contribuam para uma educação de qualidade para todos, como mencionado na seção 2.

Para que se possam reconhecer os elementos da cultura de escola expressos pelos professores e alunos de ambas as unidades escolares analisadas, utilizou-se a orientação metodológica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006).

Seguindo esse raciocínio, a presente análise se estrutura a partir de temas predefinidos no instrumento de coleta de dados, representados por um conjunto de questões específicas. As respostas dadas por professores e alunos, em cada unidade escolar, sugerem outro conjunto de subcategorias, identificadas em pré-análise, que orientarão o desenvolvimento de análise e compreensão dos conteúdos aqui propostos.

No roteiro de entrevista aplicado aos professores, os temas predefinidos foram: (1) A função/papel social da escola; (2) Eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo; (3) Relação do professor com o material didático do programa e (4) Representação do professor em relação ao IDESP/SARESP.

Para os alunos de ambas as escolas os temas foram: (1) Função/papel social da escola;; (2) Percepção do aluno quanto ao material didático do programa *São Paulo Faz Escola*; (3) Percepção do aluno em relação ao resultado de desempenho na escola.

#### **4.1. Caracterização dos participantes da pesquisa**

Para cada uma das unidades escolares, optou-se pela escolha de quatro professores do Ensino Médio, e seis alunos, sendo dois de cada ano no mesmo segmento. Todos os participantes do estudo foram escolhidos por sorteio aleatório. Os professores da U.E. “A” foram sorteados em uma lista fornecida pela equipe gestora, o único critério foi estarem em efetivo exercício na unidade escolar com aulas no Ensino Médio.

Os alunos também foram selecionados aleatoriamente por sorteio segundo duas listas, uma lista que identificava a sala e outra que identificava o número na lista de chamada. Foram sorteados dois alunos do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro ano do Ensino Médio. Os mesmos procedimentos foram usados para a escolha dos participantes da U.E. “B” o único critério diferenciador foi que tanto professores e alunos estivessem envolvidos como o Projeto de Inovação de Práticas Escolares.

##### **4.1.1. Unidade Escolar A**

A Unidade Escolar A (UEA) situa-se na região central do município de Sertãozinho<sup>35</sup> no interior do Estado de São Paulo, cidade com população estimada em 121.412 habitantes para uma área territorial de 403,089 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 273,22 hab/km<sup>2</sup>. Em 2014 o PIB *per capita* era de R\$ 36.683,96, com salário médio mensal de 3,5 salários-mínimos. Em 2013, o índice de desenvolvimento da educação básica era de 4,8 e em 2015

---

<sup>35</sup> Dados referentes ao ©2016 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3551702>; acesso em 16/04/2016.

contava com 3.272 matrículas na pré-escola, 15.054 matrículas no Ensino Fundamental e 4.399 matrículas no Ensino Médio. A população por sexo está dividida em 54.701 masculinos e 55.373 femininos com a maior concentração em idade entre 25 e 39 anos.

A U.E.”A” compõe o conjunto de escolas da Diretoria Regional de Ensino que conta com 26 escolas distribuídas por 08 cidades. Segundo dados do DataEscolaBrasil<sup>36</sup> responde por 357 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, 669 matrículas no Ensino Médio e 108 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 101 alunos fazem uso de transporte escolar oferecidos pelo poder público municipal. Segundo dados do ENEM37 2015, a média da prova objetiva dos alunos que realizaram a prova foi de 486,84 e na redação de 545,03. O nível socioeconômico (Inse), um dos recentes indicadores acrescentados à avaliação das escolas, está entre o nível médio alto, com uma permanência dos alunos que varia entre 60% e 80%.

### ***Professores***

Foram entrevistadas quatro professoras que compunham o quadro efetivo do magistério com aulas no Ensino Médio regular.

#### **Quadro 01 – Breve caracterização dos participantes da pesquisa (professores UEA)**

Professor	Gênero	Idade	Graduação	Ano da graduação	Instituição da graduação	Tempo no magistério (anos )	Tempo no magistério de SP (anos)	Tempo na U.E (anos)
P1UEA <sup>38</sup>	F	28	Matemática	2011	UFSCAR	5	2	2
P2UEA	F	49	Geografia	1995	Fac. São Luis.	24	24	18
P3UEA	F	52	Letras	1996	Fac. São Luis	17	17	16
P4UEA	F	25	Física	2012	UNESP	4	3	3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

<sup>36</sup> Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>; acesso em 16/04/2016.

<sup>37</sup> “Entre os indicadores, é importante destacar dois: o nível socioeconômico (Inse) e a formação docente. O Inse é a média do nível socioeconômico dos estudantes, distribuído em sete níveis (7 é o mais alto). O cálculo parte das informações dos próprios estudantes no questionário contextual. Por meio desse indicador, é possível observar como o contexto social dos estudantes tem impacto direto sobre o desempenho escolar. Os dados mostram que quanto mais alto o nível socioeconômico, melhores são as notas em todas as áreas de conhecimento avaliadas”. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2015/enem-2015-medias-por-escola/> acesso em 17/04/2017

<sup>38</sup> A identificação dos participantes se dará pelas siglas que se seguem. P para professor e A para aluno, Número que indica a sequência de entrevistas e UEA ou UEB para indicar a unidade de ensino a que o participante pertence.

## Alunos

Foram entrevistados seis alunos, sendo dois para cada ano/série em que frequentam o Ensino Médio, sendo quatro que se identificaram pelo gênero feminino e dois pelo gênero masculino.

**Quadro 2 – Breve caracterização dos participantes da pesquisa (alunos UEA)**

Aluno	Gênero	Idade (anos)	Série Ano do EM	Turno	Tempo que estuda na U.E.	Tempo que estuda na SEE-SP
A1UEA	Feminino	16	2	manhã	2	11
A2UEA	Feminino	15	1	manhã	1	10
A3UEA	Masculino	16	2	manhã	2	11
A4UEA	Feminino	17	3	manhã	3	12
A5UEA	Masculino	18	3	manhã	3	12
A6UEA	Feminino	16	1	manhã	1	10

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

### 4.1.2. Unidade Escolar B

A Unidade Escolar B (U.E.B) situa-se na região central do município de Ribeirão Preto<sup>39</sup> no interior do Estado de São Paulo, cidade com população estimada em 674.405 habitantes para uma área territorial de 650,916 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 928,92 hab/km<sup>2</sup>. Em 2014, o PIB *per capita* era de R\$ 42.682,19, com salário médio mensal de 3 salários-mínimos. Em 2013, o índice de desenvolvimento da educação básica era de 4,3 e em 2015 contava com 14.657 matrículas na pré-escola, 71.106 matrículas no Ensino Fundamental e 22.339 matrículas no Ensino Médio. A maior concentração populacional em relação à idade se encontra na faixa entre 25 e 39 anos.

A U.E. “B” compõe o conjunto de escolas da Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto que conta com 98 escolas distribuídas por 13 cidades. Segundo dados do DataEscolaBrasil<sup>40</sup> responde por 2.114 matrículas no Ensino Médio e 299 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo dados do ENEM 2015, a média da prova objetiva dos alunos que realizaram a prova foi de 486,84 e na redação de 499,09. O nível socioeconômico (Inse), um dos recentes indicadores acrescentados à avaliação das escolas, está entre o nível médio alto, com uma permanência dos alunos que varia entre 60% e 80%.

A U.E. “B” tem como diferença a organização por parte de um grupo de professores que em 2011, em função da insatisfação com os resultados de seu trabalho, organizaram-se

<sup>39</sup> Dados referentes ao ©2016 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/ribeirao-preto/historico>; acesso em 16/04/2016.

<sup>40</sup> Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>; acesso em 16/04/2016.

em um grupo de estudos que resultou na realização de um projeto. Tal projeto objetiva a busca de alternativas à organização tradicional da escola, e que leve os alunos ao sucesso acadêmico, à autonomia, à realização pessoal, a uma convivência respeitosa, à ação cidadã, enfim, implementar um projeto que promovesse uma inovação das práticas, de modo a contemplar todas as dimensões da formação humana.

Aprovado em 29/11/2012 pelo Conselho de Escola, teve início o Projeto de Inovação das Práticas Escolares. Em 2013, após negociações durante o processo de atribuição de aulas, foram concedidas ao grupo três turmas da 1ª série do Ensino Médio, para que fossem organizadas conforme a proposta do Projeto. Desde então, os professores dividem-se entre momentos no Projeto e momentos em aulas tradicionais em turmas não participantes do mesmo, sem que a gestão do todo escolar corresponda aos princípios organizacionais deste núcleo.

### ***Professores:***

Foram entrevistados quatro professores que compunham o quadro efetivo do magistério com aulas no Ensino Médio regular. Um do gênero masculino e três do gênero feminino.

**Quadro 03 – Breve caracterização dos participantes da pesquisa (professores UEB)**

Professor	Gênero	Idade	Graduação	Ano da graduação	Instituição da graduação	Tempo no magistério (anos )	Tempo no magistério de SP (anos)	Tempo na U.E (anos)
P1UEB	M	36	Filosofia	2006	UFSC	9	9	8
P2UEB	F	64	Matemática	1985	Fac. Moura Lacerda	25	25	20
P3UEB	F	28	História	2011	UEL	2,5	2,5	1,8
P4UEB	F	48	Ciência Biológicas	1989	USP	23	23	14

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

### ***Alunos***

Foram entrevistados seis alunos, sendo dois para cada ano/série que frequentam o Ensino Médio, sendo quatro que se identificaram pelo gênero feminino e dois, pelo gênero masculino.

**Quadro 04 – Breve caracterização dos participantes da pesquisa (alunos UEB)**

Aluno	Gênero	Idade (anos)	Série Ano do EM	Turno	Tempo que estuda na U.E.	Tempo que estuda na SEE-SP
A1UEB	Masculino	17	3	manhã	3	4
A2UEB	Masculino	19	3	manhã	2	4
A3UEB	Feminino	15	1	tarde	1	10
A4UEB	Masculino	16	1	tarde	0,6	2
A5UEB	Feminino	17	2	manhã	2	11
A6UEB	Feminino	16	2	manhã	3	11

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

## 4.2. Bloco temático I: funções da escola

Com o propósito de identificar as representações de professores e alunos sobre as funções da escola, este primeiro bloco temático apresenta seis temas, sendo três deles apresentados aos professores de ambas as unidades escolares e três apresentados aos alunos das mesmas escolas.

Para os professores, os temas objetivaram identificar as representações: da função social da escola; da função ensino-aprendizagem e do cumprimento destas funções pela escola. Para os alunos, os três temas apresentados neste primeiro bloco temático objetivaram identificar as representações: da escola em sua função de ensinar; sobre os possíveis diferenças da escola na forma de ensinar e sobre os esforços realizados pela escola para que eles aprendam.

Em cada um dos temas foram identificadas categorias de análises para cada uma das escolas pesquisadas, o que possibilitou a identificação das representações idiossincráticas que compõem a cultura de escola. Uma síntese analítica do bloco temático é realizada após a apresentação dos seis temas e suas respectivas categorias de análise.

### 4.2.1 Análise da percepção dos professores sobre a função social da escola na atualidade

Tomando como referência que a representação de professores em relação à função social da escola na atualidade tenha importância capital na definição da cultura de escola, este item, ao analisar as respostas dos professores diante da pergunta: Olhando a escola como um todo Como você descreveria a principal função social que ela exerce atualmente? Tenta identificar tais representações.

Serão apresentadas, inicialmente, as categorias temáticas levantadas a partir da leitura das respostas dos docentes na UEA, seguidas da apresentação das categorias identificadas junto aos professores da UEB.

#### 4.2.1.1 Professores da UEA e UEB

Diante da questão referente à *função social da escola na atualidade*, foram levantadas duas categorias temáticas a partir das respostas dos quatro professores entrevistados na UEA, e duas categorias temáticas identificadas a partir das respostas dos quatro professores da UEB.

**Quadro 05** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1) A escola como formadora para o convívio social. 2) A escola como protetora da vulnerabilidade do aluno	1) A escola como ação transformadora. 2) Percepção crítica em relação ao papel social da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Diante da análise desse item, foi possível identificar duas categorias temáticas para cada um dos conjuntos de professoras das unidades escolares. Na UEA, identificou-se a representação dos professores da função da escola como formadora para o convívio social, e protetora da vulnerabilidade do aluno. Na UEB, as representações identificaram a escola como transformadora e também a percepção crítica em relação à função social da escola. Os professores da UEA verbalizaram suas representações de forma mais fluida, e com a preocupação de descrever em detalhes a imagem da função social da escola, enquanto os professores da UEB se posicionaram de forma mais objetiva, com pouca aproximação entre as respostas, o que dificultou a identificação de categorias de análise.

#### 4.2.1.2 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – A escola como formadora de convívio social

As quatro professoras responderam à questão evocando a escola como formadora para o convívio social. A P1UEA argumenta: “[...] em relação ao apoio, eu vejo assim, mais os professores ajudando [...] a **como se comportar na sociedade** né...”, acredita que o convívio com as regras sociais é importante para o aluno. Já a P2UEA define a função social como: “[...] inserção de nosso jovem em um **contexto cidadão** eu acho que é num contexto cidadão”. A P3UEA se coloca de forma mais objetiva afirmando que: “[...] talvez a escola [...] este período escolar, seja o **momento que ele vai ter de conhecimento, para se situar em uma sociedade**, para se conhecer como pessoa como cidadão, então ela tem essa participação”.

Categoria temática 2 – A escola como protetora da vulnerabilidade do aluno

Três professoras argumentaram a função protetora contra a vulnerabilidade do aluno no convívio social. A P2UEA aponta que a escola serve para: “[...] eliminar, para tentar minimizar as desigualdades existentes. Eu acho que este é um papel que cabe a nós na escola pública. **Minimizar esta questão da desigualdade social** e implantar no educando isso”. A P3UEA lembra que: “[...] ainda, como existe **a questão da violência** esta situação, ainda no interior é mais fácil, mas nas grandes cidades, nas metrópoles é muito difícil, então às vezes ela deixa de cumprir este papel social que ela tem”. A P4UEA posiciona de forma mais específica enquanto esta função social: “O nosso aluno ele é muito frágil, às vezes um menino de 17/18 anos, só que ele vem carente de tudo, assim sabe, **é vulnerável mesmo**, a palavra é vulnerável mesmo, acho que a gente precisa proteger ele”.

#### 4.2.1.3 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – A escola como ação transformadora

Três professoras pontuaram que a função social da escola se daria por sua ação transformadora, como se evidencia na enunciação da P3UEB: “[...] atualmente eu vejo a escola como um local, muitas vezes de encontro, um local onde o aluno se socializa em tese, mas ela é **um local onde podemos fazer uma transformação**”. Já a P2UEB argumenta que: “[...] é um preparo para a vida, tanto na parte de conhecimento, como nas relações entre as pessoas. E daí sai o canal profissional, lógico, a formação profissional [...]”. A P4UAB afirma que a escola deveria: “[...] oferecer uma formação [...] não só intelectual mas uma **formação para a cidadania** e tem o papel social de encaminhar os alunos, os jovens para a sociedade”.

Categoria temática 2 – Percepção crítica em relação ao papel social da escola

Duas professoras e um professor se posicionaram criticamente sobre a função social da escola, argumentando aspectos negativos desta função como nos apresenta a P3UEB: “[...] o ambiente escolar ele vem se degradando tanto, no intuito de falta de professor, estou falando da rede pública, falta de uma estruturação, de oferecer algo mais atrativo, muitas vezes eu não vejo a escola como transformadora, **a escola não está fazendo o seu papel**”. O P1UEB aponta os aspectos ideológicos da função social da escola argumentando que a escola tem a função de adequar os jovens às instituições, às organizações sociais, enquanto a P4UEB aponta que a escola: “[...] deveria ter a **função social de acolhimento [...] ah. A escola é banco de pessoas**, depósito de aluno, é assim que a escola tem tratado [...] (o aluno) passa por um monte de disciplina, acumula um monte de informações e sai [...] e sai pronto.”

## 4.2.2 Análise da percepção dos professores sobre a função ensino-aprendizagem da escola

Tomando a enunciação de Bueno (2001,) para que as instituições escolares têm por obrigação constitucional oferecer formação básica exigida a todos os cidadãos, o tema aqui proposto visa a identificar as representações dos professores em ambas as unidades escolares, a respeito da função ensino-aprendizagem da escola.

### 4.2.2.1 Professores da UEA e UEB

As respostas dos professores da UEA possibilitaram durante a pré-análise a identificação da categoria de análise: *Secundarização da função ensino-aprendizagem*, enquanto as respostas dos professores da UEB sugerem duas categorias de análise: *Secundarização da função ensino-aprendizagem* e *Descompasso entre o real e o ideal*.

**Quadro 06** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1 - Secundarização da função ensino-aprendizagem	1. Secundarização da função ensino-aprendizagem
	2. Descompasso entre o real e o ideal.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

### 4.2.2.2 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Secundarização do ensino-aprendizagem

Em resposta à questão sobre a percepção dos professores sobre a função de ensino da escola, os quatro entrevistados foram unânimes ao apresentar esta função relegada ao segundo plano. A professora P1UEA argumenta que são poucas as pessoas que se comprometem com a questão do ensino, e a P2UEA afirma que “[...] ao longo dos anos **as escolas estaduais perderam este foco, no sentido de patrimônio cultural** eu acho que ainda é muito falho isto dentro da escola pública”. Já P3UEA aponta que “parece que existe sempre alguém nos vigiando para ver se nós estamos cumprindo aquele currículo dentro [...] **não interessa se ele é viável ou não, existe um currículo, nós temos que seguir e acabou**”. Por fim, a professora P4UEA argumenta que “O mínimo que a gente faz é esta questão de ensino e aprendizagem de conteúdo”.

Relevante apontar ainda a percepção dos professores quanto às causas desta secundarização da função ensino-aprendizagem. A professora P1UEA aponta o descompromisso dos professores. Argumenta que:

[...] alguns casos que eu vejo, por exemplo, **professores que só vêm para cumprir horário, que não prepara aula**, sabe? Tem professor que dorme na sala de aula, sabe este tipo de coisa? Então eu não sei, acho que são poucos os comprometidos ... sinceramente, por parte da direção, coordenação, professores... acho que não se preocupam muito (P1UEA)

Já a professora P2UEA lembra que: “precisa **minimizar estes efeitos da desigualdade**, transformando o educando a partir de conhecimento e de fato de desenvolver habilidades e competência nas nossas crianças”, enquanto a professora P3UEA descreve a hierarquia como entrave em relação ao ensino-aprendizagem: “alguém mandou, nós vamos cumprir, é como se existisse uma hierarquia, o **Estado, lá de cima, manda, a gente cumpre** o nosso papel ali, e às vezes a gente não consegue.”.

A professora P4UEA retoma a questão da função social como acolhimento das defasagens socioafetivas dos alunos, e que a escola se preocupa mais com questões de valores do que com o conteúdo a ser ensinado e aponta: “[...] eu não tenho certeza se eles vão lembrar do que eu ensinei”.

#### 4.2.2.3 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Secundarização do ensino-aprendizagem

Assim como na UEA, os professores da UEB demonstram perceber a função ensino-aprendizagem como relegada a segundo plano, a exemplo de como se posiciona a professora P4UEB: “O pedagógico é a última coisa que importa, é o que eu vejo [...] quando a gente vai falar desta questão de ensino-aprendizagem, **ninguém se importa com o que se aprende ou o que se ensina**”. Menos evidente, mas com as mesmas alegações os professores pontuam o descompromisso da escola com a questão. O professor P1UEB argumenta que tal relação está: “[...] mais voltada para esta acomodação à sociedade do jeito que ela é do que de um papel de um cidadão ativo”. Já a professora P2UEB enuncia que:

Isso se perde, o foco ensino-aprendizagem se perdem na coletividade. **É muito pouco o que é atingido, pelo tanto de burocracia que a gente tem que seguir, por tantas normas, regras, projetos que vêm da secretaria de educação, além dos projetos individuais de cada um**, ou de um grupo de uma determinada área, ou de uma determinada escola, isso acaba se perdendo, então fica enfraquecida [...] (P2UEB)

A professora P3UEB afirma que: “Como sempre os projetos vêm sem antes terem sido conversados com a base né, com os professores, por isso que a grande maioria deles não dá certo, não vão [...]”.

#### Categoria temática 2 – Descompasso entre o real e o ideal

Nesta categoria de análise, foi possível identificar a percepção dos professores da UEB quanto à discrepância entre o proposto e o realizado, entre o real e o ideal como fica patente nos discursos do professor P1UEB:

[...]...os objetivos previstos em lei inclusive, de formação do cidadão, de um cidadão crítico, intelectualmente competente, a formação para a continuidade dos estudos, só que isso não corresponde à realidade, essa parte da cidadania, ela é, totalmente descartada, no máximo a gente tem algumas disciplinas que trabalham isso de uma maneira muito formal, mas não uma vivência de cidadão, **nenhuma forma de vivência como cidadão, apenas alguns conteúdos...** não corresponde à prática do dia a dia. (P1UEB)

O descompasso entre o real e o ideal também pode ser reconhecido na fala da P3UEB que aponta a falta de estrutura, falta de professores e o número excessivo de alunos na sala de aula como fontes de desestímulo, e da recorrente ausência dos alunos na sala de aula, que impedem a continuidade do planejamento proposto. A professora P2UEB também se remete a esta questão quando afirma que: “[...] cada pessoa, cada profissional da educação ele cuida isoladamente mais desse processo, eu acredito. Num toda a burocracia faz, eu acho, que esse processo se perde”.

#### 4.2.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: “A escola cumpre suas funções?”

O presente tema objetiva a identificação das representações dos professores sobre a eficácia das funções da escola anteriormente descritas. Buscando a dissociação entre a escola ideal e a escola real que os abriga cotidianamente.

##### 4.2.3.1. Professores da UEA e UEB

Em resposta ao tema: *a escola cumpre suas funções?* Foi possível identificar entre os professores da UEA a categoria de análise afirmativa: *a escola cumpre parcialmente suas funções*, enquanto na UEB as respostas levaram à categoria negativa: *A escola não cumpre suas funções*.

**Quadro 07** – Categorias de análise encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1 – A escola cumpre parcialmente suas funções	1 – A escola não cumpre suas funções

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

#### 4.2.3.2 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – A escola cumpre parcialmente suas funções

Em resposta ao tema, os professores da UEA se posicionaram argumentando a parcialidade com que a escola cumpre suas funções. A P1UEA argumenta que:

[...] que atendo muito pouco, acho que as pessoas deveriam estar mais comprometidas, mas eu acho que é muita coisa na verdade, né. **É professor cansado, é professor com salário baixo, a direção com muitos afazeres e pouca preocupação realmente com a educação,** acho que tem muita coisa errada que deveria ser melhorada.

Já a professora A2UEA infere que “Então cumprir esta função social em 100%, eu diria que mais do que médio, eu diria que ali entre 60% e 80%”. Esta parcialidade pode ser identificada na fala da professora P3UEA:

[...] não sei, talvez uns 70%, de modo geral, dentro das possibilidades sim, dentro das possibilidades, porque cada um tem uma vivência diferente, é uma situação porque... é... eu não sei eu vejo a escola, depende muito do regimento escolar também, do comprometimento da equipe escolar, do diretor, dos professores, **porque às vezes tem diretor que trava o trabalho dos professores... 70% sim.** Pelo menos tenta fazer não é? (P3UEA).

Esta professora argumenta que mesmo que na maioria das vezes os professores demonstrem descontentamento, a ponto de desejarem mudar de profissão, na sala de aula, e em contato com os alunos, este sentimento se transforma, e acaba gerando um maior envolvimento.

A professora P4UEA demonstra que as funções da escola se apresentam de forma confusa e argumenta:

Para falar a verdade, do fundo do coração **eu já não sei o que é o grande objetivo da escola**, sabia, porque a gente vem aqui, a gente é bem formada, a gente é bem preparada, a gente estuda... **não ela não cumpre, principalmente por esta parte dos conteúdos, fica muito prejudicada**, a gente não tem condições de trabalhar o conteúdo como a gente gostaria (P4UEA).

#### 4. 2.3.3 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – A escola não cumpre suas funções

Em resposta a esta categoria de análise, dois professores não emitiram opinião, e dois professores foram enfáticos ao afirmar que a escola, como se configura nos dias atuais, não cumpre suas funções. A professora P3UEB afirma: “**Não ela não cumpre seus objetivos**”, enquanto a professora P2UEB pondera:

[...] gostaria que cumprisse, mas eu acho que não, **primeiro que é difícil o tamanho das escolas, o tamanho, o número de alunos, a forma de que a escola é estruturada, para atingir as individualidades**, eu acho, é o jeito que eu penso que se fossem em núcleos menores, seria mais fácil da gente atingir, as individualidades (P2UEB)

#### 4.2.4 Análise da percepção dos alunos sobre a escola e sua função de ensinar

Tomando como referência a percepção comum de que a escola é um lugar onde o aluno aprende, este item objetivou investigar as representações dos alunos quanto à função de ensinar da escola. Identificar a representação que o corpo discente tem sobre tal função deve revelar um aspecto importante para se definir a cultura de escola.

Foi possível mapear quatro categorias para a UEA e três categorias para a UEB. Verificaram-se, em ambas as unidades escolares, a heterogeneidade das respostas, dificultando a identificação de categorias de análise. Foi possível, também, perceber a diferença no grau de complexidade das respostas. Na UEB, o discurso se deu pautado na experiência dos alunos como participantes do projeto de inovação de práticas educacionais, já que as respostas se apresentaram com maior clareza discursiva e com melhor fluidez lógica dos argumentos. Quase sempre utilizaram critérios comparativos entre as práticas pedagógicas utilizadas no projeto e as demais salas da unidade escolar que não compõem o projeto.

##### 4. 2.4.1. Alunos da UEA e UEB

Diante da questão referente à *escola e sua função de ensinar*, foram levantadas três Categorias Temáticas a partir das respostas dos seis alunos entrevistados na UEA, e três Categorias Temáticas identificadas a partir das respostas dos seis alunos da UEB.

**Quadro 8** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
----------------------------	----------------------------

1- A escola como lugar de aprender	1. Função formadora da escola
2. Defasagens de conteúdos da escola pública	3. Desinteresse dos alunos
4. Escola como espaço de socialização e acolhimento	5. Precarização da escola

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

#### 4. 2.4.2 Categorias temáticas (UEA)

##### Categoria temática 1 – A escola como lugar de aprender

Três alunos apontaram de forma enfática a função de ensinar da escola. A A1UEA atribuiu aos professores e à equipe gestora o compromisso por zelar pela aprendizagem dos alunos: “[...] a partir do momento em que o professor entra na sala e diz eu vou passar tal matéria, e uma diretora chega e exerce a função dela apresentando o que vai ser construído e dizendo como funciona, por que os alunos devem estar na escola”.

A A2UEA identifica a dedicação dos professores e equipe gestora como comprometidos como o ensino: “[...] a maioria dos professores estão sempre ajudando os alunos percebem isso, **eles falam que o professor é bom que ele explicam bem...** a diretora, a secretaria, está sempre também com o aluno”, esta aluna aponta ainda que os gestores buscam a interação com os alunos, em sala de aula quando percebem que os mesmos se encontram agitados argumentando que a escola será boa para o futuro deles. Já o A3UEA diferencia a função do ensino da função educadora da escola: “[...] muitos pais, eu já escutei, isso, acham que a escola é o local onde o aluno tem educação, **E a função é de ensinar, não educar, porque a educação vêm de casa.**”

##### Categoria temática 2 – Defasagens de conteúdos da escola pública

Dois alunos identificaram a função de ensinar da escola minimizada em função da defasagem de conteúdos, em comparação às escolas privadas como expressa o A4UEA:

**[...] por ser uma escola pública a gente é sempre vê que é um ensino inferior conforme, porque, é, quando chega na hora do vestibular, eles cobram da gente aquilo que eles não dão, assim sabe?** Não abrem um leque de opções é, por exemplo, todo aluno de rede pública, ele obviamente ele não tem condições para bancar uma escola particular, então, desde aí, já é um ensino inferior porque, a gente não aprende tudo aquilo que é cobrado da gente lá na frente. (Aluno A4UEA)

A aluna A2UEA atribuiu a representação da defasagem aos professores: “Bom tem alguns alunos que reclamam de **alguns professores que realmente não explicam muito bem**”.

Categoria temática 3 – Escola como espaço de socialização e acolhimento

Dois alunos identificaram a escola em sua função de ensinar minimizada pelo interesse do aluno. A aluna A1UEA apontou que “[...] **muitos alunos vêm como um local onde vai ter um acúmulo de jovens** e alguém vai exercitar, vai trabalhar perante esses alunos, **é papel do aluno, é saber ou gostar da matéria** que está sendo passada”, já a aluna A5UEA identificou o foco de interesse dos alunos na alimentação fornecida pela escola: “[...] como aqui é o Estado, oferece alimento, eu já escutei muito, tipo, - **eu vou lá só para comer, não, não tem esse objetivo de querer aprender**, muitos querem vir só para badernar, fazer bagunça”.

#### 4. 2.4.3 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Função formadora da escola

Cinco alunos da UEB posicionaram-se criticamente em relação à função formadora da escola. O aluno A3UEB afirma que: “[...] a maioria dos alunos não vem como um lugar que se aprende e sim **como um lugar que você fica preso o dia todo**”, enquanto o aluno A2UEB argumenta a depreciação do ensino “[...] tipo eu que já estudei em escola particular, quando as pessoas saíam de lá, falavam que viriam para cá porque era uma das melhores da cidade, mas parece que foi perdendo o poder”. O aluno A4UEB, porém, lembra que: “[...] mas também têm muitos que vêm para aprender, eu não estou generalizando, porque tem muitos alunos bons, que são inteligentes... sabe?”.

As representações verbalizadas pelo aluno A1UEB demonstram a percepção de uma orientação pedagógica equivocada:

[...] é o fato de todo mundo estar ali, extremamente alienado, entende? Todo mundo está ali sentado extremamente organizado, extremamente... enfileirado, com mapa de sala... porque você sabe né... **se tem um mapa de sala você tem um controle de massa muito grande**, muito grande. Se você coloca uma pessoa que conversa aqui e outra que conversa aqui, você sabe que isso vai virar intriga. Só de você estar mudando esta pessoa daqui para colocá-la ali para eles não conversarem é um controle de massa... Quem disse que estas duas pessoas não poderiam desenvolver alguma coisa, alguma conversa que, melhor que a aula, ia levar uma coisa para vida toda deles. Não estou falando de... ah! e aí mano, vamos no shopping vamos pegar umas minas... não, não... eu estou falando de uma discussão filosófica,

estou falando de uma... de uma... de você conversar sobre o imperialismo, sobre como ele atua hoje em dia no Brasil , como ele atua hoje em dia no mundo, entendeu... não só isso, não só essa parte do controle de massa, **mas uma coisa de o professor vomita a informação na lousa, o aluno copia e se o livro estiver errado cara?** Eu não tive o meu estudo, não foi eu quem pesquisou isso [...] (A1UEB).

Quanto à forma de definir a relação que a escola estabelece com a função de aprendizagem, o aluno A5UEB afirma: “... Ah, a maioria aqui é através de provas, **além da prova do governo, a escola mesmo propõe uma prova que você faz para saber o que está acontecendo ali**, mas é só desse jeito...”, já a aluna A6UEB diferencia a função formadora da escola de modo geral com a forma que se efetiva dentro do projeto de inovação de práticas educacionais:

[...] a minha sala é um pouco diferente, porque é um projeto e a sala de projeto ela funciona diferente de uma sala de aula normal, eu acho que seria mais fácil se todas as salas funcionassem como projeto, porque eu acho que é um meio de ensino melhor do que acontece normalmente em outras salas de aula, **antes de eu chegar no projeto, quando eu estudava em sala de aula normal, ficava muito mais difícil porque parecia que dependia muito só da gente, a nota, e no projeto são grupos e a gente faz tudo em grupo e fica muito mais fácil**, você aprende mais, você aprende várias outras coisas além, só da matéria então... (aluno A6UEB)

#### Categoria temática 2 – Desinteresse dos alunos

Dois alunos apontaram o desinteresse de seus colegas na relação de ensino e aprendizagem, como explicita a aluna A3UEB: “[...] mas a maioria como eles não vê importância **eles não vêm que é um lugar que se aprende, é um lugar que você tem obrigação de ir**, que seus pais te obrigam.’, também o aluno A4UEB define o comportamento dos alunos como desinteressados: “[...] **muitos também vêm para bagunçar**, para querer *varzear*, para querer fazer esse tipo de coisa, vem só fazer hora”

#### Categoria temática 3 – Precarização da escola

Três alunos identificam a precarização da escola como obstáculos à função de ensinar da escola. O aluno A2UEB responde incisivamente: “[...] a escola já foi melhor”, já o aluno A3UEB identifica a falta de professores como dificuldade da função de ensinar da escola: “[...] há um tempo atrás não tinha tantos professores, a gente ficava literalmente preso aqui o dia inteiro. Ficava no pátio, tipo fazendo nada sabe?” enquanto a aluna A5UEB informa: “[...] a minha escola está passando por bastante dificuldades, ultimamente, mas a escola eu não sei se está com equipamentos suficiente, porque nem todas as salas estão

funcionando” esta aluna aponta, ainda, a falta de professores como uma das causas da precarização.

#### 4.2.5 Análise da percepção dos alunos sobre a forma como se ensina em sua escola e a diferença de outras

Com o intuito de ampliar a compreensão das representações dos alunos em relação à função de ensinar da escola, o presente tema levanta a possibilidade de identificarem aspectos de diferenciação entre os processos de ensino na escola onde estudam, em comparação com outras escolas que eles conhecem.

##### 4. 2.5.1. Alunos da UEA e UEB

As respostas dos alunos possibilitaram a identificação de uma categoria temática para cada unidade escolar. Dentre as respostas dos alunos da UEA, a pré-análise identificou a categoria de análise: *Atenção do professor como diferencial*, enquanto as respostas dos alunos da UEB sugerem a categoria de análise: *O projeto como diferencial*.

#### Quadro 09 – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1) Atenção do professor como diferencial	1) O projeto como diferencial

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

##### 4. 2.5.2 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Atenção do professor como diferencial

A maioria dos alunos da UEA apontou diferenças entre as escolas onde estão matriculados e outras escolas, sejam elas da rede estadual, ou geridas pela iniciativa privada. Quatro alunos elegeram de modo enfático a ação do professor como diferenciador de sua escola. O aluno A3UEA afirma que “[...] aqui os professores, eles não são apenas professores igual um professor do ensino fundamental, ele é seu professor, ele é seu amigo, **ele é seu orientador, é, procura estar te ajudando em tudo [...]**” neste mesmo sentido a aluna A2UEA, mesmo não identificando tantas diferenças entre as escolas argumenta: “[...] **os professores são muito bons e que na maioria das vezes eles pegam mais no pé aqui**, do que em outras escolas que sempre deixavam mais à vontade [...]”, de forma mais crítica, a aluna A4UEA se posiciona:

[...] tem professores que não incentivam tanto a gente, tem professor que fala que a gente vai ser operário, porque estuda em rede pública, e que os alunos de outras escolas sendo de rede particular ou não eles vão ser os nossos padrões no futuro e que a gente precisa, ao invés de incentivarem eles acabam com a gente sabe? **eles falam, não você não vai conseguir, ao invés de incentivar** - não você consegue, você tem que confiar em você. (A4EUA)

Quando comparam a escola em que estudam com as escolas geridas pela iniciativa privada, a ação do professor também se evidencia. O aluno A5UEA aponta que: “em comparação acho que o ensino-aprendizagem lá por ser mais *provincio* (apropriado) voltado à educação de verdade não que a gente não esteja voltado para a educação de verdade, é **lá eles não levam as coisas na brincadeira, eles levam as coisas a sério.**”. Também a aluna A6UAB informa que: “os professores, na particular, eles parecem que, como que eu posso falar? Eles pegam, todos os professores pegam no pé, sabe? Tipo faz, liga para o pai, liga para a mãe [...]”

#### 4. 2.5.3 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – O projeto como diferencial

Os alunos da UEB enfatizam o pertencimento ao Projeto de Inovação das Práticas Educacionais como o grande ponto diferenciador de sua escola em relação às demais. O aluno A1UAB argumenta:

[...] só no projeto. Porque, assim existe dentro do projeto a gente faz tudo uma questão autônoma... mas em termos gerais, todas as escolas são parecidas no máximo você vai ter uma feira de ciências que não tem em outra escola, ou uma feira de conhecimentos gerais igual teve aqui na escola, você entendeu, então **não existem muitas diferenças assim, sempre aquele cronograma de seis aulas, muito dificilmente vai ter uma aula à tarde, uma aula extracurricular dificilmente** você vai poder ficar uns quinze ou vinte minutos a mais discutindo a ideia que você estava trocando com o professor e muito dificilmente você vai poder continuar dando sequência na sua aula quando tocar o sinal, na sua aula que eu digo e que você próprio está estudando. (A1UAB)

Esse aluno argumenta ainda que: “Uma coisa que eu tenho muito no projeto que não tem nas outras salas do ensino normal, é que se **eu estou em uma aula e vira aula, não preciso ter que fechar tudo e começar outra aula**”. Na mesma direção, a aluna A3UAB demonstra que suas notas melhoraram muitos depois de ser incluída no projeto “no primeiro bimestre não tinha o projeto, aí no segundo as notas vão aumentando cada vez mais, ainda

mais que a **gente pode trabalhar em grupo, a gente faz debates, quase todos os dias.**”. Tal diferença também se encontra presente no discurso da aluna U5UEB:

[...] a minha sala é diferente do resto da escola, ela propõe um método diferente para você aprender, se você quiser, você pode entrar ou não do projeto, se você quiser, você pode sair quando você quiser também, entendeu? **Quando você está ali, você está convivendo todos os dias, você vê o quanto que muda a sua vida aquilo, até você fica no interesse de querer estudar [...]** (A5UEB).

Quanto à diferença em relação às escolas geridas pela iniciativa privada, os alunos da UEB argumentam a defasagem em relação aos conteúdos aprendidos. O aluno A2UEB afirma: “Na minha antiga sim, totalmente, porque, **lá eles são muito focados no vestibular Unesp, Fuvest, para o Enem mesmo...** aqui é o roteiro que tem para o aluno, aí tem algum Saresp...aí faz por fazer mesmo, tem uns que nem querem, porque não vai ter nota”. Neste mesmo sentido o aluno A4UEB argumenta:

Lá de São Paulo eu tinha um sistema de ensino... era lição de casa quase todos os dias, as provas eram complicadas, lá eram seis aulas por dia e tinha duas vezes por semana que a gente tinha a sétima aula, vamos supor, eu estudava de manhã, aí entrava às sete horas da manhã e saía as cinco para ao meio dia, mas de, se não me engano era de segunda e terça, a gente saía meio dia e quarenta, era um sistema um pouco diferente, aqui, não vou dizer que é mas fraco ou mais forte, a outra era um **pouquinho mais puxado, era forte, era um pouco mais avançado, agora aqui eu estou aprendendo coisas, no primeiro ano, coisas que eu já vi lá** (A4UAB)

#### 4.2.6 Análise da percepção dos alunos de como percebem os esforços da escola para que eles aprendam?

Ainda com o objetivo de ampliar a compreensão dos alunos sobre a função de ensinar da escola, este tema se propõe à pesquisa das representações dos alunos quanto aos esforços despendidos pela escola para que eles aprendam.

##### 4. 2.6.1. Alunos da UEA e UEB

As respostas ao tema sobre os esforços da escola para que os alunos aprendam possibilitaram a identificação de duas categorias de análises entre os alunos da UEA e uma categoria de análise para os alunos da UEB.

**Quadro 10** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1) Interesse focado no aluno 2) Esforço moderado	1) A escola não se importa muito com isto

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

#### 4.2.6.2 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Interesse focado no aluno

Três dos alunos da UEA relacionaram a questão sobre o esforço da escola para que os alunos aprendam com o comportamento dos próprios alunos. A A1UEA aponta que: “tem coisa que o aluno faz tendo ciência de que não vai acontecer nada, que às vezes vai acontecer, porém o aluno fala – não vai dar em nada, vai da experiência dos outros colegas, cada caso é um caso pessoal”. Da mesma forma, pensa o A3UEA: “[...] **porque tem aluno que não está nem aí, para ele é como se... tanto faz como tanto fez**, agora tem aluno, que não, tem aluno que também se preocupa e vê esse interesse da escola em querer ajudar o aluno [...]” Já o A5UEA aponta que a resposta dos professores vai ao encontro do interesse do aluno: “, **mas se nós quisermos ir lá perguntar para eles, saber mais, o interesse também tem que vir da gente**, de nós [...]”

Categoria temática 2 – Esforço moderado

Dentre os alunos desta unidade escolar, foi possível identificar a percepção de um esforço moderado por parte da escola para que eles aprendam. A A2UEA aponta que: “alguns eles percebem sim, sabe? Eles comentam que **a escola pega no pé, e os professores também estão sempre ajudando**, tem bastante explicação, tem bastante gente incentivando o aluno a fazer, e alguns percebem sim”.

Já a A4UEA aponta que: “quando vem perguntar pessoalmente o que está acontecendo... na questão de **quando eles vêm perguntar se a gente aprendeu as avaliações também, perguntam como é a aula de tal professor**”, enquanto a A5UEA identifica que: “a escola não mostra, **mas quem fala são os professores**, a nossa capacidade é só acreditar”.

#### 4.2.6.3 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – A escola não se importa muito com isso

A grande maioria dos alunos da UEB aponta que percebem pouco esforço da escola para que eles aprendam de fato, como se evidencia na resposta dada pelo A4UEB: “vou dizer por mim, acho que não, porque, falta um professor – **nossa o professor não vem, não sei o que, o professor não quer dar aula**”. Esta percepção negativa também está presente nas representações narradas pela A5UEB:

[...] a maioria dos alunos acho que não se preocupam não a vice-diretora mesmo, que é a que vigia aqui, ela sempre está ali fora, mandando os alunos para a sala de aula, os alunos vêm isso eles percebem, que têm que ir para a sala de aula, porque tem coisas para fazer, eu não vim aqui para ficar brincando (A5UEB).

O A1UEB argumenta que mesmo que pouco, existe por parte da escola algum incentivo para que aprendam: **“Existe um incentivo, porque se não existisse um incentivo, deixo bem claro isso, um incentivo mínimo, a escola não teria o renome que tem hoje, por mais que não tenha tanto renome quanto há trinta anos atrás, dentro das escolas estaduais”**.

Contrariando a percepção da maioria dos alunos, a A2UEB, ao relacionar as ações da escola à sala do projeto, aponta “[...] eles atuam muito diferente com a gente, não sei é um modo muito bom, é diferente, não sei explicar, mas, é muito mais dinâmica, eles atuam com a gente com mais diálogo, como se a gente não fosse um robô ali, como se a gente fosse gente mesmo, porque é o que a gente é” (A2UEB).

#### **4.2.7 Síntese analítica do bloco temático a função da escola**

Ao apresentar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os formuladores de políticas definem uma determinada função ideal para a escola. O fio condutor do discurso se dá em decorrência da necessidade que a sociedade contemporânea tem de se valer do conhecimento como instrumento para a vivência em sociedade, seja para o trabalho, para as interações sociais e até para o exercício da cidadania. O argumento se justifica em função dos processos de desenvolvimento tecnológico e as transformações econômicas e políticas, pelas quais vem passando o mundo nas últimas décadas. Segundo estes formuladores, tais mudanças vêm acentuando outro tipo de desigualdade ou exclusão, aquela ligada ao uso das tecnologias e comunicações, mediadores fundamentais ao acesso à informação (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 4).

Esse cenário associado à democratização do acesso à escola, com garantias constitucionais, provoca, segundo os formuladores de política, necessidades educacionais que vão além do diploma universitário, definindo características cognitivas e afetivas como fundamentais para o convívio social. Diante da necessidade de se usar a informação e o conhecimento de forma intensa, o diferencial educacional se sustenta na qualidade da educação que os jovens venham a receber. Ou seja:

A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para

que tome parte de processos de crítica e renovação. (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 4)

Com a universalização do acesso e, em decorrência do fluxo de alunos cada vez maior, oriundo de camadas mais pobres outrora excluídas do processo educacional, a questão da qualidade da educação pública e gratuita ganha importância redobrada. Os formuladores apontam que a relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nas escolas públicas são decisivas para o acesso às oportunidades de inserção no mundo produtivo e solidário (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 4).

Os formuladores de políticas apontam, ainda que, para que o acesso à educação se realize de forma inclusiva, a universalização é necessária, mas não é suficiente. A partir desta premissa apresentam uma escola que guarde em si o potencial de reduzir distâncias e que seja instrumento capaz de aproximar pessoas, aumentando o acesso à informação e ao conhecimento com a preocupação de acentuar diferenças culturais, sociais e econômicas; neste sentido, orienta sua concepção de educação de qualidade (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Dessa forma, o ideal de educação de qualidade para todos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, expresso em sua Proposta curricular, aponta para uma escola que possibilite o desenvolvimento pessoal de seus educandos, onde possam desenvolver: “Capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela e situar-se” (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 6). Estabelecem, ainda, que para que a educação se realize conforme estes objetivos, devem valer-se de um quadro de referências, um repertório que só pode se realizar diante de um conjunto articulado de conhecimentos propostos por uma educação que articule o local e o geral: “uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.” (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 6).

É certo, como aponta Bueno (op. cit. p 5), que se em determinado momento a escola se prestava ao acesso a bens culturais valorizados pela humanidade, como as mudanças pelas quais passou a sociedade, torna-se um espaço social privilegiado de convivência e ponto fundamental para a constituição da identidade dos alunos. É certo também, como lembra Saviani (op. cit.), que a escola em suas variadas formas de ser compreendida sempre se presta

à função de combater as marginalidades e visto que o *Mais Qualidade na Escola*, enquanto política pública do Estado de São Paulo, tem na implantação de um currículo comum em todas as unidades escolares, justamente o combate à marginalidade, entendida como possibilidade de acesso à informação e ao conhecimento. Passados quase dez anos na apresentação da Proposta Curricular, a análise que aqui se propõe objetiva compreender como esta forma de se conceber a educação reverbera nas representações de professores e alunos em sua forma idiossincrática como apontadas por Barroso (2012), ao argumentar a cultura de escola.

Em resposta ao tema: *Análise da percepção dos professores sobre a função social da escola na atualidade*, tanto na categoria temática: *A escola como formadora de convívio social*, quanto na categoria temática: *A escola como protetora da vulnerabilidade do aluno*, os professores da UEA reproduzem o discurso dos formuladores de políticas do Estado de São Paulo. Suas representações apontam para uma escola orientada para a formação dos alunos para um *contexto cidadão*, com a função de orientar o seu comportamento para o convívio social, identificando ainda a escola como espaço onde se adquirem informações necessárias para que possam se situar socialmente. Os professores desta unidade escolar descrevem, ainda, a função da escola no combate à marginalidade. Identificam-na como um local onde se devem minimizar as desigualdades sociais, o contato com a violência e a proteção de suas vulnerabilidades.

Na mesma direção, mas com uma percepção crítica da função social da escola, os professores da UEB descrevem a escola como um local no qual se deveria realizar um processo de transformação nos alunos, uma transformação para que se realizem enquanto cidadãos, mas que não conseguem enxergar tal transformação. Enquanto a escola deveria desempenhar o papel de acolhimento dos jovens, acaba por se converter em um banco de pessoal<sup>41</sup> sem nenhum sentido aparente. Dessa forma o discurso crítico remete ao que Saviani (op. cit. p. 15) aponta como perspectivas de combate à marginalidade. Enquanto os professores da UEA desenvolvem uma percepção não crítica, os professores da UEB apontam para uma percepção da função da escola em uma perspectiva crítico-reprodutivista. No primeiro caso, a escola é representada como um instrumento de coalizão social e neste sentido com a função de superar a marginalidade e no segundo caso como instrumento de discriminação social.

---

<sup>41</sup> Expressão usada por um dos professores para se referir à escola como um lugar de passagem dos alunos, que perde sua função primária que, segundo ele, é de transmitir conhecimentos.

Quando questionados sobre a função ensino-aprendizagem (item 4.2.2), os professores de ambas as unidades escolares apresentam representações de uma escola que se afasta da função de prover acesso a bens culturais valorizados pela humanidade. Os professores da UEA descrevem uma escola distante da transmissão do patrimônio cultural com um currículo prescrito imposto que não considera as reais necessidades do aluno. A percepção dos professores desta unidade escolar apresenta ainda um comportamento passivo e meramente protocolar de alguns de seus pares, em relação aos procedimentos determinados pela SEE-SP.

A secundarização da função ensino-aprendizagem também se mostra presente nas representações dos professores da UEB. A percepção de uma escola na qual ninguém se importa com o que se ensina e que apresenta baixos resultados, quando comparados ao grande volume de instrumentos burocráticos pela SEE-SP, são marcas significantes no imaginário dos professores desta unidade escolar. Também se evidencia a imagem de uma escola real que se distancia das propostas para uma escola ideal. A visão de uma escola que não pode contar com recursos suficientes para que se realize enquanto formadora de cidadania e que se restringe a ser mera transmissora de conteúdos básicos de forma acrítica; identificam uma escola real muito aquém daquela idealizada pela SEE-SP.

Sendo a proposta de implementação de um currículo comum, a todas as unidades escolares do Estado de São Paulo, a principal referência da política pública que se sustenta no combate à marginalidade via acesso ao conhecimento e informação, as representações dos professores de ambas as unidades escolares se apresentam de forma diametralmente opostas, denunciando que a prática educacional preconizada pela SEE-SP não consegue se distanciar do campo teórico, a ponto de se converter em uma educação de qualidade para todos.

A análise do tema aponta ainda para a percepção idiossincrática, presente nas representações de cada uma das unidades escolares estudadas. Os professores da UEA identificam a baixa preocupação dos órgãos educacionais da SEE-SP com o processo de aprendizagem dos alunos, mas mesmo assim, atuam de forma a atender às demandas impostas pela política pública. Os professores da UEB, apesar de identificarem o mesmo descaso com a apropriação dos conteúdos pelos alunos por parte dos órgãos da SEE-SP, mobilizam-se para criar alternativas que possibilitem a aprendizagem mais significativa, por meio do Projeto de Inovações de Práticas Educacionais.

Reafirmando a distância entre as expectativas dos formuladores de políticas da SEE-SP e as representações dos professores, quando questionados se a escola cumpre suas funções (item 4.2.3), tanto os professores da UEA quanto os professores da UEB respondem de forma

negativa. Os primeiros argumentam que cumprem parcialmente já que a escola, hoje, tem em seus quadros professores cansados, com baixos salários, além de uma equipe gestora com muitos afazeres, que dedica pouca atenção à educação de fato. Argumentam ainda que algumas vezes os gestores agem de forma a interferir negativamente no trabalho dos professores, dificultando de maneira a fazer com que alguns percam o real significado de seu trabalho, principalmente quando se trata do ensino dos conteúdos curriculares. Em se tratando das questões que envolvem proteção da vulnerabilidade e o acolhimento social, os professores desta unidade escolar mostram-se mais otimistas e reconhecem na escola o potencial para tal.

Os professores da UEB são enfáticos em apontar que a escola não consegue cumprir seus objetivos e elencam a ausência de estruturas mínimas para que a educação proposta pela SEE-SP se realize. Argumentam que, em decorrência da grande demanda dos alunos, fica difícil atingir as individualidades dos mesmos.

O aluno, a quem se destina a política e, enquanto ser ativo no processo educacional, tem em suas representações informações que podem ser relevantes para se possa identificar a cultura de escola. Ao serem perguntados sobre a função de ensinar da escola (item 4.2.4), os alunos da UEA descrevem a escola como um local com bons professores, e que *sabem explicar bem*, ao mesmo tempo em que reconhecem que a escola é um lugar onde devem aprender conteúdos e informações, diferenciando-se de suas residências, local próprio para a educação. Apesar de reconhecerem a escola como este local de aprendizagem, argumentam que, por se tratar de uma escola pública, os conteúdos não são suficientes para que possam concorrer em igualdade de condições com os alunos das escolas privadas.

Em relação à função social, os alunos desta unidade escolar identificam na escola um espaço de socialização e de acolhimento e argumentam que muitos de seus colegas estão ali em função da possibilidade de estar em contato com outros jovens da mesma idade, além de poderem contar com benefícios que dificilmente encontrariam em outro espaço de socialização. Neste sentido, identificam que a função educacional, como aquelas propostas pelas ações da SEE-SP, figura em segundo plano no cotidiano escolar.

Os alunos da UEB demonstram, em suas representações, a escola como um lugar no qual os alunos se sentem presos, e onde é exercido o controle dos corpos. Identificam ainda que há na escola pública reduzida preocupação com o aprendizado dos alunos, e que a grande preocupação é com os resultados das avaliações propostas pela SEE-SP. Quando comparam as demais salas com as que participam do Projeto de Inovações de Práticas Educacionais, argumentam que o trabalho em grupo possibilita facilitar a apropriação dos conteúdos propostos. Os alunos desta unidade descrevem a precariedade que a escola enfrenta para

realizar suas funções, tais como a falta de professores, o desinteresse dos alunos e a falta de equipamentos que contribuem para que a educação não se realize de forma eficaz.

As representações dos alunos, assim como as dos professores, apresentam-se distantes das expectativas apresentadas pelos formuladores de políticas da SEE-SP. Tais representações se aproximam das inferências de Bueno (2017,) para quem o processo de deterioração das condições da vida com a expansão dos grandes conglomerados urbanos, a violência decorrente do tráfico e consumo de entorpecentes, com conseqüente aumento da criminalidade geram graves conseqüências para a escola. A soma destas ocorrências e o fluxo das camadas mais pobres sem a devida preocupação com a qualidade da educação contribuem para que se desenvolvesse a cultura de escola pública como de baixa qualidade, tanto dos profissionais que nela trabalham como dos alunos enquanto usuários do sistema de ensino.

Ao questionar os alunos sobre as diferenças da forma que se ensina em sua escola quando comparada a outras escolas (item 4.2.5), os alunos da UEA reproduzem as intenções dos formuladores de políticas que, como foi demonstrado na seção 3, atribuem ao professor o principal implementador da proposta curricular do Estado de São Paulo. As representações dos alunos desta unidade apontam, como a principal diferença de sua escola em relação às demais, a atuação dos professores em sala de aula, descrevendo-os como orientadores, e que se mostram, quase sempre, prontos a apoiar e a ajudar. Descrevem os bons professores como aqueles que *pegam no pé*, porém identificam, ainda, a presença de professores que ao contrário de incentivos os tratam como pessoas fadadas ao fracasso e com poucas possibilidades de terem sucesso fora da escola. Quando comparam sua escola com as escolas geridas pela iniciativa privada, apontam o comportamento do aluno como diferencial, já que naquelas, os mesmos são mais comprometidos com a aprendizagem e menos indisciplinados.

Os alunos da UEB também identificam na atuação dos professores o diferencial de sua escola em relação às demais do sistema de ensino, porém o diferencial está no engajamento que tem com o Projeto Ipê. Argumento de que o trabalho em grupo e a constante prática de debates em sala de aula fazem a diferença na forma como se ensina destes professores, o convívio com o projeto possibilita a identificação da mudança em relação ao conhecimento e às informações propostas.

Quando compara a escola, de modo geral, com outras do sistema público, não identificam grandes diferenças, alegaram a falta de atividades extracurriculares e a preocupação com as provas vestibulares, facilmente identificáveis nas escolas privadas como diferenciais. Assim como os alunos da UEA, reproduzem a imagem da escola pública como de baixa qualidade e, desta forma, fator de exclusão social.

Como foi demonstrado na seção 3, os formuladores de política concentraram os esforços para a implementação do *Mais qualidade na Escola*, enquanto política pública, no eixo estruturante da formação dos professores e na instrumentalização dos professores coordenadores como agentes de controle responsáveis pela organização de tal implementação. Ao perguntar como os alunos percebem os esforços da escola para que eles aprendam (item 4.2.6), buscou-se identificar em suas representações o papel desempenhado pela escola quanto aos esforços propostos pela política pública, para que a aprendizagem se realize de fato. Os alunos da UEA descrevem em suas representações uma atuação moderada por parte da equipe gestora e alegam que as intervenções são pontuais, principalmente em relação à supervisão de suas atividades ou suas relações com os professores e com a aprendizagem. Apontam, porém, que a maior preocupação de como eles aprendem parte dos professores que estão sempre *pegando no pé*. Os alunos desta unidade escolar identificam ainda que as preocupações com os resultados de sua aprendizagem estão diretamente relacionadas ao comprometimento que demonstram em relação ao conhecimento escolar e, como na maioria das vezes, os alunos são desinteressados tanto *faz como tanto fez se eles estão aprendendo ou não*.

Os alunos da UEB descrevem em suas representações uma escola que pouco se preocupa com aquilo que deveriam ou não aprender, apontam as frequentes ausências e os desestímulos com a profissão dos professores como elementos que denunciam uma postura pouco comprometida com a aprendizagem. Também descrevem a equipe gestora com preocupações meramente formais, normalmente relacionadas à manutenção da ordem e da disciplina. Acreditam que os incentivos para que se apropriem dos conteúdos escolares são mínimos. A percepção idiossincrática, mais uma vez, se dá quando descrevem as ações dos professores envolvidos com o projeto de inovações de práticas educacionais, argumentando a percepção de serem tratados *com diálogo e não como robôs*, características de outras salas da escola. Assim o ideal de escola, proposto pelos formuladores de políticas ao apresentarem a proposta curricular do Estado de São Paulo<sup>42</sup>, não consegue, ao longo de quase dez anos de sua implantação, se materializar nas representações dos alunos aqui pesquisados.

Souza (2003), ao apresentar as representações sociais de alunos com idades entre 17 e 20 anos sobre a escola, identifica uma visão instrumental da escola que pouco lhes acrescenta enquanto relação com um conjunto de conhecimentos necessários, ou para o ingresso em uma universidade para aqueles que pretendem continuar os estudos, ou enquanto

---

<sup>42</sup> Idealização de uma escola que guarde em si o potencial de reduzir distâncias e que seja instrumento capaz de aproximar pessoas, aumentando o acesso à informação e ao conhecimento com a preocupação de acentuar diferenças culturais, sociais e econômicas.

aprendizagem de práticas comportamentais e desenvolvimento de aprendizagens que lhes garantam o ingresso no mercado de trabalho.

Essa autora identifica ainda que a percepção dos alunos denuncia a escola em seu papel restritivo de provedora de credenciais necessárias à inserção futura em diferentes espaços sociais. Neste sentido, os alunos demonstram não gostar da escola e pouco se identificam com a mesma. Denunciam procedimentos de gestão, a precariedade das instalações, a ausência e a falta de comprometimento, assim como a ausência dos professores entre outras críticas. A escola representada pelos alunos pesquisados por Souza (op. cit.) se apresenta como um espaço desorganizado e que não representa uma autoridade para eles, quer pelos conteúdos veiculados, quer pelos procedimentos que utiliza com vistas à socialização dos alunos, mais preocupada com o funcionamento institucional do que com a formação dos estudantes. Mesmo que as pesquisas feitas por Souza (op. cit.) tenham sido realizadas em 1997, antes mesmo da promulgação de LDB (Lei 9394/96), pode-se identificar que tais representações se encontram mais próximas das representações aqui analisadas, do que aquelas que deveriam ocorrer em função das políticas públicas implementadas pela SEE-SP.

#### **4.3. Bloco temático II: Eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo**

Como apresentado na seção dois, ao elegerem a Escola de Formação dos Professores e o curso de formação obrigatório para o ingresso ao quadro do magistério paulista como ação estruturante do *Mais Qualidade na Escola* e ao creditar à função do professor coordenador o papel de agentes de controle, com a responsabilidade de gerenciar a implementação da proposta curricular junto aos professores, os formuladores de políticas no campo educacional do Estado de São Paulo definem estes últimos como aqueles agentes aos quais caberia a fase de implementação no ciclo de políticas. Dessa forma o presente bloco temático visa a identificar as representações dos professores quanto à eficácia das políticas pública paulistas, após quase dez anos do início de sua implementação. O presente bloco temático está dividido em quatro temas: 1) Análise da percepção dos professores sobre as questões: De quais programas voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP, desde 2009, você se lembra?; 2) Quais as características desses programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP ?; 3) Qual a sua posição frente a esses programas? e 4) Quais foram os pontos fortes e pontos fracos das políticas públicas implementadas pelo governo do Estado de São Paulo após 2009?

Cada um dos temas gerou um conjunto de categorias temáticas para cada uma das unidades escolares aqui estudadas, que não serão discutidas individualmente. Ao final da

apresentação das representações dos professores, segue-se a síntese analítica das respostas emitidas às questões apresentadas pelo bloco temático.

#### **4.3.1 Análise da percepção dos professores sobre a questão: De quais programas voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP, desde 2009, você se recorda?**

O tema em questão teve como objetivo identificar entre os professores o tipo de envolvimento que tem em relação à política pública aqui estudada. A abordagem foi indireta em função da necessidade de se reconhecer suas representações livres da influência que a apresentação direta da política pública em questão pudesse causar. Em ambas as unidades escolares, os professores encontraram grandes dificuldades para identificar a política pública em questão.

**Quadro 11:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1) Formação de professores 2) Apostilamento da educação	1) Programas da pasta

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Durante a pré-análise, foi possível identificar duas categorias temáticas para os professores da UEA: a *formação dos professores* e o *apostilamento da educação* e uma categoria temática para as respostas dos professores da UEB: *os programas da pasta*. Em decorrência da maior adesão ao discurso dos formuladores da SEE-SP, os professores da UEA apresentaram menor dificuldade em responder à questão proposta e apresentaram respostas mais próximas à política pública do que os professores da UEB.

##### **4.3.1.1 Categorias temáticas (UEA)**

Categoria temática 1 – Formação de professores

As respostas dos professores sobre suas lembranças relativas às políticas públicas do Estado de São Paulo para a melhoria da relação ensino-aprendizagem, após 2009, não conseguiram identificar, de imediato, que as mudanças ocorridas nesse período pudessem ser em decorrência de uma política pública específica. Os professores da UEA apontaram para uma intensificação das iniciativas em educação continuada dos professores como principal ação de política pública no Estado nesse período.

A P1UEA aponta:

[...] ah eu sei que tem diversos cursos online, **por exemplo, o da escola de formação, para ingressantes**, eu mesmo fiz, a gente teve acesso a bastante coisas diferentes, percebi jogos, plataformas, tem um projeto, não lembro agora, mas é um site que tem, eu lembro que eu entrei **faz pouco tempo, é um site que tem videoaulas, tem bastante atividades online para os alunos**, com relação a informática, eu percebo que tem bastante material disponível online que pode ajudar bastante o aprendizagem. **Mas uma política pública específica, um programa eu não lembro de nada** (P1UEA).

Na mesma direção a P2UEA identifica como ações de políticas públicas os cursos de formação continuada, principalmente aqueles voltados para a recuperação de escolas com baixo desempenho nas avaliações institucionais. Identifica, ainda, que alguns destes programas são voltados para a equipe gestora, e outros para a recuperação dos alunos que se encontram no *nível abaixo do básico*.

Categoria temática 2 – Apostilamento da educação.

Dois professores identificaram como ações de políticas públicas o apostilamento da educação que ocorreu neste período. A P3UEA lembra-se da implantação do currículo comum do Estado de São Paulo e das mudanças nas provas do SARESP e argumenta:

[...] só as provas do SARESP. Para os professores tem alguns cursos, para melhorar, **mas eu penso que em relação à sala de aula nada mudou, desenvolveu-se um currículo, que todo o Estado de São Paulo teria o mesmo que não comporta todo o aprendizado não**, esta apostila não comporta, principalmente para o professor de português, por exemplo ela não tem uma sequência didática então ficou um pouco atrapalhado e **há uma cobrança do Estado no SARESP, com aquelas provas diagnósticas, em relação à sala de aula não tem não, não vejo nenhum recurso, não consigo ver**. (P3UEA)

Também a P4UEA lembra o apostilamento como ação de política pública do Estado e argumenta não saber identificar melhorias na educação em decorrência destas políticas, em função de suas vivências anteriores como aluna de escola pública. Aponta a dificuldade de se adaptar ao currículo, tendo em vista sua formação universitária, na qual aprendeu que deveria ensinar de forma distinta desta empregada pelo Programa *São Paulo Faz Escola*.

#### 4.3.1.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Projetos da pasta

Enquanto os professores da UEA, mesmo com certa dificuldade, conseguiriam associar o Programa *São Paulo Faz Escola* com parte de um conjunto de ações que c os professores da

Os professores da UEB não identificaram qualquer mudança em relação às políticas públicas no campo educacional nesse período. Três professores indicaram os projetos da pasta da Secretaria Estadual de Educação de forma aleatória. O P1UEB apontou o programa cultura e currículo e as avaliações periódicas como elementos de políticas:

**Olha, eu só recordo aquilo que eles vêm construindo, que eles chamam de cultura é currículo e algumas, e um acompanhamento através de avaliações externas, avaliações periódicas que são duas ou três por ano, que eles chamam de avaliação em processo ou algo parecido que seriam referências para os educadores, para a escola, para dizer quais são os pontos falhos. (P1UEB)**

A P2UEB lembrou-se da implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo, mas não identificou qualquer mudança significativa quanto à melhoria da relação ensino-aprendizagem:

**Olha, agora no momento... desde 2009, é foi quando mudou a proposta curricular, que foi em 2008, mas na verdade, na prática não melhorou nada (não mudou?) nada, nada, nada e nesse tempo eu assumi o meu segundo cargo e eu peguei ensino fundamental, não mudou nada e prevalece é aquilo que foi feito lá atrás, quando mudaram o foco para a aprovação do aluno no ensino fundamental e a escola foi perdendo o seu...(P2UEB)**

Já P3UEB lembrou que as mudanças são mais evidentes no ensino fundamental, mas também só consegue lembrar-se de projetos da pasta:

**Olha, então nós do ensino médio, a gente fica muito, parece que a grande parte dos projetos, são muito voltados para o fundamental. Mas aquele leitura e... pró-leitura, sala de leitura, ler e escrever, sala de leitura, existiram assim, currículo é cultura, esses projetos que no nosso caso, o currículo é cultura que a gente vivenciou, na minha área eu não vi nada, nada porque eu sou da área de ciências da natureza, há anos que eu não faço uma oficina, eu não tenho nenhum material excedente, esse tipo de laboratório, para que tenha alguma mudança na minha aula, teve o PROMI que teve um dinheiro, que o governo investiu, mas também ele sumiu ele desapareceu, eu vejo que há muito tempo que eu não vejo um incentivo além do livro didático, que é o que eles mandam (as próximas perguntas seriam sobre estes projetos) eu não vivenciei nenhuma....(P3UEB)**

A P4UEB foi enfática em apontar que: **“Eu não conheço nenhum, estou na escola desde 2014, eu não me lembro de nenhum, deve ter algum [...] Eu não tenho ideia do que mudou”**.

### 4.3.2 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Quais as características desses programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP?

Este tema se constituiu com a intenção de ampliar a compreensão das representações dos professores sobre as principais características da política pública proposta pela SEE-SP. Em função da dificuldade em identificar a política pública aqui estudada, os professores foram lembrados do Programa *São Paulo Faz Escola* como componente da política pública implantada pelo SEE-SP, a partir de 2008.

**Quadro 12:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1 Distante da realidade do aluno	2) Falta de conexão com a escola real

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

A pré-análise identificou uma categoria temática para cada um dos grupos de professores. Na UEA, a categoria temática foi a: *distante da realidade dos alunos*, e na UEB a categoria temática: falta de conexão com a escola real. Os professores da UEA apresentaram em suas respostas uma maior aproximação com o discurso dos formuladores de políticas da SEE-SP, do que os professores da UEB, que só reconheceram as ações do programa após serem informados pelo pesquisador.

#### 4.3.2.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Distante da realidade do aluno

Para que a pergunta em questão pudesse ser respondida, foi necessário situar os professores da UEA sobre o contexto das políticas públicas em educação do governo do Estado de São Paulo, durante esse período. Assim, os professores desta unidade escolar emitiram suas percepções sobre as ações do governo que permitiram a identificação da categoria temática: *Distante da realidade do aluno*.

A P1UEA apontou que, apesar de fundamentada em pesquisas, a política pública se manteve distante da realidade do aluno e que por isto a proposta curricular serve mais como orientação para a sequência de conteúdos, pois como está disposta no material didático, o aluno não consegue acompanhar. Ainda nesta direção a P4UEA, sob a perspectiva “do copo meio cheio”, aponta que entende que a intenção nas ações da Secretaria, com a

implementação de um currículo comum, seria a aproximação do conteúdo como o cotidiano do aluno, e que esta tendência distancia o mesmo da continuidade dos estudos no ensino superior:

Na minha área, tem bastante coisa de caráter informativo, tem bastante coisa de ensinar física para a vida, sei lá texto sobre choques elétricos, traz muita coisa que aproxima com o cotidiano, talvez o professor mais tradicional, aquele que me ensinou, ele não estaria interessado neste aspecto, mas o meu caderninho, ele traz muito sobre isto, bem mastigado e coisas que podem acontecer, é pra ver o copo meio cheio, então é isto. **Eu acho que as perguntas deles são estúpidas, assim, são pobres, ele trata de uma coisa legal, traz a informação legal, só que na hora de trabalhar, na hora em que meu aluno for fazer Fuvest, não vai perguntar para ele sobre isto, entendeu.** Meu aluno pode entender a situação, mas se eu não trouxer uma conta que tenha esta situação para ele, ele não vai conseguir acertar na hora do vestibular, então falam assim – **tem que fazer o currículo, porque na hora do vestibular, isto vai abrir as portas para ele, é mentira, não é isto, eu acho na minha opinião, o currículo não é para isto, o currículo é só para fazer dele uma pessoa.** Ah ele vai saber que o que mata é a intensidade da corrente elétrica não a voltagem, por isso que o tio dele levou um choque de dez mil volts na perna e não morreu, aí ele já entendeu alguma coisa da vida, mas se ele quiser mais do que isto deixa a desejar. (P4UEA)

Em outra direção, mas também apontando a distância entre o currículo e as necessidades do aluno, a P2UEA enfatiza a ausência de recursos materiais para sua implantação.

Não sei, talvez, que ele desenvolveu o raciocínio lógico. Eu acho que o... eu não sei eu acho que o governo não tem desenvolvido alguns programas não, não eu acho que não, acho que para melhorar, não. Acho que tudo depende do professor e do aluno. **Eles até querem desenvolver, talvez estas habilidades e competências que são cobradas, tem o objetivo, talvez de fazer o aluno pensar, só que não é só isto, acho que ele não tem mecanismos, práticos mesmo do dia a dia e materiais mesmo, para desenvolver tudo isto,** acho que não sei se dentro da relação ensino aprendizagem, tinha que ter recursos materiais, não tem recursos materiais, ainda é muito pouco, **ainda continua sendo a lousa o giz e aquele material que é o livro do MEC, o livro didático e a apostila** que foi desenvolvida em um programa, mas que um programa, que não sei até quando vai... (P2UEA)

#### 4.3.2.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Falta de conexão com a escola real

Da mesma forma que os professores da UEA, foi necessário que os professores da UEB fossem situados em relação às políticas públicas implementadas pelo governo do Estado de São, no período proposto pela questão. As respostas obtidas possibilitaram a identificação da categoria temática: *falta de conexão com a escola real*.

O P1UEB argumenta que tais políticas não se caracterizam pela efetividade e propõe o distanciamento das mesmas em relação à escola real, já que são estruturadas fora da escola sem que os professores, gestores e alunos participem das agendas ou da formulação. Assim, acabam por *fazer só por fazer*, sem que tenham uma referência real: “[...] parece que é feita por alguém que não vivencia a realidade do cotidiano escolar então, a gente na hora de aplicar acaba não vendo sentido” (P1UEB).

Da mesma forma, a P3UEB argumenta reconhecer o discurso proposto pela política pública, mas não identifica sua ação na prática:

**Olha isso que eu falei, eles montam os programas, mas a gente não é consultada a base, os programas são falados, são propostos, mas eu não vejo isso em prática.** Porque a prática fica dissociada da teoria, por conta de toda a questão,  **você não tem um coordenador que consiga acompanhar, você não tem, muitas vezes, professor, o professor não consegue**, sei lá falta some, se tem professor e não tem professor, que são todo o sistema que a gente conhece do Estado de São Paulo, com falta de professor, então eu acho que ele não tem continuidade e **eu nunca participei de quase nada porque na minha área, quase a gente não tem oferecimento** (P3UEB).

De forma mais enfática, a P2UEB aponta a diversidade cultural dos alunos como principal característica da dificuldade em ensinar. Argumenta, ainda, não identificar nenhuma mudança em relação às ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

Para mim não mudou nada principalmente porque meu maior foco ultimamente, eu estou no ensino médio, muito pouco no fundamental e no ensino médio a gente recebe o aluno com alguns vícios de comportamento dentro da sala e tem aluno que comenta com a gente – ah, você não conhece como que é na minha escola, e aí são vários, muitos alunos dentro de uma sala de aula isso vem desde quando eles são menores, para a alfabetização, isso e os alunos cada um do seu jeito, com suas características, alunos especiais junto com outros alunos, alunos que precisariam de uma atenção maior, **é muito difícil já, desde a alfabetização, alfabetizar, eles vão pegando vícios de comportamento dentro da sala, às vezes no ensino médio a gente consegue melhorar muito isso, principalmente no projeto, a gente consegue mesmo, eles se sentem meio perdidos dentro da escola esta é a sensação que me dá.** Mas eu não vejo melhoria nenhuma, nenhuma, nenhuma. (P2UEB).

### 4.3.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Qual a sua posição frente a esses programas?

Sendo os professores os principais agentes sociais da implementação das políticas Públicas propostas pela SEE-SP, este tema teve o objetivo de identificar, em suas respostas, o quanto de envolvimento cada grupo de professores apresenta em relação ao que foi idealizado pelos formuladores.

**Quadro 13** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1. Adequação aos programas	3) Sem mudanças significativas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Durante a pré-análise, identificou-se entre os professores da UEA uma categoria temática: *adequação aos programas* e entre os professores da UEB a categoria temática: *Sem mudanças significativas*. Os professores da UEA, como nos demais temas deste bloco temático demonstram em suas representações uma aproximação com o discurso dos formuladores de políticas da SEE-SP, já os professores da UEB mantêm-se distantes das mesmas em suas representações.

#### 4.3.3.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Adequação aos programas

Ao serem questionados sobre suas posições frente às políticas públicas do Estado de São Paulo, apenas dois professores da UEA emitiram opiniões que possibilitaram a identificação da categoria temática: *adequação aos programas*. O P2UEA argumenta os pontos positivos da política pública:

Quanto ao *São Paulo Faz escola*, eu me adequei perfeitamente, diferente dos demais professores eu gosto, porque ele tem uma proposta que diante das sequências didáticas você tem um conteúdo a ser trabalhado com o aluno, então primeiro eu trabalho o conteúdo, depois a sequência didática do *São Paulo Faz escola*. Então eu me adequei, levei alguns anos para isto, o processo foi longo de adequação, de experiência de lidar com o material, então lá no caderno do professor, você tem a sequência de conteúdos que você tem que trabalhar, então eu trabalho aquela sequência antes de entrar no *São Paulo Faz escola*, claro que também existem

**situações, em que o material é muito avançado para os nossos alunos,** então este mínimo proporcionado por ele é avançado em determinadas sequências didáticas. (P2UEA)

A P4UEA enfatiza o currículo comum como característica marcante da política pública e se apresenta como adaptada às exigências propostas pela Secretaria de Educação, apesar de identificar a inadequação do material às necessidades do aluno:

**E acho que a intenção, se for olhar o como meio cheio, a intenção é boa, por exemplo, um aluno que se precisar mudar de uma escola para outra, como a gente recebeu vários agora no final do bimestre, ele não ficaria tão perdido, ele não ficaria desamparado,** mas antes, se o professor é descente, se o professor ensina, ele também não ficaria porque o currículo era, a gente tinha uma sequência didática parecida, uma sequência de conteúdos, pelo menos, parecida. A intenção dele, tudo bem é boa, mas. **Na minha cabeça. Cabeça dura, o jeito certo de se aprender e se ensinar física e como eu aprendi e eu tenho dificuldade para trabalhar com o currículo, de entender o currículo.** Hoje em dia estou bastante habituada com ele, mas eu acho que **ele têm muitas falhas, eu acho que ele traz as coisas de uma maneira empobrecida,** de uma maneira fraca, principalmente na minha disciplina, mas eu acho que falta, eu acho a apostila pobre. (P4UEA)

#### 4.3.3.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Sem mudanças significativas

Diante das respostas dadas pelos professores da UEB, a categoria temática aponta para a ausência de mudanças significativas com a implantação das políticas públicas propostas pelo governo de São Paulo. O P1UEB argumenta a não participação dos professores na elaboração das propostas do Governo.

Eu acho que realmente, não faz o menor sentido, a secretaria de educação, porque justamente **falta esta vivência escolar, esse conhecimento da realidade prática da escola e falta uma visão, é uma visão de educação muito hierarquizada sem a participação das pessoas que estão do dia a dia que para mim são os atores principais** que teriam condições de junto com alguma equipe construir isso e não receber alguma coisa pronta, de fora sem que se compreenda o real sentido daquilo. (P1UEB)

Já a P2UEB lembra de outras iniciativas e programas como estes, e que poucos resultados efetivos foram alcançados. Além de não conseguir identificar ações significativas que possam ter contribuído para a melhoria da relação ensino-aprendizagem:

eu sigo o currículo do Estado, lógico que com as minhas características para estar trabalhando isso dentro da sala de aula, mas o

que eu acho desse novo currículo, que começou como nova proposta curricular em 2008 e depois passou a currículo, **para mim o que mais pegou foi o foco que eles deram para a direção da escola, e mais uma vez eles tiraram o valor do professor e ali nessa proposta curricular inteira, quem vai preparar o professor é o diretor da escola e isso, sendo que o diretor, vários deles fizeram curso de gestão e aí entra no lado gerir uma empresa é uma coisa, gerir sala de aula**, ensino-aprendizagem, esse ambiente de aprendizagem não tem nada a ver, então a gente sabe que por trás da proposta do governo é para não haver ensino-aprendizagem, é para não aprender. É verdade e a gente vê isso a cada dia e a gente luta contra isso, então os programas do Estado para mim, que eu não lembro deles agora, se existe algum programa que surtiu efeito, não o que a gente vê no dia a dia, o que ele criou na época, em 2000, 98, 99, 2000, com salas de informática, com softwares pedagógicos, que eu participei muito disso, eu conseguia eu trabalhar com meus alunos na sala de informática, a partir do momento em que ele tirou isso e ele introduziu a internet com um aluno despreparado para conduzir esta sala, nem os softwares pedagógicos a gente podia mais usar, a gente não pode mais usar, os que eram livres sim, mas estraga computador não tem jeito de manter essa internet, então foi tudo para prejudicar, eu deixei de trabalhar na sala de informática e eu desenvolvi projetos maravilhosos na sala de informática, antes, por isso **que eu falo eu não lembro de projetos de 2009 para cá, alguma coisa que veio acrescentar a não ser o que eu busquei fora**(P2UEB)

A P4UEB aponta que, apesar de estar na rede há pouco tempo, quando compara sua formação com a formação de seus alunos, não consegue identificar mudanças significantes decorrentes das políticas públicas propostas, argumenta que mudam o currículo, mudam os nomes e até os objetivos, mas na prática tudo continua igual. Esta professora percebe ainda que a única coisa inovadora é a abordagem dos conteúdos que se dão na forma de situações de aprendizagem, apesar de contar com um material didático de péssima qualidade.

#### **4.3.4 Análise da percepção dos professores sobre os pontos fortes e pontos fracos das políticas públicas implementadas pelo governo do Estado de São Paulo após 2009**

No último tema deste bloco temático, buscou-se compreender como cada um dos dois grupos de professores identificam os pontos fortes e fracos do processo de implementação da política pública paulista, já que representam os principais agentes sociais desta fase do ciclo de políticas.

**Quadro 14** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1. O investimento como ponto forte	1 Nenhum ponto forte só pontos fracos

2. A descontextualização como ponto fraco	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Entre as respostas dos professores da UEA foi possível identificar na pré-análise duas categorias temáticas: o investimento como ponto forte e a descontextualização como ponto fraco. Diante das respostas dos professores da UEB, uma única categoria temática aponta para a percepção de que as políticas públicas em questão apresentam apenas pontos fracos.

#### 4.3.4.1 Categorias temáticas (UEA)

##### Categoria temática 1 – O investimento como ponto forte

Ao serem questionados sobre os pontos fortes e fracos da política pública implementada pelo governo do Estado de São Paulo, não foi possível identificar unanimidade entre as representações dos professores da UEA. A P1UEA aponta como ponto forte a fundamentação metodológica para a elaboração da política pública:

Há eu percebo, **nos encontros de formação, é toda uma propaganda para que a gente utilize o material**, para que a gente entre no programa.... É legal assim, que **eles mostram que tiveram estudos antes, tem toda uma preparação para que chegasse a ser implementado**, mas dentro da sala de aula mesmo, é complicado (P1UEA)

Já a P2UEA aponta que “O ponto forte foi **introduzir o recurso financeiro e didático dentro da escola**, ao longo dos anos isto se viu, uma implantação e implementação de diversos recursos materiais isto é fato.” Enquanto a P3UEA diz que: “[...] o ponto forte é que **os professores seguem a mesma linha de pensamento**, então se o aluno vem de outra escola ou vai para outra escola segue mais o mesmo o mesmo raciocínio”. Enquanto a P4UEA vê como ponto forte: “[...] é **este caráter informativo, é o texto, é a uniformização do ensino**, eu acho isto importante, é em pensar que nunca teve nada para o aluno, **isto aí já é uma migalha** já é alguma coisa, pensando nele”.

##### Categoria temática 2 – A descontextualização como ponto fraco

Em relação aos pontos fracos das políticas públicas paulistas, os professores da UEA também não apresentam unanimidade em suas respostas. A categoria temática

descontextualização como ponto fraco se deu por aproximação temática às respostas dadas pelos professores.

A P1UEA aponta a falta de conexão com o cotidiano da sala de aula: “[...] eu acho que eles **estão muito fora da realidade de uma sala de aula** então este é um ponto fraco.” e acrescenta: “[...]eles **querem impor que a gente utilize este material, mas não sabem realmente o que acontece dentro de uma sala**, a característica de cada turma. Eu acho que está um pouco distante da realidade sim.”. A P2UEA identifica o ponto fraco com a falta de relação da política pública com a formação humana: “[...]**deixa a desejar nos recursos humanos, eu acho que observar o humano e investir no humano** eu acho que falta para implementar para transformar a educação do estado de São Paulo em um alto nível.”. Já a P3 UEA aponta a distância do contexto, quando pensa o material didático e as necessidades reais do aluno: “[...] Eu acho que ainda, **esta apostila não acompanha o que é cobrado para os alunos**, para os sistemas de vestibulares e concursos (concurso público), não atende aquilo que ele vai ser cobrado lá fora.” A P4UEA aponta uma descontextualização em relação à necessidade de recursos materiais que a proposta apresenta:

**Este dinheiro poderia ser melhor investido, poderia voltar para o aluno de outras formas**, eu acho, por exemplo, no meu currículo, traz muitas experiências, mas eu não tenho dinheiro para ficar comprando tudo, ou para ficar fazendo tudo, então é uma coisa difícil, como você vai, não poderia subsidiar também o professor para que o professor também conseguisse fazer isto ser uma coisa legal, não eu não tenho respaldo nenhum. **Eu sou cobrada para fazer a minha aula em cima do currículo, então tudo bem, só que isto é problema meu, se der certo ou se não der, o problema é meu, eu tenho que dar conta e pronto.** (P4UEA)

#### 4.3.4.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Nenhum ponto forte só pontos fracos

Os professores da UEB em suas respostas não identificaram nenhum ponto forte nas ações do governo do Estado de São Paulo, quanto às políticas públicas para a educação após 2009. Apenas o P1UAB mencionou os pontos fracos do programa:

O principal ponto fraco é isso que eu já falei, **da falta de participação nestas políticas e realmente falta a... talvez até um pouco de falta de comunicação, as coisas não são apresentadas de uma maneira clara** e assim uma coisa, muda-se muito alguns detalhes, mas não se muda as coisas de forma estrutural, então nós temos problemas estruturais da escola que absorvem o cotidiano dos professores e gestores, inclusive estas políticas elas acabam atrapalhando porque eu

vejo, por exemplo, os coordenadores digitando um monte de dados para enviar para a secretaria de educação porque a secretaria de educação quer acompanhar as coisas que estão sendo feitas, quando o coordenador deveria estar mais preocupado com as questões pedagógicas da escola a gente vê os gestores na mesma situação. Ao invés de se preocupar com questões pedagógicas da formação, estão preocupados em preencher uma série de dados e informações e isso acaba caindo para os professores, e tem que ficar digitando estes dados, passando informações, implementando as coisas e acaba caindo naquele formalismo de sempre que... e as políticas que são propostas pela secretaria de educação nunca se efetivam, porque... **assim como essa tentativa de vigiar , de controlar o que está sendo feito** é, por exemplo os coordenadores às vezes são chamados para orientações técnicas e a gente deixa de ter nossas reuniões aqui, interna da escola, para construir projetos coletivos, porque **os coordenadores estão ocupados em desenvolver os projetos da secretaria de educação**(P1UEB)

Os demais professores foram enfáticos em afirmar a inexistência de pontos fortes como a P2UEB: “nenhum, nada... tudo para piorar” e a P3UEB com a afirmativa: “então na realidade eu não vejo muitas mudanças desses projetos na realidade da escola e nem ação.” E ainda a P4UEB: “**não porque não muda o modelo de escola, não adianta nada mudar o currículo**, eu não saberia dizer”.

#### **4.3.5. Síntese analítica do bloco temático eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo**

Os dados, como foram apresentados até aqui, não dialogam com os referenciais teóricos que dão suporte à análise. Esta síntese analítica se presta a este diálogo, apontando como as representações de professores, enquanto elementos da *cultura de escola* se relacionam com as propostas dos formuladores de políticas da SEE-SP, à luz de outros referenciais teóricos que não constam nos fundamentos da política pública.

Rua, (2012) ao descrever a fase de implementação dentro do ciclo de políticas, contribui para a análise das Políticas Públicas implementadas pela SEE-SP. O autor argumenta que a análise pode se dar tomando-se como referência dois modelos: o primeiro: o *top-down*, que estabelece uma rigorosa separação e diferenciação entre as fases de formulação e implementação das políticas públicas, cada uma delas separadas e diferenciadas pelos diferentes atores e distintos graus de autoridade e de complexidade. Enquanto os políticos formulam e decidem, um corpo burocrático é incumbido de executar as suas decisões e desta forma implementarem as políticas. No segundo modelo: *bottom-up*, parte-se da base, das experiências de resoluções de problemas dos atores que se encontram nos níveis da execução, nos níveis mais baixos na hierarquia da administração, para que se proponham as políticas

públicas. Assim as práticas que se realizam nas bases passariam a ser institucionalizadas e consolidadas como políticas públicas.

Quando se trata do programa *Mais Qualidade na Escola*, enquanto política pública da SEE-SP, se observado da perspectiva do ciclo de políticas se aproxima do modelo *top-down* (RUA, 2012), no qual a formulação se separa da implementação. Com a intenção de garantir a efetividade da implementação, desenvolve um corpo burocrático responsável pela mesma, assim, a função gratificada do professor coordenador passa a ter esta tarefa, principalmente quando da capacidade de comunicar-se e controlar os indivíduos e organizações envolvidos nas tarefas – os professores. Daí a necessidade de estudar as representações do corpo docente quanto à eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo, já que são eles os principais implementadores da proposta curricular.

Ao serem questionados sobre quais programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP, desde 2009 que eles se recordavam (item 4.3.1), os professores de ambas as unidades escolares apresentaram grandes dificuldades para identificar as políticas públicas propostas. Os professores da UEA foram os que mais se aproximaram dos objetivos apresentados pelos formuladores de políticas da SEE-SP. Identificaram a formação de professores e os recursos disponibilizados pelo *São Paulo Faz Escola* como ações para a melhoria da educação do Estado, porém verbalizaram não se recordar de nenhuma política pública específica durante o período. O apostilamento também foi lembrado como parte da implantação de um currículo comum a todas as unidades de ensino do sistema de educação paulista, mas que não interferiu no cotidiano da escola. Os professores desta unidade escolar também apontaram a preocupação com os indicadores e as provas diagnósticas como formas de intervir no rendimento dos alunos, porém argumentaram não perceberem melhoras significativas na qualidade da educação do Estado.

De forma bastante distinta dos professores da UEA, os professores da UEB não conseguiram identificar nenhuma política específica idealizada e implementada pela SEE-SP, durante o período proposto. As respostas tangenciaram programas da pasta que compõem a política, mas não conseguiram defini-los. Foram citados programas como o *cultura e currículo*, *a sala de leitura*, as avaliações institucionais e apontaram que na prática não perceberam nenhuma iniciativa do Estado que fosse ao encontro da melhoria da qualidade de ensino. As respostas dos professores a este tema apontam que os esforços dos formuladores em desenvolver uma cultura para que os professores se convertessem em implementadores das propostas curriculares não surtiram grandes efeitos, mesmo que elementos desta cultura possam ser identificados nas respostas dos professores da UEA.

Após serem informados pelo pesquisador sobre quais políticas públicas estavam no contexto da pesquisa, as respostas ao tema: *Quais as características desses programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEE-SP?*, (item 4.3.2), de ambos os grupos, apontaram para uma percepção de distanciamento entre as propostas da SEE-SP e a realidade de seus alunos.

Os professores da UEA demonstraram em suas representações que, apesar do discurso da SEE-SP identificar uma ampla base teórica que fundamenta as ações propostas, ela se mantém distante da realidade do aluno, se convertendo em um material didático que orienta para uma determinada sequência de conteúdos que, na maioria das vezes, os educandos, não conseguem acompanhar. Também foi possível identificar nas respostas dos professores desta unidade escolar a percepção de um material empobrecido que não possibilita ao aluno informações suficientes para que possa resolver problemas fora da escola, principalmente quando se refere à continuidade dos estudos após a conclusão da educação básica. Outra questão que aparece nas representações dos professores da UEA foi a ausência de recursos materiais que deveriam dar sustentação à implementação da proposta curricular, restando a eles como implementadores *apenas a lousa, o giz, o livro do MEC, o livro didático e a apostila*. As respostas dos professores da UEB trazem à tona a questão do modelo de implementação adotado, pois reconhecem a iniciativa das políticas do Estado de São Paulo, de cima para baixo, sem que as bases fossem consultadas. Esses profissionais não se reconhecem nem na formulação e nem na implementação, e argumentam que a política como foi formulada aparenta ter sido pensada por pessoas que não vivenciam a realidade das escolas, por essa razão quando os professores recebem o compromisso de aplicá-las, acabam não achando sentido para tal. Foi possível identificar, ainda, a falta de iniciativas dos agentes de controle – os coordenadores, para que se possibilitasse a sinergia necessária à implementação da proposta curricular.

Diante do tema que questiona sua posição quanto às políticas públicas impostas pela SEE-SP (item 4.3.3), apesar das críticas, os professores da UEA demonstram em suas representações certa adequação às exigências dos formuladores, enquanto os professores da UEB mostram-se resistentes em seu papel de implementadores .

Os professores da UEA argumentaram que as orientações apresentadas no *caderno do professor* estabelecem as sequências didáticas que devem ser realizadas com os alunos, desta forma, os professores podem preparar suas aulas segundo o que é determinado pela SEE-SP. Apontam, também, que em determinados casos, como argumentado anteriormente por este grupo de professores, se distanciam das necessidades reais dos alunos, ora estando

aquém de sua compreensão, ora estando além de sua compreensão. Em uma visão otimista do programa, os professores desta unidade escolar descrevem como boas as intenções dos formuladores de políticas, já que quando se tem um currículo comum, a transferência dos alunos entre unidades escolares evita prejuízos para a aprendizagem.

Os professores da UEB retomam a descontextualização das políticas públicas com as reais necessidades dos alunos e da comunidade onde estão inseridos. Argumentaram a hierarquização da proposta que desconsidera a vivência prática dos professores em relação às questões educacionais. A visão de uma política que centraliza as ações na equipe gestora como no modelo *top-down*, com uso de técnicas da administração empresarial, faz com que os professores desta unidade escolar não demonstrem adesão aos objetivos da implementação das políticas públicas em questão. Argumentaram ainda, que se muda o currículo, mudam-se os nomes, mas na prática tudo permanece da mesma forma, e que a única coisa positiva e inovadora passa a ser a abordagem dos conteúdos que privilegia as habilidades e competências, mesmo que se referendem em um material didático pobre e de baixa qualidade.

Ao serem questionados sobre os pontos fortes e fracos das políticas públicas implementadas pela SEE-SP (item 4.3.4), os professores da UEA identificam os investimentos tanto econômicos quanto pedagógicos realizados pelo governo do Estado nas unidades escolares com a intenção de implementação da proposta curricular. Identificam ainda que a unificação do currículo possibilitou a unificação do pensamento dos professores e do ensino, mesmo que representem muito pouco diante das necessidades da escola. Em relação aos pontos fracos, os professores desta unidade escolar descrevem a descontextualização das propostas da SEE-SP em relação à realidade da sala de aula. Estes veem a implementação da política pública de forma impositiva, mesmo que não conheçam de fato a realidade da sala de aula, além de não corresponderem às reais necessidades dos alunos quanto à continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio. Acreditam que estes recursos poderiam ser mais bem utilizados, e retornar para o aluno de outras formas que não estas propostas pela SEE-SP.

Os professores da UEB não reconheceram nenhum ponto positivo nas políticas públicas em questão e identificaram a falta de comunicação e clareza nos objetivos, além do desvio das funções dos professores coordenadores que têm de atender às demandas da SEE-SP e se distanciam das questões pedagógicas. Denunciaram a tentativa de controle excessivo exercidas pelo corpo burocrático, sem que haja reais mudanças nas dinâmicas cristalizadas do funcionamento da escola e, neste sentido, pouco interfere na mudança do currículo.

A análise das representações dos professores neste bloco temático permitiu inferir a percepção idiossincrática de cada um dos dois grupos pesquisados. Enquanto os professores da UEA, apesar de críticos às propostas, demonstram certa passividade diante das determinações da SEE-SP, mesmo que na maioria das vezes não acreditem em possíveis resultados positivos gerados pelas políticas públicas, os professores da UEB, até por estarem envolvidos com um programa alternativo desenvolvido por eles mesmos, diante da insatisfação com os resultados da escola pública, não apresentam qualquer adesão ao discurso produzido pelos formuladores para que possam efetivamente se converterem em implementadores da proposta curricular do Estado de São Paulo.

#### **4.4 Bloco temático III: Relação dos professores e alunos com o material didático do programa *São Paulo Faz escola***

A implementação da proposta curricular como principal ação das políticas públicas do Estado de São Paulo, além de instituir a Escola de Formação de Professores, e criar a função gratificada do professor coordenador, contou com a elaboração de um conjunto de recursos a serem usados pela equipe gestora, pelos professores e posteriormente pelos alunos. Os professores, além da proposta curricular organizada segundo as disciplinas curriculares, com os fundamentos, princípios e conteúdos programáticos específicos para cada uma, também receberam um conjunto de cadernos a eles destinados, com proposições de atividades de sala de aula, avaliações e recuperação, além de indicações de recursos bibliográficos. Isso com o intuito de atender à demanda dos professores, que no início do processo reclamavam a ausência de materiais pedagógicos que dessem suporte à proposta curricular; no ano seguinte foi entregue a cada aluno um conjunto de cadernos de atividades, sendo um por bimestre para cada uma das disciplinas<sup>43</sup>.

O Caderno do Professor organiza uma série de situações de aprendizagem, e cada uma delas com uma sequência didática predefinida. Em cada uma das situações de aprendizagem, os formuladores apontam: as competências e habilidades que se pretende desenvolver no aluno; sugestões de estratégias; sugestões de recursos; sugestões para a avaliação e sugestões para a recuperação dos conteúdos quando do não aproveitamento dos alunos.

---

<sup>43</sup> Tais informações são decorrentes da experiência docente do pesquisador já que o processo de distribuição do caderno do aluno não foi anunciado oficialmente, passando a ser distribuído no ano seguinte à implantação da proposta curricular.

O professor também recebe a indicação do tempo estimado em aulas para que possa desenvolver a situação de aprendizagem, sendo que uma sequência didática corresponde a um conjunto de atividades propostas no caderno do aluno, para que desenvolva as habilidades e competências desejadas. A título de exemplo: em uma dada situação de aprendizagem de uma disciplina de ciências humanas, o professor orienta os trabalhos com o caderno do aluno partindo de uma sondagem e sensibilização sobre a situação proposta. Acompanha a leitura de um texto proposto, abre o debate sobre o texto e realiza inferências, propõe a atividade que se encontra no caderno do aluno, provoca o diálogo da situação com o contexto vivido pelo aluno; orienta os exercícios e propõe a avaliação.

Todo o material didático proposto pelo *São Paulo Faz Escola* tem como referência os conceitos de habilidades e competências. A proposta curricular (op. cit. p. 13), ao definir os princípios orientadores do currículo, aponta as competências como referência e as define como a capacidade que um sujeito tem em resolver situações-problemas.

O Módulo V do curso de formação de professores se incumbem de orientar os docentes quanto às diferenças conceituais entre habilidades e competências. Define habilidades como algo menos amplo do que as competências e, neste sentido, uma competência se define por um conjunto de habilidades. Desta forma, uma competência permite mobilizar uma série de conhecimentos com o intuito de dar solução a uma determinada situação-problema (CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ANO, módulo V).

Por identificar que os materiais didáticos são instrumentos fundamentais na fase de implementação das políticas públicas propostas pela SEE-SP, este bloco temático teve o objetivo de pesquisar e identificar as relações que professores e alunos desenvolveram com o mesmo, ao longo dos anos de implementação do currículo paulista.

#### **4.4.1 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Em relação ao material didático do *São Paulo Faz Escola*, você acha que ele cumpre seu objetivo em relação à aprendizagem do aluno?**

Após quase dez anos da implantação da proposta curricular, e pressupondo que o uso do material didático faça parte do cotidiano das escolas públicas paulistas, o presente tema tem a intenção de identificar as representações dos professores de ambas as unidades escolares aqui pesquisadas, sobre a eficiência que estes instrumentos possam ter frente aos objetivos estabelecidos pelos formuladores de políticas da SEE-SP.

**Quadro 15** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1. Cumpre relativamente	4) Não cumprem os objetivos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

A pré-análise indicou duas categorias temáticas, uma para cada uma das unidades escolares. Entre os professores da UEA foi unânime a percepção da relativa eficácia do material didático. Os professores da UEB, também de forma unânime, apontaram para a ineficácia dos mesmos quanto aos objetivos propostos pela SEE-SP.

#### 4.4.1.1 Categorias temáticas (UEA)

##### Categoria temática 1 – Cumpre relativamente

Todos os professores entrevistados apontaram críticas ao material didático oferecido pelo Programa *São Paulo Faz Escola*, o que possibilitou identificar a categoria de análise: *cumpe relativamente*. A P1UEA aponta que: “**depende da turma, do ano da disciplina, de características dos professores, acho que depende de muita coisa**. De modo geral, eu acho que sim. Cumpre, mas tem bastante o que melhorar” e acrescenta: “no primeiro ano do ensino médio, em matemática ele fica quase um caderno falando só disso... então **muitas coisas que eles trazem eu acho cansativa**”. Já a P2UEA percebe que: “**desde que os professores trabalhem de maneira adequada**, se o professor não trabalhar de maneira adequada ele não cumpre”. Esta professora percebe ainda que, de modo geral, não tem ocorrido a aprendizagem do aluno: “**eu diria que de trinta a quarenta por cento só, trabalha com o material efetivamente**”.

Também com a percepção de que os objetivos são cumpridos parcialmente, a P3UEA argumenta a descontextualização do material em relação ao livro didático distribuído pelo Governo Federal. A P3UEA acrescenta: “o Estado de São Paulo até queria fazer um programa e tudo **mais, não sei qual foi o objetivo, o objetivo deles talvez seria fazer uma ideia única, uma apostila única para todos**”. A P4UEA argumenta a incoerência do material em relação à real necessidade de aprendizagem dos alunos:

Eu acho que é alguma coisa que foi feito pensando no aluno, mas eu acho que é alguma coisa mais informativa, mas ainda acho que precisa ser melhorado, em termos de conteúdo, tem que ter... **Às vezes eu acho ele até incoerente, por exemplo, no caderno do professor ele vem com situações de aprendizagem, depois ele faça uma grade para avaliação, na minha grade para avaliação pede coisa que ele não pediu na situação de aprendizagem**, coisas que o aluno tem que estar muito melhor preparado do que apenas com as situações de aprendizagem, **coisas que ele só consegue fazer porque eu trago**

**material de fora, que é uma coisa errada**, então você tem que seguir só o currículo, você não deve trazer material de fora porque você vai quebrar a sequência didática do currículo (P4UEA).

#### 4.4.1.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – O material didático não cumpre os objetivos

Os quatro professores entrevistados na UEB apontaram para a categoria temática: *não cumpre seus objetivos*. O P1UEB argumenta que o material didático não corresponde às reais necessidades dos alunos:

Eu não sei avaliar as outras disciplinas, mas a maneira como ele foi construído este material didático, **ele não corresponde às necessidades de aprendizagem dos estudantes**, ah, os textos, por exemplo, muitos deles **são mal-organizados, ou são textos que não estão numa linguagem adequada** é um material que pode ser substituído pelo material didático que a gente já tem acesso através do governo federal, que são os livros. PNLD (P1UEB)

Também a P2UEB percebe esta falta de conexão com as necessidades dos alunos e denuncia: “Não, **a apostila é para o aluno não saber nada**, porque não dá tempo de se dar todas as aulas de toda a matéria e dar para o aluno todos os exercícios do material que está na apostila, porque a apostila é só exercício **a parte de conteúdo não aparece na apostila**”.

A P3UEB enfatiza:

[...] não lógico que não, na minha área, tem algumas situações de aprendizagem dentro dos três anos que eu acho interessante, mas é um apostilamento, um apostilamento, que está há anos e nem mudar eles não mudam, **não foi perguntado para a gente e tem coisas ali que eu discordo totalmente**, entendeu? **Até o próprio aluno acha ridículo aquelas perguntas**, eu não uso, eu não posso, eu não faço uso, eu só faço algumas coisas que me interessam. (P3UEB)

E argumenta: “[...] acho que não é só aqui não, **a maior parte das escolas não acompanham estes projetos**”. Nesta mesma direção a P4UEB questiona: “[...] eu não saberia dizer exatamente quais são os objetivos, **mas se os objetivos forem na melhoria na qualidade da aprendizagem, oferecer um apoio para o professor e para o aluno, oferecer um material que... então não cumpre.**” e justifica: “[...] se estes forem os objetivos não cumpre. Porque o material **é muito difícil de lidar é muito raso e às vezes as apostilas são muito complexas para os alunos**, então é difícil de trabalhar. Elas têm pouco conteúdo”.

#### 4.4.2 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Como você avalia o conjunto de conteúdos que compõem o caderno do aluno?

Por se tratar da implementação de um currículo comum a todas as unidades escolares da rede de ensino paulista, o material didático disponibilizado pela SEE-SP faz a opção por um recorte curricular específico e orienta seus professores que o ponto de partida da aprendizagem do aluno são as *situações de aprendizagem* que compõem o material didático que lhes foi entregue, garantindo assim, que todos os alunos da rede estadual de educação tenham acesso aos mesmos conteúdos e aos mesmos recursos didáticos. O tema aqui proposto teve o objetivo de identificar nas representações dos professores como eles avaliam os conteúdos e como eles foram organizados no material didático disponibilizado pela SEE-SP.

**Quadro 16:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1. Insuficiente e confuso	1. Fora do contexto da sala de aula real

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

As respostas dos professores sugeriam duas categorias temáticas, sendo uma para cada unidade escolar. Na primeira categoria, evidenciou-se a imagem de um conteúdo programático insuficiente e confuso, enquanto na segunda a representação de um material que se coloca fora do contexto da sala de aula real.

##### 4.4.2.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Insuficiente e confuso

As respostas dadas pelos professores da UEA apontaram para a categoria de análise: *insuficiente e confuso*, quando avaliam o conjunto de conteúdos do material didático. A P1UEA enuncia que: “[...]” assim em algumas turmas, como eu já falei, **algumas coisas têm que ser revisadas, algumas coisas em excesso outras faltando**”. Da mesma forma a P3UEA aponta a defasagem do material em relação às necessidades dos alunos, com situações que estão além do que deveriam aprender para o momento em que se encontram, em outras situações os conteúdos não contemplam aquilo que seria necessário para a continuidade dos estudos.

Esta percepção também é compartilhada pela P4UEA:

[...] no primeiro ano eu **acho uma sequência didática** confusa, na verdade, por quê? Ele trabalha com conservação da quantidade de movimento, antes de leis de newton e para ensinar isto você teria que ensinar movimento acelerado movimento uniformemente variado e **no meu caderno simplesmente não tem isto** ele ensina velocidade

média e aí ele fala um pouquinho sobre movimento acelerado e aí ele já vai para quantidade de movimento e aí você se vira, **eu passo um conteúdo na lousa explico para eles e aí eu entro no assunto do caderno**, ele só sabe que existe velocidade do mundo e aí como ele vai dar conta se for ficar presa só no que tem lá vai ficar deficiente aí que vou para as leis de newton então tenho que trabalhar antes. É confuso, no primeiro ano principalmente é confuso, no segundo ano são temas fracionados então é bom, você perde tempo e não consegue dar conta da última situação de aprendizagem, aí você faz um resumo e que você traz de casa...(P4UEA)

Já a P2UEA apesar de acreditar no potencial do material argumenta que é necessário que o professor intervenha com informações prévias para que o material possa ser feito: “Da minha disciplina é tranquilo, **se você pega lá e você vai trabalhar com seu aluno o conteúdo que para o caderno é um pré-requisito você não terá grandes problemas**, mas se você não faz isto, não existe uma sequência didática para o aluno naquele momento.”

#### 4.4.2.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Fora do contexto da sala de aula real

Apenas dois professores responderam à questão proposta, e ambos apontaram o material didático como fora do contexto da sala de aula real. A P2UEB alega que:

Eu sigo o currículo do Estado, lógico que com as minhas características para estar trabalhando isso dentro da sala de aula, mas o que eu acho desse novo currículo, que começou como nova proposta curricular em 2008 e depois passou a currículo, para mim **o que mais pegou foi o foco que eles deram para a direção da escola, e mais uma vez eles tiraram o valor do professor e ali nessa proposta curricular inteira, quem vai preparar o professor é o diretor da escola** e isso, sendo que o diretor, vários deles fizeram curso de gestão e aí entra no lado gerir uma empresa é uma coisa, gerir sala de aula, ensino-aprendizagem, esse ambiente de aprendizagem não tem nada a ver. (P2UEB)

E completa: “[...] então a gente sabe que por trás da proposta do governo **é para não haver ensino-aprendizagem, é para não aprender**”. A P4UEB argumenta que os exercícios contidos no material didático exigem que o aluno compreenda diversas outras informações, o que acaba comprometendo o tempo com a aplicação do conteúdo:

Eu não sei como é nas outras disciplinas, mas em história tem lá uma situação de aprendizagem que vai, por exemplo, fazer leitura de mapa no renascimento da questão das grandes navegações e tal, o aluno, ele não tem o contexto histórico, ele **não tem repertório, então antes daquela situação de aprendizagem, você precisa dar várias aulas, expor o conteúdo, trabalhar para conseguir chegar naquilo, aí**

**you reach to work, the students do not understand, the questions are poorly elaborated, very generic, it is very difficult for you... then you stay more explaining what you are asking from what you manage to work, this when the students bring the book to school. The classroom time is very small, the school year is very tight, it is very agitated, when you reach the end and say I did not work the book, I did not manage,** aí com várias salas, com o volume de trabalho do professor, você não consegue lidar, aí para cumprir para falar que você deu a apostila você vai lá manda eles preencher e dá visto. (P4UEB)

#### **4.4.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Em relação às sequências didáticas propostas no caderno do aluno, quais considerações podem ser feitas?**

Como descrito na introdução deste bloco temático, o material didático disponibilizado pelo Programa *São Paulo Faz Escola* se vale de uma metodologia que objetiva o desenvolvimento de habilidade e competências. Cada situação de aprendizagem conta com um percurso de atividades que visa à apropriação do conteúdo pelos estudantes, e são descritas pela SEE-SP como sequências didáticas. A presente questão teve o objetivo de compreender como os professores de ambas as unidades escolares estudadas representam o uso destas técnicas de aprendizagem em seu cotidiano de trabalho.

**Quadro 17** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1 Incompatível com as necessidades do aluno	1 Incompatível com as necessidades do aluno

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Foi possível identificar uma única categoria temática para cada um dos dois grupos de professores pesquisados. Tanto os professores da UEA como os professores da UEB apontam para as representações de incompatibilidade das sequências didáticas com as necessidades dos alunos.

##### **4.4.3.1 Categorias temáticas (UEA)**

Categoria temática 1 – Incompatível com as necessidades do aluno

Os professores apontam que apesar de compreenderem as sequências didáticas contidas no material fornecido pelo programa, não as identificam de forma compatível com as necessidades dos alunos. A P2UEA descreve que:

À medida que você abre a situação de aprendizagem três em que está trabalhando migrações, se você não tem o conteúdo dado para o aluno

ele não consegue, ele não vai adiante, e neste sentido existe um tempo previsto para aquela sequência didática muito reduzido, então você não teria o tempo necessário. (P2UEA)

A P3UEA aponta, ainda, que tais sequências são incompatíveis com o fluxo de informações necessárias para que o aluno compreenda a lógica das informações a serem aprendidas:

**Elas não são construídas de acordo com que é previsto dentro do primeiro ano, segundo e terceiro do ensino médio, não têm esta sequência**, então, por exemplo, o verbo, geralmente quando você começa com verbo, você estuda as classes gramaticais, então não tem sequência, tem verbo no primeiro ano, não tem como ver verbo, se os meninos não sabem substantivo, adjetivo e isto não têm isto pertence ao segundo ano e aí está no caderno um que é do primeiro ano eles nem têm como pesquisar no livro didático, no livro um a questão verbal, porque não têm, ela está no segundo, **já que a linha do MEC é outra, aí qual o recurso que você vai usar, cópia, xerox, internet, nem todo mundo tem, a não ser que peça para fazer em casa, mas eu acho que nem todos têm esta possibilidade**. Então na sequência didática, para a língua portuguesa não tem, a sequência didática do assunto, **às vezes funciona às vezes não, as habilidades e competências ali, mas para desenvolver aquelas habilidades e competência você precisa do assunto, precisa do conteúdo** (P3UEA)

A P4UEA também aponta esta incompatibilidade e enuncia ainda o fato de algumas sequências serem repetitivas:

Tem algumas matérias, que, na minha opinião, quem sou eu né, mas que é pior ainda **fica indo e voltando, indo e voltando**. No meu não tem tanto disto, mas como eu disse é um pouco confuso para mim, ensinar alguma coisa que ele não sabe o que deveria para tal, no terceiro ano também e tem coisas que eu tenho que trazer de fora, quer dizer **eu não estou cumprindo a proposta nesta situação, porque eu tenho que ensinar para ele o que vem antes**. (P4UEA).

#### 4.4.3.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Incompatível com as necessidades do aluno

Os professores da UEB identificam igualmente a incompatibilidade das sequências didáticas com as reais necessidades dos alunos. A P2UEB argumenta que percebe o distanciamento dos formuladores do material com a realidade da sala de aula:

A apostila para mim, de matemática, **foi criada por um grupo, orientado por algum professor, em mestrado e doutorado, e resolveram aplicar meus exercícios mirabolantes**, antes você sabe que alguns são mais fáceis e que aplicaram no Estado isso, e eu tenho aluno que me questionou, eu nunca usei tá, e tem situações assim –

professora você usa a apostila, eu falei não – por quê? Eu explico, porque o primeiro exercício da apostila é o final do conteúdo, eu começo o conteúdo e vou aprofundando gradativamente, **se precisa de eu fazer uma revisão do conteúdo anterior, eu vou fazer e vocês vão acompanhando, numa sequência didática, os exercícios da apostila não seguem uma sequência didática, apesar de eles falarem que seguem**, é tudo misturado, profundos já no começo e o aluno não consegue resolver no começo. (P2UEB)

A P4UEB responde de forma categórica: “Então não tem como ter sequência didática, ela se perde” enquanto a P3UEB minimiza, argumentando que se identifica com algumas sequências: “sim eu gosto muito de uma sequência que eles falam do método científico, eu acho interessante, eu acho, esse aí foi um dos que eu gosto”, mas acrescenta: “[...] **em alguns conteúdos sim, não em todos os conteúdos**, assim na área de biologia, alguns conteúdos as sequências didáticas que ele usa, que o material usa, é interessante, **dois ou três conteúdos que eu gosto, mas em geral não, em geral não gosto**”. E posteriormente conclui: “[...] não é que ele gere dificuldade, ele chega a ser muito... **ele não dá a informação, a informação é muito pequena, do conteúdo, e as perguntas são repetitivas, o próprio aluno fica achando**, fala... o próprio aluno percebe que aquelas perguntas são não tem sentido”

#### 4.4.4 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: **Em sala de aula existe, hoje, uma forma específica para que os alunos aprendam determinadas informações. O caderno do aluno é composto de uma série de exercícios para isto. Como os alunos percebem esta sequência de exercícios?**

Ainda sobre as sequências didáticas desenvolvidas pelo material didático, este tema teve como objetivo identificar nas representações dos alunos como eles se relacionam com a forma que se apresentam os conteúdos e as atividades apresentadas, no caderno do aluno.

**Quadro 18:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1 Percebem como importante para o vestibular 2 Percebem como insuficiente	1 Pouco contato com o material didático

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

A análise deste tema sugere duas categorias para as respostas dos alunos da UEA, que identificam as sequências didáticas como importantes para a continuidade de estudos após a conclusão da educação básica, mas também como insuficientes para que possam ter as mesmas oportunidades que outros alunos. As respostas dos alunos da UEB apontam para o

distanciamento que existe entre suas práticas em relação ao Projeto de Inovações de Práticas Educacionais e o material didático disponibilizado pela SEE-SP.

#### 4.4.4.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Percebem como importante para o vestibular

Em resposta à questão proposta, dois alunos apontaram a relevância da sequência didática como importante para as provas vestibulares. O A2UEA argumenta que: “[...] os exercícios são importantes, **eles seguem uma sequência que vai ser usada futuramente e vai treinar por partes, começa mais fácil vai indo para os mais difíceis, até que consegue fazer todos**”, da mesma forma que a A4UEA descreve que “[...] preparando a gente para os vestibulares, porque tem provas que são formadas em cima dessas apostilas então fica uma forma, **até mais fácil na hora de estudar para os vestibulares, porque vem pronta...**”.

Outros dois alunos responderam à questão identificando a insuficiência do material didático em relação às sequências didáticas. O A3UEA evidencia que:

Acho que quase não percebem, essa grade curricular que o governo traz para gente, **é séria quase, ah, entre aspas, uma patifaria, porque você não pode ser comparado com um aluno de uma escola particular**, com um aluno que ele está sendo treinado a vida inteira para passar numa Unesp por exemplo, **é um material muito, muito fraco comparado aos outros...** (A4UEA)

Nesta mesma orientação, o A5UEA identifica que:

**Faltam muitas coisas, muita aprendizagem, tipo eles colocam uma coisa básica para você que não é “provincio” daquilo** entendeu, você vê que muita coisa que, quando você sai daqui e vai prestar uma prova, vai prestar uma coisa, você vê que o que você estudou, o que você, o que foi passado, o que... o professor pega o caderno do aluno para te dar o exemplo de tudo e tal, **mas só que lá ele não tem a informação toda, falta bastante coisa e você vê que aquilo não é “provincio” para você, quando você vai prestar uma prova** você fica falando assim – nossa, caramba na onde que eu aprendi isso, nem aprendi, cadê isso, sabe, aí fica meio difícil, **então eu classifico como ruim a péssimo.**(A5UEA)

Já a A1UEA percebe entre seus colegas certa superficialidade no trato com o material do aluno e aponta que percebe que eles não têm a preocupação com os conteúdos que são apresentados. Executam as tarefas de forma pontual e imediatista, sem a preocupação de

se apropriarem das informações “[...] o que vai mudar, ele participa do presente, só faz o que esta sendo feito.”

#### 4.4.4.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Pouco contato com o material didático

Os alunos da UEB apresentaram respostas heterogêneas em relação à percepção de seus colegas sobre as sequências didáticas que estruturam o caderno do aluno, possibilitando a identificação do baixo contato com o material didático fornecido pelo programa. O A1UEA identifica que os alunos não percebem tais sequências didáticas, quando compara com a postura dos alunos do Projeto de Inovações Pedagógicas:

O aluno não percebe... eu no “projeto” **comecei a perceber essa sequência, por conta que no “projeto” o roteiro é passado para nós**, antes para a gente olhar o roteiro e entender, ter um primeiro contato com o que a gente vai estudar, mas **se você está no ensino tradicional, ai você só usa... você só faz uso da apostila... você não consegue ter capacidade bastante para dar sequência, entender que aquilo é uma sequência**, porque se você abre o livro aquelas mesmas matérias que você viu na apostila estão em outras sequências... você entendeu? **O Estado acaba confundindo o aluno sem querer achando, só que está passando um conteúdo bom**. Esperando que o professor lecione, só[...] (P1UEB).

Já a A2UEB aponta que pouco sabe sobre o material didático: “[...] eu não sei te responder direito, porque **este ano eu não fiz muito estes caderninhos não**, foquei mais em livros da área e exercícios, porque o modo que eu trabalho lá – no projeto – **a gente tem aula com os professores e tem que partir de nós**”, enquanto o A3UEB descreve o material didático como inadequado:

**Ela é ridícula, ela chama a gente de idiota, é muito besta é um conteúdo muito baixo, em comparação ao livro**, o livro é muito melhor, a gente aprende muito mais com o livro. A apostila, acho que ela é **um conteúdo para gente com mais dificuldade, acho que a gente não está tão ruim assim** ainda, (risos) acho que a gente tem a capacidade de ver alguma coisa a mais. (A3UEB)

O A4UEB, ao tentar responder à questão proposta, encontra bastante dificuldade para identificar que material didático que a pergunta se refere. Após várias intervenções ele postula:

Olha o meu grupo, por exemplo, **lá do projeto, a gente usa pouco estas apostilas o que é mais *parciada* assim**, é, eles passam o roteiro

e aí você faz numa folha de caderno para entregar, **a gente muitas vezes usa estas apostilas poucas vezes, para poder achar as respostas e as pesquisas para passar na folha e passar para o professor**, dos projetos, vamos supor em apresentação em folha de caderno, assim, a gente entrega – meu grupo entende bem, está tudo bonitinho, explicadinho e tal, não temos problemas não. (A4UEB)

O A5UEB justifica que os professores desmotivados não se preocupam com a aplicação das sequências didáticas propostas pelo material didático:

[...] gente acha um pouco difícil, porque voltando ao assunto, **a gente está abandonado, aqui nas escolas públicas e como os professores não se sentem motivados a ensinar a gente, os alunos também não ficam motivados**, então para mim pelo menos, a gente chega lá e os professores praticamente dão a respostas para mim, **não tem nenhum interesse em realmente ensinar a gente, pelo que eu percebo e os alunos também são bem desinteressados**, então fica naquela – **eu te dou a resposta, você fica com a nota eu te passo de ano e assim vai**, aí cada ano que passa a gente não aprende nada(P5UEB)

#### **4.4.5. Síntese analítica do bloco temático sobre as relações dos professores e dos alunos com o material didático do programa *São Paulo Faz escola***

Como nos blocos temáticos anteriores, os dados até aqui apresentados não foram analisados à luz do corpo teórico correspondente ao tema. Desta forma esta síntese analítica cumpre este objetivo.

Ao discutir o Projeto Curricular da Escola em Portugal, Pacheco (2013) descreve que em uma unidade escolar autônoma o corpo docente, enquanto grupo de profissionais a quem compete decidir as intervenções didáticas, é quem determina: o que ensinar, quando ensinar, como e com que ensinar, o quê, como e quando avaliar. Desta forma, um projeto curricular da escola não é simplesmente elaborado, mas se concretiza pelo diálogo constante em uma lógica profissional que tem na ação do professor e seu exercício da docência os instrumentos para sua elaboração:

Construir o projecto curricular de escola na base de uma lógica profissional é navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada, abandonando o flanco da regulação, da aplicação da norma, da autonomia decretada (PACHECO, 2013, p. 184).

Com a instituição da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a determinação da autonomia relativa da unidade escolar, já se institui de antemão: o que se deve ensinar,

quando se deve ensinar, como e com que se deve ensinar, o quê, como e quando avaliar, o professor se posiciona, como observou Pacheco (op. cit. p. 182) frente a um currículo que não emerge de uma necessidade curricular sentida pelos professores, mas, pelo contrário, resulta de uma decisão administrativa quase sempre distante da realidade das escolas.

A Proposta Curricular comum a todas as unidades escolares do Estado de São Paulo, em sua implementação, se materializa no conjunto de instrumentos disponibilizados para os professores e alunos, cabe ao primeiro o gerenciamento da utilização destes instrumentos para que os objetivos propostos pela SEE-SP se concretizem. Então se torna relevante compreender as representações que se estabeleceram diante das relações dos mesmos com estes instrumentos.

Quando perguntados se os instrumentos disponibilizados pelo *São Paulo Faz Escola*: o caderno do professor e o caderno do aluno cumprem seus objetivos em relação à aprendizagem dos alunos, os professores da UEA, apesar de se demonstrarem comprometidos com a orientação da SEE-SP, apontam que sua eficácia é relativa e argumentam que as sequências didáticas são cansativas e até incoerentes quando se compara a determinação do caderno do professor com os exercícios do caderno do aluno. Outra percepção que se pode inferir foi a falta de sentido que os mesmos creditam ao conteúdo. Argumentam a unificação do currículo como a única razão de ele existir e ainda apontam a baixa adesão ao material didático dos demais professores da unidade.

Ao contrário dos professores da UEA, que demonstram certa adesão aos objetivos da SEE-SP com o uso do material didático, os professores da UEB se posicionam de forma crítica ao currículo imposto. Argumentam que os conteúdos como estão organizados no material didático não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos, apontam a inadequação dos conteúdos e a má organização das sequências didáticas. Evidencia-se, ainda, nas respostas destes professores, o descaso dos formuladores com a vivência dos professores em sala de aula.

Garcia (2005), ao descrever como trabalhar com competências e habilidades na sala de aula, sugere a dosagem entre o preparo e programação das aulas e a improvisação. Argumenta que uma aula bem planejada e pré-programada não oferece espaço para o aluno: “É importante que um professor saiba como vai iniciar a sua aula, que recursos deverá ter disponíveis, os objetivos que pretende atingir. Entretanto, se cada passo da aula estiver previamente delineado ele tenderá a "escapar" dos questionamentos dos alunos” (GARCIA, 2005, p. 5). As respostas dos professores a este tema fornecem subsídios para identificar a percepção idiossincrática de cada uma das unidades escolares e sugerem que tanto os

professores da UEA, quanto os professores da UEB, apontam a não adesão do material didático aos objetivos dos formuladores de políticas da SEE-SP.

Esta não adesão também se evidencia nas respostas dos professores ao tema que explora as percepções que possuem em relação ao conjunto de conteúdos que compõem o material didático (item 4.4.2). Tanto os professores da UEA quanto os professores da UEB descrevem o conjunto de conteúdos como insuficientes e confusos. Os argumentos para estas percepções apontam para a incoerência entre os exercícios e aquilo que é proposto como situações de aprendizagem no caderno do professor. Estes professores apontam a intervenção autônoma como saída para estas dificuldades apresentadas no material, já que a sequência didática como se apresenta não contempla todas as informações necessárias para que se desenvolva plenamente o conhecimento que se pretende ensinar. A defasagem no tempo para uso do material também é apontada como ponto crítico.

Para demonstrar a necessidade de se compreender como as sequências didáticas podem desenvolver habilidades nos alunos, os formuladores de políticas da SEE-SP se fundamentam em Zabala (2002) que descreve que, dentro de um modelo onde estão vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação, a atividade ou tarefa é a unidade que representa este processo. A atividade ou tarefa se configura como a unidade básica do processo de ensino-aprendizagem e congrega diversas variáveis que envolvem as relações entre: professor e aluno, aluno e aluno, conteúdos de aprendizagem, recursos didáticos entre outros. Uma sequência de atividades ou uma sequência didática é uma forma de se encadear e articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, com uma função predefinida pelo planejamento. E é nesta perspectiva que foram construídas as sequências didáticas dos materiais disponibilizados pelo *São Paulo Faz Escola* como consta no documento de apresentação da proposta curricular (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008).

Ao explorar as representações dos professores em relação às sequências didáticas propostas pelos cadernos dos alunos (item 4.4.3) possibilitou a identificação da percepção dos professores de ambas as unidades escolares estudadas, de que os formuladores de política desconsideraram as condições reais na dinâmica das escolas no processo de ensino-aprendizagem. Ambos os grupos apontaram em suas respostas as representações de incompatibilidade das sequências didáticas com as necessidades dos alunos. Os professores da UEA descrevem que tais sequências didáticas desconsideram o tempo necessário para aplicá-las ou incorre no não cumprimento do planejamento; foram planejadas desconsiderando a linha de construção do material didático fornecido pelo MEC. Apontaram, ainda, que as

atividades propostas são cansativas, repetitivas e desconsideram um conjunto de conteúdos que são fundamentais para que tais atividades possam ser realizadas.

As representações dos professores da UEB caminham na mesma direção, porém, a percepção idiossincrática se identifica pela relação de distância que mantém com o material didático fornecido pela SEE-SP. Suas principais críticas se definem pela falta de relação com o contexto em que foram elaboradas, a falta de habilidade em considerar as sequências e os exercícios propostos, e que não apresentam informações suficientes para que se realize a aprendizagem. É possível identificar nas respostas dos professores desta unidade escolar a distância que se mantém do material didático, já que os conteúdos que dão suporte às sequências didáticas são apresentados no caderno do professor.

O presente bloco temático também buscou compreender as representações dos alunos em relação às sequências didáticas. As respostas dos alunos da UEA apontam para uma percepção bastante distante dos objetivos propostos pelos formuladores de políticas da SEE-SP. De modo geral, não foi possível identificar que compreendam um conjunto de atividades que visam à apropriação de uma habilidade ou competência. Associaram as sequências como sendo caminhos que possibilitam saber conteúdos que os levam às provas vestibulares ou, ainda, como materiais característicos de uma escola com baixa qualidade, já que as informações oferecidas pelo material são insuficientes, para que possam ter um bom desempenho na continuidade de seus estudos, após a educação básica. As respostas destes alunos apontam ainda para uma percepção de que, a maioria deles pouco se compromete com as sequências didáticas, realizando-as de forma protocolar e pontual, sem a preocupação de desenvolverem conhecimentos a partir da forma como executam as sequências didáticas.

No caso das representações dos alunos da UEB, a dissociação com as sequências didáticas ficam mais evidentes, já que ao responderem à questão proposta quase sempre se referem aos roteiros de estudos desenvolvidos pelos professores, ligados ao Projeto de Inovações de Práticas Educacionais.

As representações de professores e alunos, aqui apresentadas apontam para ineficácia das pretensões dos formuladores de políticas da SEE-SP, quando estabelecem de cima para baixo as intervenções didáticas ao determinar: o que ensinar, quando ensinar, como e com que ensinar, o quê, como e quando avaliar. Desconsideram que os professores são sujeitos ativos no processo de ensino, ou como aponta Pacheco (op. cit.) para quem, só é possível uma sociedade que aprende quando existem alunos que aprendem. E não se trata de aprendizagem só no interior da escola, mas como aprendizagem externa que completa e resulta da relação de

colaboração. Aprendizagem que contribui com a formação da cultura de escola em suas relações com a cultura do meio.

#### **4.5. Bloco temático IV: Representação do professor em relação ao IDESP/SARESP**

No contexto das políticas públicas do Estado de São Paulo, o eixo da avaliação desempenha um importante instrumento de monitoramento na fase de implementação da política. A avaliação, segundo os formuladores de políticas, deve desempenhar dois importantes papéis, um como ação pedagógica que tem o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem de cada aluno, e da turma ou sala de aula, e o outro como um sistema que permite diagnosticar o desempenho escolar do conjunto de alunos nos diferentes municípios do Estado, contribuindo para elucidar o diagnóstico da educação em um sentido mais amplo (CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Módulo 08).

Os formuladores entendem que no primeiro caso o que se tem é a avaliação interna e indicam os acertos e erros das políticas educativas, já que fazem parte do processo em cada situação de aprendizagem apresentada pelos professores. Já no segundo caso, estão as avaliações externas que devem orientar os programas de formação continuada que devem ser fornecidos pelos professores coordenadores, responsáveis pelas orientações dos professores com intuito de desenvolver alternativas à implantação das políticas públicas que pretendem. Estes indicadores servem a apontar caminhos, estratégias e recursos que possam ser mobilizados para a superação de dificuldades que possam ocorrer no transcurso da implementação (CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Módulo 08).

Os formuladores definem, ainda, que as avaliações externas são instrumentos que podem subsidiar as políticas públicas, evidenciando o que está dando certo e o que não está. Isso permite que os gestores tirem lições importantes dos efeitos de suas decisões e que, no caso do Estado de São Paulo, subsidiem a implantação do currículo comum a todas as unidades escolares de seu sistema. O IDESP/SARESP, como apresentado na seção três, intenciona avaliar a aprendizagem expressa em competências que são referências do currículo (CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Módulo 08).

O presente bloco temático tem como objetivo identificar as representações dos professores de ambas as unidades escolares aqui estudadas, sobre como a escola se relaciona com tais indicadores, e quais melhorias eles poderiam subsidiar para que se atinja a qualidade da educação pretendida. Para tanto, são apresentados quatro temas com suas respectivas categorias temáticas e, ao final, será apresentada uma síntese analítica do bloco temático.

#### 4.5.1 Análise da percepção dos professores sobre a questão: O principal indicador de qualidade da educação de São Paulo é o IDESP/SARESP. Como você vê a escola em relação a estes indicadores?

Neste tema o objetivo foi identificar entre os professores de ambas as unidades escolares pesquisadas como percebem a escola em relação aos indicadores de qualidade da educação paulista, incluindo como cada grupo identifica os esforços da comunidade escolar em preparar os alunos para que realizem as avaliações externas.

**Quadro 19:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1 O indicador orienta a conduta da escola	1 Um indicador que não mede a realidade da escola

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Foram identificadas duas categorias temáticas, uma para cada grupo de professores entrevistados. Os professores da UEA, apesar de uma postura crítica, apresentam percepções mais próximas aos objetivos dos formuladores de políticas e acreditam que tais indicadores podem orientar a conduta da escola, com o intuito de subsidiar estratégias para a melhoria da qualidade da educação paulista. Os professores da UEB, em suas respostas, apresentam representações que indicam um indicador descontextualizado e que não orienta os caminhos possíveis para a melhoria da qualidade da educação, servindo apenas como elemento de propaganda do Estado.

##### 4.5.1.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – O indicador orienta a conduta da escola

As respostas dadas pelos professores da UEA apontam para uma escola que se preocupa e que se orienta pelo indicador de desenvolvimento da educação de São Paulo. A PIUEA argumenta que a escola se preocupa com as provas do Saresp, mas somente quando estão próximas de serem realizadas pelos alunos:

Eu percebo que há uma preocupação muito grande, porque, por exemplo, perto do Saresp, **tem toda uma preocupação em ficar trabalhando exercícios do Saresp, trabalhar os conteúdos que caem, mas só ali próximo da prova** que teve uma preocupação, eu acho que, deveria assim todos os anos, em todas as séries em todas as turmas ser baseado realmente no que cai, **no que é cobrado, no que eles acham que é importante que o aluno atinja e não só ali nas últimas semanas** (PIUEA)

A P2UEA também descreve esta preocupação da escola com os indicadores e dirige suas críticas à qualidade do instrumento Saresp apontando que, apesar de orientar positivamente a escola quanto à qualidade do ensino, as provas, ao longo dos anos, têm perdido a qualidade, como se organizadores diminuíssem a dificuldade para que os alunos tenham um melhor desempenho.

Também a P3UEA descreve as preocupações da escola com as provas, porém argumenta que estas se realizam em função invertida, já que ao invés de medir o aprendizado do aluno tornam-se fim em si mesmas, já que toda a aprendizagem passa a ser em função da realização das provas:

Eu acho que a escola tem procurado e ela tem chegado ao índice, apesar de não chegar à meta estabelecida, mas ela tem sempre aumentado um pouco, eu **acho que a escola tem feito de tudo para que isto aconteça, o empenho dos professores, agora o Saresp é dado pelo caderno, e às vezes o caderno não foi terminado ainda**, como aconteceu agora, alguns assuntos ainda não tinham sido tratados ainda, e foram cobrados na prova diagnóstica, então eu tive que rever alguns assuntos com eles antes de aplicar a prova, porque não tinham chegado ainda, **porque não dá tempo e uma das causas da falta de tempo é que você tem que voltar a vários assuntos para poder desenvolver aquele outro que está sendo pedido, o contudo é feito para fazer a prova**, avalia se desenvolveram as habilidades e competências, mas em cima do caderno, as habilidades e competências do caderno do **aluno então você estuda para tirar a nota na prova, a prova não mede a aprendizagem do aluno.** (P3UEA)

A preocupação com a realização das provas do SARESP pela escola também se evidencia na resposta da P4UEA, mas suas críticas vão em direção do fato de serem condicionantes da forma que se deve ensinar na escola. Argumenta que, em todos os momentos de encontros de planejamento, a escola se ocupa com os indicadores paulistas, o que faz com que os professores tenham em suas práticas profissionais o objetivo que atingir aquilo que foi planejado e esperado em relação ao SARESP/IDESP “[...] você não vai ensinar o seu aluno visando só isso, você vai ensinar o seu aluno visando à construção dele como uma pessoa mesmo”. (P4UEA)

#### 4.5.1.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Um indicador que não mede a realidade da escola

As respostas dos professores da UEB apontam para um indicador que está bastante distante da realidade da escola, e que por isto tem pouca representatividade. O P1UEB argumenta que a participação da escola nas ações que visam às provas do SARESP é apenas

pontual, momentos próximos à aplicação das provas e que esta tarefa sempre cabe ao professor em sala de aula:

Mais uma vez são indicadores que **não servem de referência para a escola trabalhar ou retrabalhar os pontos falhos, a intenção seria essa, nós temos uma referência e construímos uma mudança nos processos pedagógicos a partir dessa referência**, mas isto na prática não acontece, o que acontece é que no primeiro dia de aula, os alunos chegam e a gente não sequer um período adequado uma estrutura adequada para se planejar para usar este material como referências e se cobra isso da gente planejamento e replanejamento a gente analisa estes dados do IDESP e vê lá em matemática ele está com, **caiu, subiu e se fica muito no número e não se fica na causa daquele número, então não é uma referência assim, que realmente ajuda a refazer, a replanejar o processo pedagógico**, que fica muito nas mão do professor solitário, lá na sala de aula (P1URB)

Além de apontar a distância entre o indicador e a realidade da escola, a P2UEB faz críticas aos critérios que fundamentam a sua organização, sugere que a metodologia é falha, e que podem ser facilmente manipulados com a intenção de melhorar os resultados, para que os Estado defenda a eficácia das políticas públicas.

A P3UEB lembra que a escola em que atua está sempre acima da média, quando comparada às outras unidades escolares, e que por este motivo dificilmente consegue aumentar suas notas. Aponta a resistência dos alunos em realizar a prova como forma de protesto e argumenta, ainda, que a avaliação deveria ser feita pelos professores e não por um sistema que está distante da sala de aula. Em função da grande extensão do currículo associado à falta de professores, não faz sentido o que se cobra na prova, já que de fato nem sempre podem ser oferecidos todos os conteúdos previstos para os alunos. Na mesma linha crítica dos demais professores, suspeita que o índice sirva apenas como maquiagem, e para vigiar o trabalho docente, sem que ofereça as condições mínimas de trabalho.

Já a P4UEB argumenta que o indicador, além de estar distante da realidade dos alunos, mascara muito os resultados:

Não sei... **o Saresp mascara muito a realidade, falam que as provas são muito fáceis**, faz tempo que eu não acompanho o Saresp, mas são índices que não correspondem à realidade, eu não sei dizer se indicadores poderia contribuir com a qualidade da educação, eu acho que tem que haver uma avaliação, interna ou externa, só que, eu não sei muito bem como colocar isso, mas **como você vai confiar em uma avaliação que o governo faz de sua própria escola? Que ele precisa propagandear então eu acho que não é confiável, mas acredito que é um caminho, eu vejo importância na avaliação do desempenho da escola** (P4UEB)

#### 4.5.2 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Quais contribuições estes indicadores podem oferecer para a melhoria da qualidade da educação?

Os formuladores de políticas educacionais do Estado de São Paulo entendem que os indicadores de qualidade são a principal forma de monitorar os resultados obtidos na fase de implementação no ciclo de políticas, já que os resultados obtidos pelos indicadores podem servir de referência para que novas práticas e estratégias venham a dar soluções aos problemas encontrados nesta fase. O tema em questão tem o objetivo de identificar se as representações dos professores corroboram as expectativas dos formuladores de políticas, quanto aos possíveis benefícios que tais indicadores possam representar para a qualidade da educação.

**Quadro 20:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
2 O indicador pouco contribui para a melhoria da qualidade	2 Os indicadores são desnecessários

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Neste tema foram identificadas duas categorias temáticas, uma para cada grupo pesquisado. As respostas dos professores da UEA sugerem que os indicadores pouco contribuem para a melhoria da qualidade da educação. As respostas dos professores da UAB apontam para a representação de que os indicadores são desnecessários. Como em outros temas aqui apresentados, os professores da unidade escolar A demonstram certa tangência com os objetivos dos formuladores de políticas do Estado de São Paulo, ao passo que os professores da unidade escolar B demonstram-se distantes do mesmo discurso.

##### 4.5.2.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – O indicador pouco contribui para a melhoria da qualidade

Os professores da UEA descrevem representações de que, em termos efetivos, os indicadores de qualidade da educação de São Paulo apresentam poucas contribuições para a melhoria da qualidade da educação.

O PIUEA informa que:

Eu acho que as notas em si, **estes indicadores em si, avaliam muito pouco porque, eu já ouvi falar que muitos diretores pedem que alunos ruins falem no dia da prova**, sabe este tipo de coisa, então às vezes eu acho que é **um pouco de enganação, fingir uma coisa que na realidade não acontece na escola em si**, então eu acho que é relativa esta contribuição eu acho que existem outras formas de avaliar e não só uma nota ou um indicador (PIUEA)

A P2UEA minimiza e aponta características de planejamento para o uso dos indicadores como a possibilidade de promover novas ações, tomando como base os resultados dos indicadores. Isso possibilita que os professores estabeleçam metas que possam elevar os resultados de seu trabalho anualmente, e isto contribui para a melhoria do desempenho da escola como espera o Estado.

Já a P3UEA lembra que a principal contribuição do indicador é mostrar o quanto a escola não está bem:

**É não é todo ruim, existe um objetivo próprio do Estado. Só contribui mesmo porque eu acho que a educação precisa melhorar muito**, para identificar que ela está ruim, ele não devolve nada que você possa usar. Vamos dizer assim, nem tudo é ruim é 100 por cento ruim, ele até te ajuda, dentro mesmo do seu trabalho da escola. **Mas o objetivo final, a cobrança final é se ele conseguiu desenvolver algumas habilidades para melhorar o índice da escola, é só uma questão numérica, não para ver se ele realmente aprendeu.** Então se ele consegue acertar aquelas questões, então ele conseguiu a meta, mas que meta é esta, qual o objetivo, ele **aprendeu o que leva para a vida, quais foram as habilidades e competências para ser um jovem aprendiz, que ele vai ter senso crítico, eu acho que ainda não tem este objetivo** (P3UEA)

Por fim, a P4UEA enuncia que os indicadores medem de forma injusta o desempenho da escola e dos professores, por desconsiderar diversos outros fatores que estão envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Aponta como contraditórias as próprias determinações da SEE-SP, e argumenta: “[...] gente tem que ter pelo menos três formas de avaliação, como que eu vou medir uma escola, só segundo esta forma”. Em suas percepções esta mesma professora afirma que a SEE-SP não está preocupada com a aprendizagem, mas serve para controlar o trabalho do professor, para ver se “ele está prestando ou não”, e isto acaba por despertar frustração diante dos esforços que despendem para garantir a aprendizagem dos alunos.

#### 4.5.2.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Os indicadores são desnecessários

Os professores da UEB demonstram em suas respostas não perceberem a necessidade dos indicadores SARESP/IDESP. O P1UEB acredita que tais indicadores deveriam ser criados pela própria unidade escolar:

Eu acho que eles não são necessários para melhorar a qualidade da educação, até porque eles são uma referência muito fechada né, eu acho que **a escola que tem que construir seus próprios critérios de**

**avaliação**, não que não possa ver nenhum critério externo, mas que inclua, inclusive, outras coisas mais importantes, como... **que ampliem a visão da formação humana além de determinados conteúdos que foram aprendidos ou não, além de o estudante saber interpretar um texto ou não**, mas por exemplo, conteúdos que são atitudinais né, são do caráter, do desenvolvimento, sei lá, estético, ético, que não são coisas que são mensuráveis por um tipo de avaliação como essa.(P1UEB)

A P2UEB vê nos indicadores uma visão muito geral dos alunos e da escola, sem levar em conta as particularidades características da mesma e dos alunos. Segundo este professor, a avaliação geral e comum a todo o Estado torna-se uma generalização baseada na idade ou série em que o aluno se encontra e desconsidera o processo individual de desenvolvimento. Argumenta que as provas realizadas pelos indicadores se relacionam diretamente com o material apostilado referente ao currículo de São Paulo e, neste sentido, avaliam apenas o ponto de vista que lhes interessa, não contribuindo em nada com a qualidade da educação do Estado.

Já a P3UEB apresenta uma representação que supõe os indicadores como recorte que desconsidera as deficiências do sistema educacional paulista:

[...] **desde que realmente tudo estivesse funcionando em todos os sentidos, se tivesse aula, certa, professores, aí ele seria, realmente um indicador para a reorganização do trabalho didático do professor**, do trabalho pedagógico do professor, se realmente o aluno dele está aprendendo, se o aluno realmente está com dificuldade, se o professor está trabalhando de uma forma que o aluno está entendendo, se aquele currículo, se aquilo está fazendo sentido e tendo aprendizagem. (P3UEB)

Somente o P4UEB consegue perceber pontos positivos no uso dos indicadores de qualidade da educação de São Paulo: **“poderia contribuir para a gente saber a quantidade de alunos que vão bem em matemática, que vão bem em português, uma contribuição de fazer avaliação em longo prazo, de comparar ano a ano”**.

#### **4.5.3 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Como você relaciona sua prática cotidiana aos indicadores do IDESP/SARESP?**

Partindo da hipótese de que o fato de compreender que os indicadores da qualidade da educação de São Paulo estariam diretamente relacionados aos conteúdos, habilidades e competências desenvolvidos pelo currículo paulista, este tema tem por objetivo identificar, nas representações dos professores de ambas as unidades escolares estudadas, como eles percebem a presença dos indicadores no cotidiano das escolas.

**Quadro 21** – Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1 Cumprem as atividades propostas pelo currículo	2 Não é prioritário para os professores

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Cada um dos grupos de professores, em suas respostas, sugere uma categoria temática. Os professores da UEA demonstram em suas representações que a prática cotidiana em relação ao IDESP/SARESP se materializa na execução da proposta curricular, já os professores da UEB descrevem em suas percepções os indicadores como não sendo prioridade para os professores daquela unidade escolar.

#### 4.5.3.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – O indicador pouco contribui para a melhoria da qualidade

Em relação às suas práticas cotidianas relacionadas às provas do Saesp, os professores da UEA, de maneiras diversas, fazem uso do material didático do programa *São Paulo Faz escola* e cumprem o currículo proposto pela SEE-SP. A P2UEA descreve que a maioria dos professores se vale do currículo para tal, principalmente os professores que atuam nas turmas que farão a avaliação e que desenvolvem práticas voltadas tanto para o Saesp quanto para o ENEM.

Já a P3UEA aponta que nem tudo que se faz em sala de aula tem como objetivo as avaliações do Saesp:

Olha, eu acho que a escola aqui, ela tem tentado sim, ela tem apoiado, tem se interessado, perguntado, mostra os índices, tenta melhorar, tenta apoiar o professor, mas ainda falta muita coisa, em partes o índice é determinante, mas em partes é próprio da escola mesmo. Eu penso o seguinte que **estes indicadores faz com que haja mais cobranças, mas durante o trabalho anual, ele acaba assim, a escola tenta desenvolver as coisas sem muito se preocupar com isto**, não tanto, porque também tem a preocupação também principalmente em relação à língua portuguesa e matemática (P3UEA)

Nessa mesma direção, a P4UEA aponta que se orienta pelas determinações do currículo do Estado de São Paulo e acredita que o aprendizado do aluno é mais importante que a realização das provas:

Eu trabalho o currículo, procuro dar as contribuições **que eu acho válidas, eu sigo as questões do currículo, mas eu acho que elas não são suficientes, então eu sempre acabo complementando com alguma coisa**, por exemplo, eu trago mais coisas, eu, na minha humilde opinião, quem sou eu, mas na minha cabeça eu uso as situações de aprendizagem mas eu contribuo para que ela seja

melhorada, de acordo com minha vivência, de acordo com o meu aprendizado, de acordo com que eu vejo a física no meu dia a dia eu **tento trazer para o dia a dia deles, eu tento enriquecer da forma que eu posso aquele conteúdo, às vezes eu trago questões e eu já ouvi, muitas vezes que isto não deveria ser feito**, eu faço isto porque, na minha opinião **o currículo não dá conta desta demanda** e eu não quero que o meu aluno seja prejudicado, então pensando no bem do meu aluno eu trago coisas que não é, questões que não estão no currículo.(P4UEA)

### 5.6.3.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Não é prioritário para os professores

Em sua prática de sala de aula, os professores da UEB dão pouca relevância às provas do Saresp e, de forma heterogênea, se posicionam sobre a questão. O P1UEB aponta que a maioria dos professores se atém às provas do Saresp em função do bônus por resultados que é pago pelo governo de São Paulo às escolas que atingem as metas propostas:

**As pessoas, normalmente se preocupam com a política do bônus, que era, atrelada às metas do IDESP** né, então era esta a principal preocupação das pessoas, então por exemplo para que os alunos realizem o SARESP **se costuma fazer coisas, inclusive ilegais, como oferecer pontos para os alunos que comparecerem à escola para realizar o SARESP**, nós o ano passado tivemos um boicote em vista das políticas de reorganização escolar, houve todo um protesto dos estudantes e foi feito um boicote, então houve todo um drama que surgiu, porque nós não recebemos o bônus, que estaria atrelado ao IDESP – porque o IDESP ia cair, porque os alunos não fizeram o Saresp.(P1UEB).

Já a P2UEB pouco se preocupa com as provas que determinam os índices de qualidade e apresenta como foco de sua prática não a quantidade de conteúdos, mas a qualidade dos conteúdos que desenvolve com os alunos. A P4UEB argumenta que os indicadores pouco interferem em sua prática docente:

Eu nunca vi interferir em nada, **só interfere na hora de discutir em reunião pedagógica, se foi bem no Saresp ou não, mas nesta escola tem muitos professores críticos ao Saresp** e a este tipo de avaliação, então esta conversa não cola, se alguém quiser fazer esta conversa sobre o Saresp e tal, geralmente fica só em ATPC.

### 4.5.4 Análise da percepção dos professores sobre a questão: Como a equipe gestora da escola relaciona o cotidiano com os Indicadores IDESP/SARESP?

A equipe gestora desempenha papel preponderante na implementação das políticas públicas paulistas. Em relação aos indicadores, é esperado que os resultados façam parte do planejamento e execução de ações e que possibilitem a correção de possíveis desvios

previstos pela política pública. Diante disso, torna-se relevante compreender como os professores de ambas as unidades escolares percebem as atuações da equipe gestora, quando se referem aos indicadores de qualidade da escola.

**Quadro 22:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos professores

Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1 Preocupação em momentos pontuais	2 A equipe gestora conhece o corpo docente, então não há muito empenho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos professores.

Duas categorias temáticas foram identificadas neste tema. Os professores da UEA identificam as iniciativas da equipe gestora em relação ao IDESP/SARESP em momentos pontuais, principalmente em momentos de planejamento coletivo e nos meses que antecedem a aplicação da prova. Já os professores da UEB apontam que o quadro docente da unidade escolar onde lecionam desempenha suas atividades sem terem os indicadores como referência, e que a equipe gestora, por conhecer o quadro de professores, não demonstra muito empenho em relação às influências dos indicadores na qualidade da educação.

#### 4.5.4.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Preocupação em momentos pontuais

Os professores da UEB identificam os esforços da equipe gestora em relação às metas determinadas pelo índice SARESP/IDESP, apenas em momentos pontuais. A P1UEA descreve: “**só nas últimas semanas, no dia a dia, poderia ser lembrado mais sobre as provas**, uma preocupação maior com a preparação de materiais e **eu não senti isto durante o ano**, eu percebi isto só nas últimas semanas mesmo.” No mesmo sentido, a P2UEA argumenta: “articulando junto com os professores eu acho que **são momentos pontuais**, em momentos de formação e quase próximo aí aos acontecimentos então nosso simulado este ano foi agora né, agosto, bem próximo”.

A P3UEA identifica que o apoio poderia ser maior, já que se têm a preocupação em atingir as metas propostas pela SEE-SP:

Acho que é pontual, há uma preocupação, mas acho que poderia ser assim, **se se quer o resultado o apoio poderia ser maior** ainda, principalmente que... parece que os alunos, principalmente no terceiro **é como se fosse um treinamento para eles fazerem a prova do Saresp no final do ano para ter um bom índice, desaparece a preocupação com a aprendizagem** e aparece a preocupação com o índice. (P3UEA)

A P4UEA também identifica os esforços da equipe gestora: “eu acho que a escola trabalha bastante para que estes índices sejam bons, **eu acho que isto é bem importante para eles.**”

#### 4.5.4.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – A equipe gestora conhece o corpo docente então não há muito empenho

Os professores da UEB em suas respostas identificam pouco relevo nas ações da equipe gestora. O P1UEB argumenta que:

**O discurso entra como uma espécie de pressão para os professores melhorarem as suas atividades, uma pressão** até indireta assim, - ah, olha aqui os índices, estamos perdendo, temos que cuidar para os alunos não se evadirem, isso interfere no índice, é, então **tem toda uma preocupação em se manter o fluxo dos estudantes, ou seja, passar os estudantes de ano para não diminuir o fluxo**, há uma espécie de pressão assim que não se declara necessariamente, aqui na escola, mas eu já vi em outras escolas em que a pressão era assim, - **oh temos que aprovar todo mundo para poder ganhar o bônus.** (P1UEB)

A P2UEB, mostrando desconhecer os indicadores da escola, lembra que, em função do boicote dos alunos às provas do Saresp, a unidade escolar poderia não ter um bom desempenho em relação ao índice: “[...] a sim, acreditam que **a nossa escola está pior que as outras, porque a escola boicotou o Saresp**, por isso que o indicador caiu, porque os alunos tiveram ocupação na escola, ocuparam a escola o ano passado, então é isso o nosso índice cai bastante, é o que falam”. A P4UEB descreve a ação administrativa da equipe gestora como quem cumpre seu papel, pois apresenta os recursos disponibilizados pela SEE-SP, porém, não identifica legitimidade na aplicação das provas do SARESP e na atribuição dos indicadores à escola.

Já a P3UEB informa que, pelo fato de a equipe gestora já conhecer o corpo docente, não existem grandes preocupações a ponto de exigirem a aplicação do currículo, para que os alunos melhorem o desempenho da escola, e afirma: “[...]a equipe gestora, já um pouco o corpo docente, então ela já sabe que não adianta fazer essa pressão, porque não vai existir, a gente não aceita.” (P3UEB)

#### 4.5.5. Síntese analítica do bloco temático sobre a representação do professor em relação ao IDESP/SARESP

Conforme o mesmo modelo de raciocínio dos blocos anteriores, os dados apresentados até aqui, neste bloco temático, não foram objetos de análise que dialogassem

com o referencial teórico, cada tema e suas respectivas categorias temáticas foram apresentadas como descritas pelos participantes, desta forma a presente síntese analítica retoma as representações dos professores, agora sob a luz dos objetivos da pesquisa que se propõe.

Ao definir a representação do professor em relação ao IDESP/SARESP como relevante para discutir a política pública paulista, partiu-se da possibilidade de análise do papel dos indicadores no contexto da regulação institucional do sistema educativo, entendendo regulação como um conjunto de instrumentos de orientação, de coordenação e controle dos atores envolvidos com o sistema educativo (MOROY, 2011).

Ao estudar a evolução dos modos de regulação de países europeus, Moroy (op. cit.) aponta algumas tendências comuns que convergem como mecanismos de regulação das políticas públicas no campo educacional e, dentre elas, o crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos e dos sistemas escolares. Outra característica comum descrita pelo autor, e que vai ao encontro dos estudos aqui realizados, é o aumento da regulação de controle do trabalho de ensino que consiste na precarização da identidade profissional dos professores, colocando-os na condição de reprodutores de práticas pedagógicas predefinidas pelos órgãos superiores.

Moroy (op. cit.) argumenta ainda que tais tendências estão associadas a um dos dois modelos de governança que sustentam as decisões dos formuladores de política: o modelo *de quase mercado* e o modelo de *Estado avaliador*. No modelo *de quase mercado*, apesar de o Estado responder pela definição dos objetivos do sistema, o conteúdo do currículo de ensino delega às unidades escolares a autonomia para escolherem os melhores meios para atingir seus objetivos. A perspectiva de melhora da qualidade da educação neste modelo se dá com a dinâmica na qual os estabelecimentos de ensino são colocados em concorrência uns com os outros, e os usuários têm a capacidade de escolha entre aqueles que mais lhes convir. Cabe ao Estado regular os objetivos do estabelecimento, além de informar o público-alvo sobre as *performances*, a eficácia e a eficiência dos diferentes estabelecimentos.

No modelo do *Estado avaliador*, da mesma forma que o anterior, os objetivos e os programas em educação são definidos pelo Estado e são negociados com as unidades escolares. A essas instituições são delegadas responsabilidades com os objetivos a serem atingidos, levando-se em conta o público e o contexto local da escola. Como garantia de regulação, um sistema de avaliação externa e um sistema de bonificações por resultados ou até mesmo de sanções são implantados para favorecer a melhoria das *performances* e, neste

sentido, “visa-se um processo de aprendizagem organizacional e profissional que leve a uma melhoria da qualidade educativa nos estabelecimentos locais” (MOROY, op. cit. p.32).

Os formuladores de políticas públicas da SEE-SP, apesar de indicarem que as avaliações externas são instrumentos indicadores de desempenho da qualidade do ensino, não conseguem reproduzir este discurso nas representações dos professores. O que se identifica é que as respostas dos professores de ambas as unidades escolares se aproximam mais dos mecanismos de regulação no modelo de governança do Estado avaliador, como descrito por Moroy (op. cit.).

Em resposta ao primeiro tema deste bloco, a como perceberam as relações da escola com os indicadores (item 4.5.1), os professores da UEA perceberam que a preocupação que a escola demonstra é bastante pontual e ocorre principalmente em momentos de planejamento, e no período próximo à aplicação das avaliações do SARESP. Frases como: “trabalhar os conteúdos que caem”; “então você estuda para tirar a nota na prova”; “o conteúdo é feito para fazer a prova” demonstram estratégias usadas pela escola, para que o desempenho dos alunos venha ao encontro do esperado pelos indicadores e as metas estabelecidas pela SEE-SP, mesmo que esta situação não seja determinante da atuação dos professores, durante o ano todo.

A frase “as provas, ao longo dos anos, têm perdido a qualidade, como se organizadores diminuíssem a dificuldade para que os alunos tenham um melhor desempenho” indica a percepção dos professores quanto à visão dos indicadores como propaganda do governo, no intuito de vender uma ideia de educação de qualidade sem que a qualidade ocorra de fato.

Os professores da UEA, apesar de não demonstrarem adesão aos objetivos prescritos pelos formuladores, demonstram a percepção de uma escola que cumpre as determinações superiores em relação às preparações dos alunos para que realizem as avaliações. Verifica-se de maneira evidente nas frases: “tem toda uma preocupação em ficar trabalhando exercícios do Saresp”; “eles acham que é importante que o aluno atinja” e “acho que a escola tem feito de tudo para que isto aconteça, o empenho dos professores”.

A percepção dos indicadores como aspecto da regulação é mais evidente nas respostas dos professores da UEB. Frases como: “[...] o índice serve apenas como maquiagem e vigiar o trabalho docente” apontam para a percepção de que os indicadores servem apenas ao controle das atividades prescritas pela SEE-SP e com a intenção de implantar o currículo comum. Os professores desta unidade escolar identificam que as atenções das autoridades

estão sempre voltadas para os números “se subiu ou se caiu”, mas pouco preocupados com as mudanças no processo pedagógico que os indicadores podem apontar.

Frases como: “[...] sistema que está distante da sala de aula e em função da grande extensão do currículo associado à falta de professores... não faz sentido o que se cobra na prova” ou “o Saresp mascara muito a realidade, falam que as provas são muito fáceis”, demonstram que as percepções dos professores se distanciam significativamente dos objetivos aos quais os formuladores de políticas atribuem aos indicadores, já que não acreditam que possam indicar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino.

No segundo tema deste bloco, os professores de ambas as escolas responderam à questão que relaciona as possíveis contribuições que os indicadores podem oferecer para a qualidade da educação paulista (item 4.5.2). Os professores da UEA identificam que tais indicadores pouco contribuem para a qualidade da educação, servindo mais à classificação da escola quanto às metas estabelecidas pelo governo, do que como referenciais para que se possam identificar pontos críticos no processo de ensino. É possível identificar esta representação em frases como: “é um pouco de enganação, fingir uma coisa que na realidade não acontece na escola em si”, ou “a cobrança final é se ele conseguiu desenvolver algumas habilidades para melhorar o índice da escola”. A função reguladora também pode ser percebida nas representações dos professores desta unidade escolar, já que argumentam que tais indicadores servem ao controle dos professores para “ver se eles estão prestando ou não”.

Os professores da UEB demonstram em suas representações que os indicadores como são desenvolvidos pela SEE-SP são desnecessários e, desta forma, não reproduzem as orientações dos formuladores de políticas do Estado de São Paulo, ao demonstrarem que os indicadores são generalizações que desconsideram as particularidades que caracterizam cada uma das unidades escolares. Os professores entendem que o SARESP/IDESP, ao estar atrelado aos conteúdos do currículo, serve apenas para confirmar a educação idealizada pelos formuladores. Os professores desta unidade escolar pensam que as avaliações devam ser construídas e aplicadas pela própria escola, e só desta forma serviriam para definir as estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

As representações dos professores da UEB apontam ainda que os formuladores criaram os programas, mas não foram eficazes suficientemente para garantir que as condições da escola fossem suficientes para garantir as habilidades e competências que lhes serão cobradas pelas provas do SARESP.

Os professores de ambas as unidades escolares posicionam-se de forma crítica à possibilidade de os indicadores gerarem informações que deem sustentação a políticas

públicas como discursam os formuladores. A percepção idiossincrática se dá diante da maior ou menor adesão ao discurso da SEE-SP. Os professores da UEA entendem o SARESP/IDESP como componente de uma estratégia de regulação, mas acabam por cumprir protocolarmente o que lhes é imposto, enquanto os professores da UEB demonstram não realizarem os mesmos esforços, tendo nos indicadores como mais uma burocracia que não interfere em seus propósitos referentes à qualidade da educação.

Quando perguntados sobre as influências dos indicadores do SARESP/IDESP em suas práticas educacionais, os professores da UEA demonstram em suas representações que a prática comum é a orientação para o currículo da SEE-SP. As preocupações com as provas do SARESP só se acentuam com os professores que atuam nas turmas que serão avaliadas, sendo que, no terceiro ano do Ensino Médio, outras avaliações são tomadas como referências para o planejamento de aulas. Estes professores identificam, ainda, uma maior investida dos gestores quando as provas se aproximam, mas que durante o percurso do ano atêm-se apenas às atividades do currículo, já que serão aquelas habilidades e competências que serão cobradas na avaliação externa.

Os professores da UEB percebem que os indicadores pouco interferem em suas práticas enquanto docentes. Argumentam que muitos de seus colegas se preocupam com a política de bonificação, já que o desempenho da escola no Saresp, ao lado do fluxo de alunos aprovados, é quem determina o valor da bonificação. Identificam, também, estratégias que podem interferir no resultado dos indicadores, tais como a oferta de pontos extras aos alunos que comparecem à prova.

Sobre a atuação da equipe gestora (item 4.5.4), os professores da UEA repetem as percepções anteriores, argumentando que os gestores só atuam em momentos pontuais próximos à data de aplicação da prova “é como se fosse um treinamento para eles fazerem a prova do SARESP no final do ano.” Já os professores da UEB demonstram que o discurso da equipe gestora vai ao encontro dos formuladores de política do Estado de São Paulo, já que exercem pressão para que os professores melhorem os resultados, diversificando suas atividades.

A percepção de uma intensa preocupação com o fluxo também pode ser percebida na fala dos professores, tais como: “toda uma preocupação em se manter o fluxo dos estudantes, ou seja passar os estudantes de ano para não diminuir o fluxo” ou “temos que aprovar todo mundo para poder ganhar o bônus”. De modo geral, os professores desta unidade escolar identificam que os gestores cumprem seu papel, apresentando os recursos disponibilizados pela SEE-SP, mas por já conhecerem a equipe docente, não fazem muitas exigências.

Ao contrário do que preconiza os formuladores de políticas, que afirmam que os indicadores devem ser balizadores de forma a implementar uma política educacional fundada na melhoria da qualidade da educação, os professores responderam a este bloco com uma percepção que mais se aproxima do que aponta Russo e Carvalho (2012). Esses autores afirmam que em termos práticos há uma inadequação metodológica onde se usam indicadores que aferem aspectos particulares do processo educacional, assim como estabelecem relações entre indicadores de escolas distintas em condições culturais distintas.

Os professores da UEA, como em outros blocos aqui apresentados, mostram maior tangência ao discurso da SEE-SP, mesmo que na maioria das vezes se posicionem de forma crítica ao que é proposto. Já os professores da UEB, até por estarem envolvidos com o Projeto de Inovação de Práticas Educacionais, não demonstram a mínima tangência com o que anunciam os formuladores de políticas do Estado de São Paulo. Evidencia-se, assim, uma aproximação mais significativa com a ideia dos indicadores servirem à regulação como indica Morray (op. cit.), principalmente com o crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos e dos sistemas escolares e o aumento da regulação de controle do trabalho de ensino. Isso gera uma conseqüente erosão da autonomia profissional individual dos professores que se encontra em estado de submissão quanto ao enquadramento predeterminado de suas práticas.

#### **4.6. Bloco temático V: Percepção do aluno quanto ao resultado de seu desempenho na escola**

Ao abordar a questão da avaliação no Curso de Formação de Professores, os formuladores de políticas educacionais da SEE-SP, ao criarem critérios de avaliação, partem do princípio de que os resultados devem apontar caminhos para a melhoria da qualidade da educação escolar. Neste sentido, quando a avaliação é feita nas escolas, pelos professores, ela se torna de grande relevância, para que se possa rever o plano pedagógico e de trabalho, para cada tipo de aluno em particular, ou para que se possam desenvolver estratégias que possibilitem o apoio pedagógico necessário a resolver as dificuldades identificadas pela avaliação (CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Módulo VIII).

Ao apresentarem aos professores sua visão de avaliação os formuladores de políticas, se amparam em teorias já consagradas sobre o tema. De Hoffmann (1991) trazem as reflexões sobre a necessidade de evolução do modelo de avaliação classificatória, para um modelo de avaliação como ação reflexiva e desafiadora, que tenha em seus fundamentos os objetivos de contribuir, elucidar e dialogar com os alunos, de maneira a superar a mera transmissão de

conteúdos e dando lugar à produção de saberes, a partir da compreensão dos fenômenos estudados. De Celso Vasconcellos (2002), a ideia de que a avaliação não deve servir a uma nota, nem sempre justa, mas para saber onde está o problema e intervir para se resgatar a aprendizagem que ainda não ocorreu como esperado e, desta forma, como um posicionamento diante daquilo que foi constatado e não se esgotando em si mesmo. De Almeida e Franco (2011), a noção de que se deve mudar a compreensão que se tem da avaliação como punição e enxergá-la como um momento de criatividade, diagnóstico e aprimoramento do processo educativo.

Os formuladores entendem que a avaliação não deva servir para classificar, medir, comprovar, examinar ou comparar, mas como um aspecto do processo formativo, no qual o foco está na aprendizagem e não no ensino, privilegiando o olhar para o conhecimento construído em detrimento do olhar que mede o conteúdo ensinado (CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Módulo VIII).

Com o objetivo de compreender se esta perspectiva de avaliação reflete nas representações dos alunos, este bloco temático se desenvolve a partir de três temas: 1) o significado que as avaliações têm para os alunos; 2) se os alunos conseguem identificar seu aprendizado quando avaliados e 3) se as notas que os alunos recebem por estas avaliações, correspondem ao que eles aprenderam. Seguem-se, como nos demais blocos temáticos analisados, três temas e suas respectivas categorias temáticas, que são apresentadas sem que se apresente o diálogo com a literatura, ao final do bloco uma síntese analítica se desenvolve recuperando as principais representações desenvolvidas ao longo do bloco em diálogo com a literatura pertinente.

#### **4.6.1 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: Ao final de cada período de estudos a escola e o professor propõem que o aluno seja avaliado: Qual o significado que estas avaliações têm para você e para seus colegas?**

Com o objetivo de identificar as representações dos alunos quanto aos processos de avaliação interna das unidades escolares propostos pelos formuladores de política do Estado de São Paulo, este tema pergunta de forma genérica, qual o sentido que as mesmas têm para eles e seus colegas.

**Quadro 23:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>		<b>Categorias temáticas (UEB)</b>	
1	Formalismo/ não avalia a aprendizagem	1	Avaliação como teste de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

Cada um dos dois grupos estudados sugeriu em suas respostas uma categoria temática. Os seis alunos da UEA descrevem representações em que os processos de avaliação são mero formalismo, sem que realmente consigam medir a aprendizagem, enquanto os seis alunos da UEB apontam para a avaliação como um teste de aprendizagens, mas que a forma como é realizada pode distorcer a realidade daquilo que realmente foi aprendido, ao longo do processo de ensino.

#### 4.6.1.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Os alunos não se comprometem com a aprendizagem

As respostas dos alunos da UEA demonstram que a maioria tem pouca consideração pelas avaliações desenvolvidas pelos professores, tratando-as como mero formalismo e que não atende aos seus objetivos. A A1UEA argumenta que tais avaliações, quando aplicadas no final do bimestre, se mostram injustas já que não representariam o processo de desenvolvimento de cada aluno em particular:

Ah (risos), já, assim, eu nunca fui tão a favor de avaliações, e de modo rígido, **no fim do bimestre ser aplicada, ah, uma avaliação para ver o jeito que você é no bimestre inteiro** e às vezes alguém que só tem facilidade com a escola, mas não prestou a atenção no bimestre inteiro, **vai lá e corre atrás em dois dias e faz e consegue se virar e é aquele que rala o bimestre inteiro (risos), não consegue** fazer a prova e por isso ele tem um mal rendimento, mas o rendimento dele, mesmo, bimestral foi pior do que aquele que teve uma nota melhor.(A1UEA)

Já para a A2UEA, a maioria de seus colegas se prepara para as provas somente quando elas estão próximas, para cumprirem de forma protocolar uma etapa do bimestre, e que poucos se preocupam com a aprendizagem de fato: “bom tem poucos que estudam antes disso, a maioria vai lá na hora, **faz alguma coisa ou se não acaba pegando a resposta de outro colega** eles acham que é mais fácil pegar cola do que estudar.”.

O A3UEA descreve as avaliações como um fardo para a maioria dos alunos, mas argumenta que são fundamentais para que o professor e o próprio aluno saibam como está sua aprendizagem:

No caso as provas, muita gente vê essas provas como um peso na vida das pessoas, tem, eu já tive alguns professores que falaram que, alunos, muitos alunos de minha sala até comentam, que os professores não dão provas, porque acham que a prova tira a nota do aluno, ou não ajudam o aluno, eu **acho que essas avaliações de uma certa forma elas vêm para somar, mas muitas vezes vêm para prejudicar**, porque pode ser dado diversos trabalhos, pode ser trabalhado de uma

outra forma dentro de sala de aula, só que de uma certa forma, ela também vêm para somar, ela vêm para avaliar o que o aluno está aprendendo.(A3UEA)

O A4UEA, nesta mesma direção, informa que as avaliações são instrumentos para medir o processo de aprendizagem, mas que poucos alunos se importam com seus resultados: “Ver se você aprendeu mesmo as matérias que foram dadas, **mas eles não se importam, quem realmente valoriza o ensino pensa dessa forma**, mas quem não pensa, só vê uma forma de tentar, **é, só passar mesmo, sem aprender, sem se avaliar mesmo...**”. Já a A5UEA denuncia que tais avaliações poderiam ter mais resultados, se fossem aplicadas de outra forma, e sugere avaliações verbais ou outras dinâmicas de avaliações.

#### 4.6.1.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Avaliação como teste de aprendizagem

A maioria dos alunos da UEB apontou as avaliações como um teste para medir sua aprendizagem, argumentando a importância do instrumento. O A2UEB informa que: “há **é mais um teste, né... para ver se você realmente aprendeu aquilo e se precisa dar uma melhorada em certos aspectos**”. Também, neste sentido, o A5UEB descreve: “eu acho legal, eu acho interessante, porque **isto mostra para você mesmo, para o aluno mesmo como ele está ali, o quanto ele está aprendendo e quanto falta para ele aprender ainda**, eu acho muito legal.”. A A6UEB também identifica esta função da avaliação: “[..] **é para testar o que a gente aprendeu durante o ano**, ou o que a gente conseguiu aprender o que eles tentaram passar para a gente.”

Porém o A1UEB apresenta uma percepção mais crítica em relação à avaliação formal:

Para as pessoas que não tem nenhuma noção pedagógica essa nota é só mais um... ah é para eu passar de ano... Sabe?... as pessoas têm muito essa interpretação, uma coisa que eu enxergo muito bem, agora... **tem gente que nem liga mais para esse método de avaliação, eu não dou a menor ideia para isso, eu estou mais preocupado em estudar por conhecimento próprio, para eu absorver conhecimento**, entendeu? Então se for para eu passar por um vestibular, também, eu tenho muito mais interesse em estudar para isso do que para conquistar minha nota. Entende? **A nota são só números, que vai fazer... essa nota não vai adiantar nada se eu esquecer tudo daqui a uma semana**, se eu esquecer tudo daqui a um ano. (A1UEB)

Nesse mesmo sentido, o A3UEB aponta: “Um dia antes eles decoram tudo , **decoreba e faz a prova, às vezes se saem bem às vezes não, a prova para eles é tudo do**

bimestre, só que o aprendizado em sala de aula é o que mais importa, é isto que o projeto traz para gente.”

#### 4.6.2 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: Os alunos, de modo geral, conseguem identificar o que aprenderam diante destas avaliações?

O presente tema tem o objetivo de ampliar a compreensão sobre as representações dos alunos quanto aos processos de avaliação que são submetidos ao longo do ano, em suas unidades escolares. Neste sentido, são perguntados se conseguem identificar o resultado dos conteúdos aprendidos, quando submetidos a tais avaliações.

**Quadro 24:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

Categorias temáticas (UEA)		Categorias temáticas (UEB)	
1	Raramente identificam	1	Identifica relativamente

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

Foram identificadas duas categorias de análise, uma diante das respostas dos alunos da UEA e outra diante das respostas dos alunos da UEB. Entre os primeiros, quatro alunos apontam que raramente as notas que são atribuídas correspondem ao que realmente aprenderam. Já os alunos da UEB, apesar de também relativizarem a correspondência entre o resultado das avaliações e aprendizagem efetiva, apontam de forma crítica a forma como se realizam as avaliações.

##### 4.6.2.1 Categorias temáticas (UEA)

Categoria temática 1 – Raramente identificam

As respostas apresentadas pelos alunos da UEA descrevem uma baixa relação dos resultados das avaliações com aquilo que realmente aprenderam. A A1UEA argumenta que o esforço dos alunos na hora da avaliação não representa aprendizagem, apenas respostas para a avaliação em si, já que não se preocupam em se apropriar do conhecimento:

Às vezes, às vezes eu mesmo consegui aplicar coisas que eu lembro, que eu reforcei em uma avaliação e consegui aplicar tipo, mais expandido sabe? Colocar isso fora da escola, eu consegui aplicar, **agora nem sempre isso acontece, até porque, às vezes o aluno decora para fazer a avaliação, aí já era, a meta dele foi cumprida e depois ele apagou tudo.**(A1UEA).

A A2UEA denuncia que a maioria dos alunos não se importa com o resultado da avaliação: “Não, **por causa que eles nunca estudam, eles pegam as respostas dos outros,**

**escrevem o que os outros falam.** Eles não se apropriam da informação.” O A5UEA descreve suas percepções nesta direção: “por causa que **muitos não têm aquela, aquele tal de estudar sabe?** – ah vai ter prova, mas eu não quero estudar, por isso que acabam não tendo o tal do objetivo de querer mesmo aprender”.

A A4UEA argumenta que a avaliação não corresponde ao aprendido em decorrência do estado emocional do aluno, no momento da avaliação: “ah isso não, porque tem gente que faz assim mais, na questão do nervosismo, ai porque, ai se eu aprendi mesmo isso aqui? Será que eu consigo fazer? Conforme o dia a dia do aluno na escola é diferente quando é avaliado.”. Já a A6UEA demonstra que o resultado da avaliação se converte em instrumento para rever aquilo que os alunos não aprenderam: “**quando eu erro alguma coisa, nossa, eu não entendi isso, aí eu procuro entender.** Mas os outros, não sei, alguns ligam, alguns não. Tipo, alguns falam – **eu não aprendi, mas não estão nem aí.**”.

#### 4.6.2.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Identifica relativamente

As respostas dadas pelos alunos da UEB possibilitam a identificação de uma relativa apropriação das avaliações com instrumento de medida de sua aprendizagem. O A1UEB é enfático em apontar que os alunos não conseguem identificar o que aprenderam em relação ao resultado das avaliações. Já o A2UEB descreve que as avaliações se fossem feitas de outras formas possibilitariam mais efetividade enquanto instrumento de percepção de seus rendimentos:

**Se você tiver, tipo uma prova oral, uma apresentação, tipo um seminário, aí você vê quem realmente sabe ou quem está levando nas cocha.** Quando você está fazendo uma prova... a não sei, se fosse um simulado acho que... agora uma prova de dez questões é difícil, é pouco para saber se realmente... Se você tem um debate, um diálogo, você revê a matéria você: Ah lembrei... eu acho que se tem uma discussão se sabe veio sabe discutir (A2UEB).

A A3UEB alega que o resultado das avaliações demonstra que os alunos conseguiram responder às questões, mas não significa que aprenderam, pois, segundo ela, depois da avaliação as respostas dadas caem no esquecimento, já que os alunos decoram apenas para realizar a prova. Já a A4UEB consegue identificar a importância do resultado da avaliação para medir seu desempenho:

[...] ai eu não sei o que te dizer, porque eu acho que é por parte deles né. Eu vou falar o que eu acho da minha, inclusive, quando tem uma nota ruim e vejo, vamos supor, que eu tirei uns quatro, três, **eu falo – pô pera aí vou para o professor e pergunto – o professor onde que**

**eu erre**i aqui, que não sei o que, tem como dar uma mudada, tem como você me explicar isso aqui, eu falo de mim, mas o resto...(A4UEB)

A A6UEB relativiza: “[...] a maioria das vezes sim. Porque tem, também, aluno que cola do que está do lado, ou que **usa a internet para dar as respostas, então nem sempre o aluno tira a nota certa.**”.

#### **4.6.3 Análise da percepção dos alunos sobre a questão: As notas que os alunos recebem por estas avaliações correspondem ao que eles aprenderam?**

Este último tema do presente bloco temático, ainda com o objetivo de entender a relação entre as representações dos alunos de ambas as unidades escolares sobre suas relações com os processos de avaliação que são submetidos na escola, pergunta se as notas a eles atribuídas em avaliações correspondem quantitativamente ao que realmente aprenderam em um determinado período de estudos.

**Quadro 25:** Categorias temáticas encontradas a partir da análise das respostas dos alunos

<b>Categorias temáticas (UEA)</b>	<b>Categorias temáticas (UEB)</b>
1 Não correspondem	1 Identifica relativamente

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das respostas dos alunos.

O presente tema apontou para duas categorias temáticas, diante das respostas dos alunos dos dois grupos estudados. Os alunos da UEA demonstram em suas representações que as notas que lhes são atribuídas em razão das avaliações não correspondem aos conteúdos que deveriam ter aprendido. Os alunos da UEB, até por estarem envolvidos em outra dinâmica de avaliação distinta daquela apresentada pelos formuladores de políticas paulistas, pois participam do Projeto de Inovações de Práticas Educacionais, demonstram uma apropriação relativa dos conteúdos propostos, diante do sistema de avaliação ao qual são submetidos, ao longo de um período de estudos.

##### **4.6.3.1 Categorias temáticas (UEA)**

Categoria temática 1 – Não correspondem

Os alunos da UEA demonstram em suas respostas que, na maioria das vezes, as notas que tiram nas provas pouco correspondem ao que eles realmente aprenderam. A A1UEA informa que por se tratar de uma avaliação pontual e não em processo, esta nota não corresponde ao que o aluno realmente aprendeu e argumenta que o aluno não tem uma rotina

de estudos, preocupando-se com as avaliações somente quando estão prestes a acontecer: “[...] às vezes ele não sabe tudo aquilo que ele tirou e às vezes ele sabe mais do que aquilo que ele tirou”

Já a A2UEA aponta que as notas não correspondem à aprendizagem em função de a maioria de seus colegas copiarem as respostas de outros colegas: “[...] quando eles estudam e fazem as coisas por conta própria sim, mas **a maioria das vezes, os alunos que colam não, porque eles meio que recebem os méritos dos outros que estudaram**”. Nesta mesma direção, o A3UEA explica que as notas refletem o compromisso do aluno com a aprendizagem:

De modo geral não, porque **o aluno que consegue se comprometer mais, consegue prestar a atenção mais, consegue aprender mais, obviamente que ele provavelmente que ele vá tirar uma nota maior**. O aluno que não se comprometeu, não teve de uma certa forma, um comprometimento com a matéria, com o conteúdo, com a explicação e com o professor. É obviamente que ele não vai tirar uma nota boa.(A3UEA)

A A4UEA também alega que, em função do comportamento dos demais alunos em copiar as respostas prontas de outros colegas, há pouca correspondência entre a nota e a aprendizagem. Aponta que “[...] as notas não correspondem não, porque eles se interessam mais em tirar azul, assim e da forma que é, já que eles não se interessam eles vão assim, para a parte de colar mesmo”.

Já a A5UEA argumenta que apesar de representar o que o aluno aprendeu, outras formas de avaliação seriam mais justas:

Bom muitos sim, varia da pessoa também, muitas pessoas tiram, vamos supor, cinco valendo dez, ou três valendo dez, só que **se você for fazer de outra forma com ela, você vai ver que a capacidade de ela mostrar de uma outra forma de uma outra maneira é bem maior do que aquela nota dela**, entendeu. Muitas das vezes a gente é obrigado a fazer uma coisa, como a prova, sendo que a nossa capacidade é avaliada por uma nota. Muitos têm esta relação, **fala assim nossa eu tirei eu sou, como suponho, eu sou burro, mas ninguém sabe que por dentro mesmo a pessoa é capacitada** de uma forma bem maior do que ela pensa por uma nota.(A5UEA).

#### 4.6.3.2 Categorias temáticas (UEB)

Categoria temática 1 – Identifica relativamente

As respostas dos alunos da UEB possibilitam a identificação de certa relatividade nos resultados das avaliações realizadas em sala de aula e a aprendizagem que adquiriram, ao longo das aulas. O A1UEB descreve as artimanhas dos alunos para burlar tais avaliações:

Olha... pense na experiência de um professor de escola estadual. Esse professor, ele olha pelo menos 1.200 alunos todo... todos... todos os dias, ainda mais se ele der aula de manhã, à tarde e de noite, ele tem uma sala que deve ter pelo menos 32, 33, 34 alunos, pelo menos, é muito, dificilmente ele vai ter menos do que isso. Nesse tanto de gente ele tem que estar prestando atenção em um uns ali que estão passando cola, só que quando ele vira o olho porque os outros estão gritando ali, esses aqui voltam a passar cola, você entendeu, **a mulecada que está no ensino médio, principalmente, tem muita malícia, na escola estadual, veio de bairro ali, principalmente que veio de bairro que é mais “quebrada memo”**. O pessoal tem malícia, cresceu ali no bairro, já sabe, já sabe “manguear” com as pessoas. Entendeu? **Bom o professor vira o olho ele já tá colando de novo, então não existe isso de todos estão avançando...** é muito difícil, muito difícil, são duas, três, quatro salas de trinta que vai existir, entendeu? Porque a cola corre solta... corre solta... acontece isso em escola particular também, sei de umas fitas aí... depois a gente conversa....(A1UEB).

Já o A2UEB descreve sua percepção de que as avaliações desconsideram outros aspectos da aprendizagem do aluno: “[...] às vezes você estuda para caramba, aí chega na prova você comete um errinho assim, na hora você nem nota e acaba... e às vezes, um negócio mínimo e você acaba indo mal, eu acho que não corresponde.”. A A3UEB aponta a não correspondência do resultado das avaliações com aquilo que os alunos aprendem. Ela alega que não se aprende quando se decora, da mesma forma que quando os alunos ficam sentados, enfileirados e olhando o professor, não aprendem da mesma maneira como quando estão em interação uns com os outros. Acrescenta, ainda, um exemplo: “[...] no projeto é assim é também porque no projeto da escola a gente mais... eles colocam mais responsabilidade na gente, não só no professor”.

O A5UEB também lembra que a maioria dos alunos, ao copiarem as respostas prontas de seus colegas, tira nota, mas não aprendem: ]

[...] nem sempre. Nem sempre **existe muito dessa de colar e isso eu vejo muito na minha sala, então** nem sempre, tem alguns professores que também... eles não veem se o aluno aprendeu ou não, eles estão lá... tá certo, tá certo, tá certo, **eles não estão interessados em se você aprendeu ou não, eles estão ali, como eu disse, o governo está deixando muito caso a caso a escola pública agora, acho que os professores estão exaustos, os alunos mais ainda,** como eu falei precisava de mais atenção .(A5UEB).

#### **4.6.4. Síntese analítica do bloco temático sobre a representação do aluno em relação ao resultado de seu desempenho na escola**

Ao estabelecer os aspectos críticos baseados em uma avaliação sentenciosa e classificatória, na qual a relação com o conhecimento se dá na tríade

transmitir/verificar/registrar, Jussara Maria Lerch Hoffmann<sup>44</sup> (1991) propõe a avaliação mediadora como um novo paradigma para a área. A avaliação mediadora pressupõe uma ação avaliativa que encoraja a reorganização dos saberes enquanto ação, movimento e provocação, na tentativa de se estabelecer uma relação de reciprocidade intelectual entre o professor e aluno, na busca de coordenação e reorganização de pontos de vistas.

Dessa forma, Hoffmann (op. cit.) propõe a superação do modelo em que o saber é transmitido em detrimento de um saber construído diante dos fenômenos estudados. No primeiro caso, a avaliação tem o significado de controle permanente sobre o aluno modelando seu comportamento a um ideal predefinido pelo professor, no qual dialogar corresponde a perguntar e ouvir respostas e acompanhar, observar e registrar resultados. Trata-se de uma avaliação dentro de um paradigma no qual aprendizagem significa modificação de comportamento, em uma relação de alguém que ensina e alguém que aprende.

No segundo caso, a avaliação passa a ser uma ação provocativa do professor que desafia a reflexão de situações vividas e convida o educando a formular e reformular hipóteses que contribuam para um saber enriquecido. Assim, dialogar, ao contrário de uma sequência de perguntas, respostas e registros, passa a ser um estar junto, refletir junto, professor e aluno, em um aprofundamento teórico, nas mais diferentes áreas do saber. O acompanhar se realiza em um vir a ser, em que se desenvolvem ações educativas que abram horizontes para novas descobertas.

Como citado na introdução deste bloco, os formuladores de políticas organizam o processo de avaliação dos conhecimentos, tendo como referência a concepção que se distancia das funções de classificar, medir, comprovar, examinar ou comparar. Nesse sentido, trabalham numa outra perspectiva, formativa, que tem foco na aprendizagem e não no ensino, privilegia o olhar para a construção do conhecimento, em detrimento do olhar que mede o conteúdo ensinado. Dessa forma, uma avaliação que se dá em processo e não como medida pontual de conteúdos apresentados ao aluno.

Com o objetivo de compreender como essa perspectiva de avaliação se materializa nas representações dos alunos, após decorridos quase dez anos da implantação da proposta curricular, foram apresentados três temas: o primeiro, com o objetivo de identificar qual o significado que a avaliação tem para eles e seus colegas; o segundo, se os alunos conseguem identificar o que aprenderam quando são avaliados e o terceiro, se as notas que lhes são atribuídas correspondem ao que realmente aprenderam.

---

<sup>44</sup> Trata-se de uma das teorias utilizadas pelos formuladores de políticas da SEE-SP para fundamentar a visão de avaliação transmitida ao professor - responsável final da implantação da proposta curricular.

No primeiro tema (item 4.6.1), os alunos da UEA demonstram em suas representações que, diante das avaliações, os alunos não se comprometem com a aprendizagem, mesmo que demonstrem entender que elas ocorrem para verificarem o que aprenderam, ao longo do bimestre. Frases como: “vai lá e corre atrás em dois dias e faz e consegue se virar”; “acaba pegando a resposta de outro colega” ou “mas eles não se importam”, apontam para uma percepção distante dos formuladores, quando se referem à avaliação em processo, ou mesmo como *diálogo* descrito por Hoffmann (op. cit.). Já os alunos da UEB percebem as avaliações como teste de aprendizagem e possibilidade de rever conteúdos que não adquiriram, identificam, ainda, que as avaliações sejam instrumentos diagnósticos para entenderem em que parte do percurso de aprendizagem se encontram. Apesar de entenderem que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem e que pode auxiliar na recuperação de informações que não conseguiram aprender ao longo do período de estudos, os alunos desta escola apontam que a avaliação só tem significado quando aquilo que foi proposto se confirme na forma de conhecimento: “essa nota não vai adiantar nada se eu esquecer tudo daqui a uma semana”. Evidencia uma percepção de avaliação como controle em um saber transmitido e não como um saber adquirido e construído, como entendem os formuladores de políticas.

Quando perguntados se conseguem identificar o que aprenderam diante das avaliações, os alunos da UEA demonstram que isto ocorre muito raramente, e que na maioria das vezes vão para a avaliação: ou sem nenhuma preocupação com seus resultados, ou as fazem a partir das respostas de seus colegas. Reconhecem que a maioria deles não se preocupa em compreender as informações aprendidas, e que são raros os alunos que se valem das avaliações para recuperar os conteúdos que não aprenderam.

Os alunos da UEB demonstram certa relatividade na correspondência entre o que aprenderam e o resultado de suas avaliações. Apontam que quando a avaliação é feita em outros modelos que não no formato de testes, a apropriação dos resultados será mais significativa. Assim, como na UEA descrevem que muitos de seus colegas *colam* ou usam a internet para fazer a prova e, neste caso, o resultado não corresponde ao que realmente aprenderam.

Mais uma vez o tema remete a uma concepção de avaliação que se distancia daquela apresentada pelos formuladores de políticas. Os alunos de ambas as escolas não reconhecem que a avaliação ocorra em processo e que levem em conta o diálogo e a reflexão coletiva, mas como uma atividade pontual que visa a medir a quantidade de conteúdos por eles aprendida. Os alunos da UEB, talvez por estarem envolvidos com o Projeto de Inovações de Práticas

educacionais, conseguem reconhecer em seu processo de ensino características próximas daquelas apresentadas por Hoffmann (op. cit.), exemplificado na frase: “se você tiver, tipo uma prova oral, uma apresentação, tipo um seminário, aí você vê quem realmente sabe”.

No último tema deste bloco temático (item 4.5.3), os alunos de ambas as unidades escolares foram perguntados sobre a correspondência entre as notas que recebem em decorrência das avaliações e o resultado de seu aprendizado. Os alunos da UEA são categóricos, ao afirmarem que não há correspondência entre a nota e o resultado da aprendizagem, já que a maioria deles se prepara para as avaliações somente nos dias próximos a sua realização; quando não burlam as mesmas, copiando as respostas de seus colegas. Apontam que se as avaliações fossem feitas em outro modelo provavelmente as respostas dos alunos em relação ao que aprenderam também seriam. Já os alunos da UEB, apesar de reconhecerem as artimanhas de seus colegas em burlar as provas, identificam que, em relação ao Projeto de Inovações de Práticas Pedagógicas, como a responsabilidade do conhecimento é compartilhada, os resultados são mais próximos do que se espera da aprendizagem. Os alunos desta escola apontam que em média a escola, excetuando os professores envolvidos com o projeto Ipê, não está muito interessada com sua aprendizagem como fica evidente na frase: “eles não estão interessados em se você aprendeu ou não, eles estão ali, como eu disse, o governo está deixando muito caso a caso a escola pública agora, acho que os professores estão exaustos e os alunos também”.

Hoffmann (op. cit.) demonstra que, do ponto de vista comportamentalista, o professor se define como aquele que provoca modificações no comportamento do aluno, como aquele que ensina a alguém que aprende. O conhecimento vem de fora dos objetos do mundo, e cabe ao professor organizar estímulos com os quais o aluno entra em contato para aprender. Além disso, é responsabilidade do docente a função de transmitir claramente os conteúdos, exemplificando com elementos do mundo concreto, organizando estímulos para que este possa aprender. Dessa forma, o professor organiza o ambiente para que o aluno entre em contato com o conhecimento.

O aprendizado não se realizará quando o aluno estiver desatento, não conseguir memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou não cumprir as tarefas solicitadas. Esta visão de aprendizagem pelo controle de comportamento distancia o aluno como sujeito ativo do processo de ensino. Apesar de a SEE-SP orientar seus professores para que promovam a aprendizagem significativa, as representações dos alunos aqui pesquisadas demonstram que a avaliação que tenha como propósito a aprendizagem significativa e ativa não se materializa. Com poucas exceções, as representações aqui descritas identificam as avaliações em

momentos pontuais do processo de ensino-aprendizagem e, normalmente com intuito classificatório, distanciando-se do paradigma mediador e dialógico proposto por Hoffmann (op. cit.) e outros teóricos que estão na base da concepção dos formuladores de políticas da SEE-SP.

Acredita-se que caiba aqui uma reflexão. Se os formuladores de políticas da SEE-SP apresentam em seu discurso, como demonstrado neste bloco temático, a opção pela avaliação em processo em detrimento de avaliações classificatórias, qual seria a razão das representações dos alunos apontarem para esta última? Acredita-se que a baixa adesão às orientações oferecidas aos professores, como identificado em blocos temáticos anteriores, possa ter relação com como os alunos percebem-se diante das avaliações feitas pelos professores. Dessa forma as determinações dos formuladores de políticas não reverberam nas ações dos professores, demonstrando que os esforços em formação de professores, no modelo proposto pela SEE-SP, não são suficientes para que ocorram mudanças em suas práticas profissionais.

#### **4.7. Considerações gerais em relação à análise de dados**

Partindo dos aspectos políticos e ideológicos que estão na base das políticas públicas educacionais do governo do Estado de São Paulo no período aqui estudado, é relevante que seja considerado que o modelo decisório não se dá sem um contexto que o antecede. Pode-se afirmar, como demonstra Russo e Carvalho (op. cit.), que os precursores do *Mais Qualidade na Escola* compartilham da mesma legenda política do partido PSDB, pois ocorreu simultaneamente e de forma articulada, com as reformas de ensino propostas durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso no Governo Federal e Mário Covas no governo do Estado de São Paulo, a partir de 1995<sup>45</sup>. Desse modo, compartilham da mesma racionalidade, tanto na tomada de decisões, quanto nas estratégias de implementação e justificativa para as políticas públicas no campo educacional. Como já demonstrado na seção 3 deste trabalho, o modelo de tomada de decisão do qual se valem ambos os líderes políticos se fundamentam nos pressupostos da Nova Gestão Pública desenvolvida e implementada por Bresser Pereira, que esteve à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

---

<sup>45</sup> No governo do Estado de São Paulo, a partir de Mario Covas, em uma linha histórica, sucederam, Geraldo Alckmin, com Gabriel Chalita à frente da Secretaria da Educação (2000-2006), Cláudio Lembo, do PFL que substituiu Alckmin no final do mandato por ocasião da disputa ao Governo Federal; José Serra (2007 -2010) com a indicação em 2007 de Maria Helena Guimarães de Castro para a SEE-SP e ainda em 2007 nomeou Paulo Renato Sousa, ministro da educação nos oito anos do governo FHC.

Por serem todos ligados à mesma ideologia partidária, que com a exceção de Claudio Lembo (PFL) todos eram filiados ao PSDB, é de se supor que apesar de pequenas divergências na forma de gestão, perdure ao longo do tempo a mesma racionalidade para a tomada de decisões no tocante ao planejamento e à implementação de políticas públicas.

Dessa forma sob o modelo racional da NGP (PEREIRA, 1996) e sob o modelo de governança do Estado avaliador (MOROY, 2011), surge o *Mais Qualidade na Escola* enquanto política educacional do Estado de São Paulo. Uma política pública que discute agendas, formula soluções, elabora instrumentos, implementa as ações e avalia no formato Top-Down, de cima para baixo. Uma política pública educacional que alega apostar na formação de professores, no controle exercido por agentes de controle, na disponibilidade de recurso e em uma política de valorização por mérito, dentro de uma perspectiva de garantia de implementação com eficácia e eficiência.

O *Mais Qualidade na Escola* institui o *São Paulo Faz Escola*, como principal programa estruturante de suas políticas públicas. Institui um currículo comum a todas as unidades escolares e determina: o que ensinar; quando ensinar; como e com que ensinar; o quê, como e quando avaliar. Dessa forma institui o aumento da regulação de controle do trabalho de ensino, com a conseqüente erosão da autonomia profissional individual dos professores que se encontram em estado de submissão quanto ao enquadramento predeterminado de suas práticas (MOROY, 2011).

Quando institui o que ensinar; quando ensinar; como e com que ensinar, de forma homogênea em todas as unidades escolares de seu sistema educacional, a SEE-SP desconsidera as particularidades de cada unidade escolar que, como aponta Barroso (op. cit.), mesmo que vinculada a sua tarefa formativa se configura como um sistema que se autorregula e que goza de certa autonomia, que, apesar de estar, em cada época, em relação a outras instituições do corpo social, possui vida própria. Apoia-se sobre seu passado, sua história, seus símbolos, normas, estruturas, rotinas e processos que são produzidos e conservados, fatores que dificultam a efetividade das políticas públicas normativas impostas pelo poder político. Desconsidera que a escola tem cultura, produz cultura e, ainda, que é na cultura de escola que se materializam traços idiossincráticos que lhe conferem uma identidade organizacional própria.

E com o objetivo de identificar a cultura de escola e seus respectivos traços idiossincráticos, este trabalho buscou as representações de professores e alunos sobre aspectos do cotidiano escolar que estão sob a influência das políticas públicas paulistas aqui descritas. Identificou escolas que, apesar de comporem o mesmo sistema de ensino e compartilhem da

mesma cultura escolar, apresentam respostas distintas que podem servir de retroalimentadores de um possível replanejamento das agendas em políticas públicas do Estado de São Paulo.

De um lado pesquisou-se uma escola, que em sua estrutura, não apresenta ações diferenciadoras daquilo que é estabelecido pela SEE-SP, uma escola comum como todas que compõem o sistema educacional paulista. De outro lado, uma escola que, apesar de compor o mesmo sistema de ensino, por iniciativa dos professores, implantou e desenvolve um projeto diferenciado, mesmo que sob as influências das políticas públicas aqui estudadas.

A primeira UEA se apresenta como um local privilegiado, que auxilia os estudantes em sua formação para o convívio social e protege-os de sua vulnerabilidade. Por outro lado, se vê distante de sua função de transmissora da cultura historicamente valorizada, e que por este motivo não consegue cumprir completamente seu papel na formação de um cidadão reflexivo e pronto para os desafios futuros. Que se reconhece como integrante de um sistema e que tem que cumprir metas que lhes são atribuídas, mas que encontra dificuldades em se reconhecer como integrante de projeto educacional instituído como política pública. Identifica nas ações do governo a intenção de formar seus professores com vistas à melhoria da educação, mesmo que reconheça que tais ações pouco podem contribuir para tanto, já entendem que estão distantes da realidade do aluno. Apesar disso, demonstra adesão ao que lhes é proposto.

Quando se refere à política pública e ao conjunto de recursos que ela disponibiliza, a UEA conta com professores que, apesar de não concordarem plenamente com a forma que estes recursos foram elaborados, relativizam sua eficácia, já que percebem que são insuficientes ou confusos, para que se realize a aprendizagem, dessa forma, vem-na como incompatível com a necessidade dos alunos. Reconhece, também, a necessidade dos indicadores de qualidade da educação, porém não acredita que possa realizar medidas fidedignas à realidade da escola, contribuindo pouco para a melhoria da qualidade da educação.

Os alunos da UEA não reproduzem em suas representações o aluno idealizado pelos formuladores de políticas da SEE-SP, mas um aluno que reconhece que a escola não tem a mesma função da família e outras instituições. Reconhece a escola como um lugar onde se aprende, a identifica como um lugar onde pode se socializar em conviver com seus iguais, mas que, por ser pública, não disponibiliza de tudo que necessita para que continue seus estudos ao final da educação básica. Trata-se de alunos que percebem a atuação de seus professores como diferencial em relação a outras escolas públicas e, ainda, que são o foco das atenções da comunidade escolar, mesmo que intentam que este esforço seja moderado.

Quanto ao que aprendem e como aprendem, os alunos desta unidade escolar descrevem que, mesmo que insuficientes os conteúdos, podem ser fundamentais para aqueles que pretendem dar continuidade aos estudos posteriores. Identificam que o material oferecido pela SEE-SP não cumpre seus objetivos de aprendizagem, já que a maioria de seus colegas não executa os exercícios como propostos, preferindo a cópia ou a reprodução do conteúdo disponível da internet. Estes alunos também não reconhecem a correspondência entre as notas que recebem e os conteúdos que aprendem ao longo de sua escolarização.

Enquanto as representações de professores e alunos da UEA apontam para uma cultura de escola que se aproxima de um modelo teórico que entende a escola como portadora de uma força homogeneizadora, que fortalece os laços sociais e garante a coesão e integração dos indivíduos em um corpo social<sup>46</sup>, as representações de professores e alunos da UEB se aproximam de outro modelo teórico descrito por este mesmo autor. A cultura de escola descrita nas representações destes apontam para um modelo que entende a escola, a partir das propostas da SEE-SP, como reprodutora das desigualdades sociais, denominada por Saviani de corrente crítico-reprodutivista.

Dessa forma, a cultura de escola descrita pelos professores e alunos da UEB distancia-se de forma significativa do discurso dos formuladores de políticas do Estado de São Paulo que, apesar de compor o mesmo sistema de ensino e estar sujeita às mesmas determinações regimentais, não reconhecem as ações da SEE-SP como componentes de uma política pública que visa à melhoria da qualidade da educação. Além disso, não reconhecem na implantação de um currículo comum, que exclui a participação dos professores e alunos de sua formulação, como uma iniciativa válida para que se tenham como resultado um aluno, crítico, participativo dos processos sociais e que possa gerir seu futuro de forma autônoma. Não reconhecem, ainda, o possível valor dos indicadores de qualidade como instrumento que possibilitem medidas suficientes que possam reorientar suas ações em busca da qualidade da educação. Uma cultura de escola que os orienta na busca de um projeto alternativo às propostas da SEE-SP e que, mesmo sob a orientação curricular definida pelo Estado, vê no fortalecimento da autonomia do aluno, na busca compartilhada pelo conhecimento e na orientação dos estudos via roteiros temáticos, uma possibilidade mais eficaz de se construírem conhecimentos. Uma cultura de escola que também se reproduz nas representações de seus alunos que, apesar de reconhecerem como os alunos da UEA, os limites e problemas que a escola pública lhes impõe, identificam o ganho de qualidade que o Projeto de Inovações de

---

<sup>46</sup> Saviani (op. cit.) denomina de corrente teórica não crítica.

Práticas Educacionais pode lhes oferecer. Uma cultura de escola que faz com que os alunos debatam e questionem a forma de se ensinar, de aprender e avaliar.

Assim, apresentam-se duas escolas, duas unidades escolares que compõem o mesmo sistema de ensino e que estão sujeitas às mesmas orientações e determinações de uma mesma política pública. Contudo, se apoia sobre seu passado, sua história, seus símbolos, normas e estruturas, rotinas e processos que são produzidos e conservados (BARROSO, 2012) e que determinam culturas de escola distintas. Uma se identifica com maior influência do discurso produzido pelos formuladores de políticas, outra com pouca ou nenhuma influência deste mesmo discurso. Porém, em ambas a identificação de que a forma como foram debatidas, planejadas, desenvolvidas e implementadas as políticas não foram suficientes para se garantir efetividade, eficiência e eficácia, já que desconsideram as particularidades com que cada uma delas recebe, interpreta ou incorpora o lhes é determinado. Desconsidera justamente os traços idiossincráticos que confere identidade a cada uma delas. É, justamente, a identificação destes traços idiossincráticos que permite a reflexão sobre uma forma alternativa de se pensar políticas públicas no campo educacional. Políticas Públicas não de cima para baixo como no modelo *top-down*, e nem sob os pressupostos pela NGP como as propostas pelo Estado de São Paulo, mas no modelo *botton-up*, de baixo para cima que leve em conta as informações que possam disponibilizar os principais agentes sociais envolvidos (professores e alunos) e que sejam discutidas, planejadas, desenvolvidas, tendo como pressupostos a perspectiva societal de políticas públicas. É nessa direção que se desenvolverá o produto deste trabalho apresentado na próxima seção.

## 5. Propostas de intervenção para a gestão da cultura de escola

Esta proposta de intervenção para a gestão da cultura de escola se desenvolveu em resposta aos resultados obtidos na pesquisa de Paulo Roberto Mermejo (MERMEJO, 2018), realizada junto ao programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Planejamento e Análise de Políticas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza, sob o título: *A representação de professores e alunos como elemento da cultura de escola no contexto das políticas públicas paulistas entre 2009 e 2016*.

A pesquisa teve como objetivo compreender as representações de professores e alunos sobre a relação ensino-aprendizagem como elementos da cultura de escola, no contexto das políticas públicas no campo educacional do Estado de São Paulo, entre 2009 e 2016. Para tanto, levantaram-se as orientações teóricas e práticas no campo da análise de políticas públicas no Brasil; apresentaram-se as políticas públicas no campo educacional no Estado de São Paulo no período de 2009 a 2015, com o recorte para as definições conceituais da relação ensino-aprendizagem e por fim, analisaram-se as representações de professores e alunos sobre a relação ensino-aprendizagem, em duas unidades escolares do Ensino Médio, no interior do Estado de São Paulo.

Os resultados alcançados apontam para uma grande dissociação entre aquilo que é pretendido pela política pública no campo educacional e a representação dos professores e alunos que efetivamente participam da relação de ensino-aprendizagem. As políticas públicas em questão têm em sua dinâmica de ciclo de política no modelo *top-down* (de cima para baixo), no qual as decisões são tomadas pelos formuladores de políticas, desconsiderando as percepções dos principais agentes a quem a política se destina. Nesta proposta de intervenção, a política pública que se pretende faz o caminho inverso, se valendo da orientação *bottom-up* (de baixo para cima) em um processo de escuta daqueles que constroem cultura de escola<sup>47</sup>, garantindo, com isto, o empoderamento dos principais agentes sociais, quando se pretende implementar políticas públicas educacionais.

A proposta de intervenção para a gestão da cultura de escola, que aqui se apresenta, pretende ser um documento orientador da reflexão, com o intuito de propiciar a mudança da

---

<sup>47</sup> Barroso (1995) aponta que a cultura de escola se constrói no interior da escola singular sem rejeitar influências exteriores distinguindo-se da cultura escolar, que é nivelada e determinada pela cultura nacional. É,

cultura da escola no sentido de promover suas ações, tendo como referência a participação democrática com a tomada de decisão de forma deliberativa. Enquanto instrumento de reflexão para a mudança, parte de perguntas a serem respondidas pela comunidade escolar com o intuito de que todos os envolvidos possam contribuir para tal mudança.

São sugeridas oito questões que problematizam desde a forma de gestão, até as melhores formas de ação, para que se possa ter de forma efetiva o desenvolvimento de uma cultura organizacional que promova a aprendizagem de todos os envolvidos e, assim, de modo a proporcionar a prática cidadã do debate e da troca de ideias, em busca das melhores soluções aos problemas enfrentados. Não se trata, portanto, de um manual pronto e acabado, mas de sugestões para se pensar o cotidiano de cada unidade escolar como elemento potencializador de mudanças, na maneira como se propõem políticas públicas no campo educacional. Aqui o que se pretende é que o âmbito do *local* possa gerar respostas aos formuladores de políticas em um âmbito *geral*.

Espera-se, também, que a prática da participação democrática e participativa, como aqui é proposta, possa gerar cultura e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade de uma educação que seja inclusiva e definitivamente para todos.

### **5.1 Qual forma de gestão?**

Como foi possível verificar nos resultados do estudo de Mermejo (2018), as políticas públicas no campo educacional no Estado de São Paulo, nos últimos anos, têm se orientado pelos princípios da Gestão Pública Gerencial inaugurada por Fernando Henrique Cardoso e Implementada por Bresser Pereira, a partir de 1995, quando estava à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Junquillo (2010, p. 142) informa que as principais características defendidas pela Gestão Pública Gerencial foram: (1) a profissionalização dos servidores públicos, que em São Paulo se materializou com a criação da Escola de Formação de Professores; (2) a busca de controle de resultados por meio de indicadores de desempenho, personificado pela criação do IDESP/SARESP; (3) a descentralização administrativa que em São Paulo não reverberou, já que os órgãos centrais mantêm sob controle administrativo os órgãos periféricos; (4) a utilização de técnicas de gestão consagradas no setor privado da economia, como a satisfação do cidadão-cliente; (5) a melhoria contínua, a flexibilização de rotinas e procedimentos operacionais; (6) a maior

---

segundo este autor, na cultura de escola que se materializam traços idiossincráticos que lhes confere uma identidade organizacional própria.

participação dos servidores nos processos decisórios; (7) a valorização do gerente no lugar do administrador burocrático e (8) a utilização mais racional dos recursos públicos.

Apesar dos esforços da SEE-SP em se valer dos recursos da Gestão Pública Gerencial na implantação do *Mais Qualidade na Escola* e mais recentemente com o *Educação: Compromisso de São Paulo*, as representações de professores e alunos como elementos da cultura de escola apontam para uma baixa adesão aos princípios norteadores da política pública em questão. Na percepção destes agentes públicos, a política se institui de baixo para cima e sua participação se restringe à execução, sem que tenham participado das decisões que a originaram.

Para Paula (2005), a opção como modelo de gestão para esta proposta, após tecer uma ampla revisão crítica dos processos e princípios que envolvem a Gestão Pública Gerencial, esboça uma nova proposta para a gestão da *coisa pública: a Administração Pública Societal*. Propõe uma concepção participativa e deliberativa de democracia e de gestão social. Neste sentido busca nas organizações administrativas a efetividade e a permeabilidade para a participação popular que tenha, ainda, autonomia para operar em favor do interesse público, ou seja uma administração pública que não centralize as decisões no aparelho do Estado e que garanta a complexidade das relações políticas, ao alimentar os diferentes canais de participação e modelar novos desenhos institucionais.

Trata-se de uma gestão social em substituição à gestão por gerenciamento e que garanta ao indivíduo a participação na tomada de decisão enquanto pessoa, estudante, trabalhador ou até consumidor, mas que tenha como fundamento de sua participação a lógica da democracia e não do mercado (PAULA, 2005, p. 160).

Com origem nos movimentos sociais brasileiros que tiveram início em 1960 com desdobramentos nas três décadas seguintes, a Administração Pública societal enfatiza a participação social na busca da estruturação que repense o modelo de gestão e seus paradigmas. Tem como ênfase de gestão a dimensão sociopolítica, enfatizando iniciativas locais de organização e gestão pública assim como a elaboração de estruturas e canais que viabilizam a participação popular. Assim a abordagem de gestão é social com foco nas experiências de gestão nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas (PAULA, op. cit. p. 175).

Para a gestão da cultura de escola, toma-se como elemento estruturante a concepção de gestão como apresentada por Paula (op. cit.) com a intenção do fomento de uma cultura de escola alicerçada na participação popular e democrática.

## 5.2 Qual democracia?

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 determina os princípios pelas quais o ensino deverá ser ministrado. Dentre estes princípios encontra-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (inciso VI) e, neste sentido a normatização legal prevê que cabe ao sistema de ensino deliberar e definir as normas da gestão democrática. Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei no 9.394/1996, em seu artigo 3º, corrobora o princípio da gestão democrática previsto na Carta Magna.

Em decorrência do instituto legal, o tema tem recebido considerável atenção da academia, principalmente ao que tange à incumbência de cada sistema de ensino quanto à definição de normas da gestão democrática. A pergunta que se propõe aqui não fica apenas na questão que define se a gestão é democrática ou não, mas propõe a ampliação conceitual de democracia. A pergunta então é: Qual democracia que se pretende para a escola?

Werle (2013), ao tratar das teorias contemporâneas de democracia, leva à reflexão sobre qual democracia se pretende? Este autor aponta para dois tipos de democracia: o elitismo democrático e a democracia participativa, vinculando a estas duas formas de se fazer democracia dois conceitos fundamentais o de agregação e o de deliberação. No modelo elitista, em função do contexto de sociedades plurais, a democracia deve atender apenas a funções metodológicas de escolhas de líderes políticos e de organizar politicamente os governos e, neste sentido, se presta à função normativa, restringindo-se a adequação à realidade. O argumento para esta noção de democracia é que a sociedade plural e fluida não reúne elementos para deliberar, isto em função do pluralismo de correntes de interesses, valores e identidades coletivas, cabendo assim ao Estado a tarefa de organizar as inúmeras questões técnicas que exigem um conhecimento especializado, que está fora da alçada do cidadão comum (WERLE, 2013, p 86).

O elitismo democrático entende que pensar a democracia de forma realista pressupõe a aceitação do impulso ou motor do sistema político, a luta pelo poder político entre as elites, cabendo ao cidadão comum o papel de consumidores passivos. Estes avaliam por meio do voto os produtos oferecidos pelas elites governantes, não cabendo a eles – os cidadãos – nenhuma pretensão de contribuir com as agendas ou com a tomada de decisões fundamentais de forma deliberada sobre questões de interesse público, assim:

A aposta dos teóricos do elitismo democrático é que a competição entre as elites é uma garantia de racionalidade e fonte de criatividade, produtividade, responsabilidade e sensibilidade social. A ideia é que os líderes são indivíduos ou grupos de indivíduos dotados de uma cultura política democrática, tolerantes para com as opiniões diferentes, portadores do bom senso, que garantiria razoabilidade e

eficiência social aos resultados e arranjos democráticos. Por isso um regime democrático deveria evitar a participação excessiva dos cidadãos, respeitando a divisão de trabalho entre representantes e representados (WERLE, 2013, p. 88).

Quanto à tomada de decisão política, Werle (op. cit. p. 91) argumenta que, consonante com o pensamento do elitismo cultural, estão os pensadores que defendem a tomada de decisão por agregação. Para eles os fenômenos sociais e políticos deveriam ser explicados a partir das preferências e ações dos indivíduos, cabendo às instituições políticas funcionar como mecanismos de agregação destes interesses e ações, que se expressam na pluralidade de indivíduos ou grupos sociais:

Como leiloeiros, os órgãos públicos responsáveis pela decisão devem oferecer oportunidades para que o jogo de forças vigente se revele e, então, de posse do conjunto de preferências reveladas, bater o martelo, tomando uma decisão. A partir de uma série de mecanismos de agregação (voto, consultas e audiências públicas, pesquisas de opinião), as instituições políticas valorizam determinada correlação de forças e tomam as decisões que melhor promovem a eficiência e estabilidade da ordem social (WERLE, 2013, p 88).

Nesse sentido a tomada de decisão por agregação deve consistir em um jogo de interação estratégica e instrumental que aproxima indivíduos ou grupos de interesses no estabelecimento de acordos provisórios, onde cada um ou grupo faz valer suas preferências.

Em contrapartida ao elitismo democrático, Werle (op. cit.) apresenta a visão de democracia participativa e alega que o elitismo democrático se distancia do núcleo normativo e histórico do conceito de democracia, que requer um princípio de cidadania entre pessoas livres e iguais, e que tem como elemento fundamental a participação de todos em função do uso público, da razão e da prática coletiva de autodeterminação e autogoverno (WERLE, op. cit. p. 89).

Assim, a democracia participativa, apresentada por este autor, passa a ser mais que um regime político, configurando-se como uma forma de vida social, de forma a garantir ao cidadão tanto as condições formais como os direitos fundamentais, como oportunidades materiais como recursos simbólicos e educacionais. Isso para que possam participar dos debates públicos sobre questões políticas fundamentais que organizam a vida comum: neste sentido a ideia básica da democracia participativa:

[...] é a de que a democracia deve ser vista como um processo de aprendizagem no qual a totalidade dos cidadãos pode, por meio da participação nos processos públicos de formação da opinião política e tomada de decisões coletivas, adquirir o *ethos* de uma cultura política pública democrática, caracterizada por uma população acostumada com a liberdade e as virtudes da tolerância, da discussão racional e de civilidade, características que o modelo elitista reserva ao círculo das elites (WERLE, 2013, p 89).

Consonante com a democracia participativa e em oposição à ação de decisão por agregação, Werle (op. cit.) apresenta a decisão por deliberação. Tomando que a decisão por agregação oculta a percepção das defasagens de legitimidade que este processo político representa por estar pouco atenta à assimetria do poder, assim como as desigualdades sociais, econômicas e culturais a tomada de decisão por deliberação:

[...] sugerem um procedimento ideal de deliberação, um modelo deliberativo de legitimidade democrática fundamentado no uso público da razão por parte de cidadãos livres e iguais. As práticas e instituições de uma sociedade democrática estão moralmente fundamentadas na deliberação entre livres e iguais e seu funcionamento depende da intensa participação dos cidadãos nos processos deliberativos... A legitimidade democrática parte do pressuposto da transformação (ou ao menos da justificação) das preferências por meio da argumentação, debate e discussão públicas, o que exige um procedimento institucionalizado que assegure uma deliberação fundamentada no livre acesso e participação do conjunto dos cidadãos na definição da agenda pública, igualdade de condições de participação, livre contribuição de temas, informações e opiniões. (WERLE, 2013, p 91).

Pensa-se que a discussão sobre qual democracia que se pretende para a escola é fundamental para que não se caia na armadilha que a democracia, no modelo elitista, possa envolver, já que ao propor escolhas em horizontes predeterminados gera uma falsa sensação de deliberação, mas que guarda a intenção de regulação e controle dos resultados por parte dos gestores.

É certo que se o que se pretende é o desenvolvimento de uma cultura de escola que tenha como foco a gestão societal e a democracia que se pretende aqui, é participativa e que tenha na deliberação o modelo de tomada de decisão coletiva.

### **5.3 Quais atores?**

Pensar a gestão da cultura de escola é pensar o papel de cada um dos atores envolvidos nos processos de transformações da escola enquanto instituição. Barroso (1995) aponta os professores, os trabalhadores não docentes, os alunos, os pais de alunos e os representantes da comunidade local como os principais atores envolvidos com a cultura de escola. Os professores, segundo Barroso (op. cit. p. 9) “Os professores constituem, em princípio, uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional”. Para que a escola possa desenvolver uma cultura de participação democrática, este corpo profissional deve apresentar coesão quanto ao que defino como

objetivos, quais estratégias usar, planificar, organizar, coordenar, avaliar os processos envolvidos, tanto nas salas de aulas quanto na organização escolar como um todo. Os professores, diante da gestão da cultura de escola, têm em suas funções, muito além de mero ensinante e passam a desempenhar o papel de facilitador das condições necessárias para que a escola cumpra seus objetivos:

O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em actividades estritamente curriculares ou extra-curriculares, no interior ou no exterior da escola. E tudo isto são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização. (BARROSO, op cit p. 10)

**Os trabalhadores não docentes**, que apesar de representarem um pequeno número de atores e não terem em sua formação profissional relações necessárias ao campo educacional, têm em suas funções importância fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de escola pautada na participação democrática. Os trabalhadores não docentes são os agentes de organização escolar, os agentes de serviços, o gerente de organização escolar e merendeiras que, por vezes, são contratados e não compõem o quadro de funcionários efetivos da unidade escolar. Para Barroso (op. cit. p. 10), estes atores “deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino”.

Como usuário final do sistema educativo, **o aluno**, na maioria das vezes, não compõe a rede de tomada de decisões. Barroso (op. cit. p.11) descreve que, na maioria das situações que envolvem as decisões sobre educação, o aluno é posto como extrínseco à produção do ato educativo, na condição de consumidor do produto da escola e, neste sentido, sem a necessidade de participar dos processos decisórios. Na gestão da cultura da escola, a participação democrática deve entender o aluno como sujeito ativo no processo de construção desta perspectiva de cultura, ou como argumenta Barroso:

[...] os alunos são considerados, não como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento. Nesta perspectiva, a actividade das escolas não é (como dizem os economistas da educação) produzir «alunos-formados», mas sim

produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.). E nesta actividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos «produtores», ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis. (BARROSO, op cit p. 11)

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, determinando, assim a corresponsabilidade entre o Estado e a família e, neste sentido, estabelecendo que a participação dos **pais de alunos** na escola deve ser fundamental, para que os propósitos instrucionais se realizem. Como participantes de processo de desenvolvimento da cultura de escola, os pais devem desempenhar, como aponta Barroso (op. cit. p. 13), dois papéis fundamentais: o de responsáveis pela educação dos alunos:

O pai e a mãe (ou encarregado de educação) individualmente considerados, como responsáveis legais da educação dos alunos, devem dispor dos meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na defesa dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores. Neste domínio a participação dos pais faz-se quer a nível individual junto dos professores e director de turma, quer, eventualmente, a nível colectivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola. (BARROSO, op cit p. 11)

No contexto escolar, os pais também atuam como coeducadores, já que se constituem como estruturas fundamentais para o processo de socialização dos jovens. Inseridos no cotidiano da escola, a participação dos pais nas tomadas de decisões devem representar a articulação das práticas educacionais e familiares assumindo responsabilidades como coeducadores em atividades de natureza socioeducativa. Gerir a cultura de escola passa pela participação efetiva dos pais ou responsáveis pelos alunos.

Parte-se do princípio de que a escola não é uma organização isolada, mas que compartilha de seus objetivos com a comunidade em seu entorno, para se desenvolver uma cultura de escola. Cultura essa calcada na participação democrática em que os principais **representantes da comunidade local** possam estar envolvidos nas tomadas de decisões no contexto escolar: representantes do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares, Associações de bairro e movimentos sociais podem contribuir significativamente para que a participação democrática venha a compor a cultura de escola.

A gestão da cultura de escola só se realiza com a presença constante e organizadora da **equipe gestora** da escola. Na estrutura do sistema educacional do Estado de São Paulo, a equipe gestora é composta pelo diretor de escola, o vice-diretor e pelos coordenadores pedagógicos. As ações de liderança do grupo gestor não é tarefa fácil quando se pretende uma cultura de escola pautada na participação democrática, pois são estes profissionais da educação que desempenharam a função de coordenação da gestão da cultura que, segundo Barroso (op. cit. p. 17), devem estar alicerçados em determinados princípios. Segundo este autor, a participação democrática deve ser considerada, não como um ritual episódico, mas como um modo de pensar que permite levar a cabo tensões que sempre estarão na pauta de decisões de uma escola. Para que a participação democrática se realize, é necessário que sejam garantidos os espaços de participação que carreguem consigo a possibilidade do pensamento autônomo dos atores envolvidos na escola; caberá ao grupo gestor garantir o equilíbrio entre a autoridade delegada pelo poder central e as decisões locais inerentes à cultura de escola.

A equipe gestora deve ter em mente que a cultura de participação democrática não é um processo simples, e que implica na aprendizagem coletiva que requer profundo comprometimento de todos os envolvidos. Para que a mudança se efetive, os gestores têm de ter consciência de que a gestão da cultura de escola deve representar alteração nas relações de poder na escola, e que afeta não só as relações entre os atores individualmente, mas entre os diferentes grupos e coalisões que podem se materializar na convergência de interesses comuns. Caberá à equipe gestora as habilidades de mediar e negociar com as diferentes categorias de atores, sempre em busca do consenso, assim como garantir organização, planificação e execução do conjunto de decisões deliberadas com a participação democrática.

#### **5.4 Quais arenas?**

Em *Direito e democracia Vol I*, para Jürgen Habermas (1997), a participação democrática deve ocorrer em uma situação ideal de fala, um espaço onde os participantes envolvidos na tomada de decisão possam levar seus argumentos em condições de igualdade, e que a síntese das enunciações leve em conta a força do melhor argumento que caracterize a melhor forma de equacionar a problemática em debate.

A escola real que aqui se pretende tratar tem em sua estrutura diversos espaços nos quais a participação política pode levar à busca pela deliberação como forma de tomada de decisão e, neste sentido, potencializar a cultura de escola como cultura de participação ativa dos agentes que a compõem.

A **sala de aula** é o ambiente onde ocorre a ação e se materializam os objetivos da escola, assim toma-se esta arena como o principal espaço, onde o uso livre do discurso favoreça o desenvolvimento da vivência democrática e participativa. Um espaço onde o aluno passa a ser um agente social importante para a tomada de decisão, e não apenas um sujeito passivo que recebe os produtos a que a escola se propõe.

Mas para que esta ação se realize, o professor tem de contar com outros espaços que lhes possibilite desenvolver a cultura de escola como cultura de participação democrática. De forma regimental, as unidades escolares contam com um espaço que pode se prestar a esta ação, trata-se do espaço de **Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo**, os ATPs. Semanalmente professores e corpo gestor se reúnem para discussões e formação em serviço e por ser um espaço já constituído, a única mudança necessária seria a de planejar estas atividades com vistas a desenvolver a cultura de participação entre os professores.

Outros espaços já constituídos na escola devem figurar como espaços potenciais de ampliação da participação democrática com vistas à tomada de decisão deliberada. Trata-se dos Conselhos de Escola; Associação de Pais e Mestres e os Conselhos de Classe e Série. **Os Conselhos de Classe e série** também por norma regimental da escola se reúnem bimestralmente, quando da necessidade de se avaliar o desempenho dos alunos naquele período. Enquanto espaço de fomento da participação democrática, a deliberação neste conselho é de fundamental importância ao processo de gestão da cultura escolar, enquanto possibilidade de avaliar o percurso da ação e da resposta à participação dos alunos. Ampliando o leque de agentes sociais, a **Associação de Pais e Mestres**, mesmo que tenha como função a deliberação de assuntos pontuais e administrativos deve também funcionar como um espaço ideal de fala, no qual o fomento da participação democrática com a presença dos pais de alunos venha a enriquecer o desenvolvimento da cultura de escola. Por fim, e com relevância considerável já que pode contar com o leque mais amplo de participação dos agentes envolvidos com a questão escolar, **o Conselho de Escola**, com a participação de professores, alunos, pais de alunos, equipe gestora, trabalhadores não docentes e membros da comunidade, passa a ser, ao lado da sala de aula, um dos espaços por excelência para que se leve a cabo os objetivos de gestão da cultura de escola como aqui se pretende.

Outros espaços que não constam do regimento escolar podem ser criados. A título de sugestão, a gestão da cultura de escola pode contar ainda com os Fóruns Temáticos e as Assembleias Deliberativas. **Os Fóruns Temáticos** como espaço de interação e busca de consenso passam a fazer parte da rotina da escola, a sala de aula e os espaços de discussão entre professores podem ser estruturados a partir deles. Sempre que uma determinada

demanda surgir, cada espaço descrito anteriormente poderá funcionar como fórum temático e o exercício constante do diálogo deve gerar novos elementos na constituição de uma cultura de escola renovada. Importante que, em se tratando de múltiplos espaços, cada ação deliberativa conquistada em cada um dos fóruns temáticos se converta em **Assembleias Deliberativas**. Para que o consenso se materialize em definições específicas, e que possa orientar o fluxo das ações a cada demanda gerada, as assembleias devem funcionar como ponto de coesão de deliberações em redes dentro da estrutura da escola.

### 5.5 Qual missão?

Tomando de empréstimo os conceitos da administração geral e da gestão de pessoas, mais precisamente as orientações de Chiavenato (1999, p. 51): “Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização.” Os resultados obtidos com a pesquisa que aqui se propõe demonstram que a percepção que professores e alunos têm das funções da escola se encontram bastante confusas e indeterminadas (MERMEJO, 2018). A gestão da cultura de escola, a partir da participação democrática e deliberativa, tem como principal desafio definir, junto à comunidade escolar, a missão e os valores que devem orientar todas as suas atividades. A definição da missão da escola passa a ser então estruturante de todas as demais discussões que possam dar sentido ao trabalho que se realiza na escola.

### 5.6 Qual currículo?

Ao apresentar a sua noção de currículo<sup>48</sup>, a SEE-SP assevera que os paradigmas curriculares devem ter seu foco na aprendizagem, tomando como referências as competências que os alunos devem desenvolver durante seu percurso de formação e, desta forma, instituem o que ensinar; quando ensinar; como e com que ensinar, como recursos para a constituição de tais competências. No caso específico do Estado de São Paulo, a concepção de currículo

---

<sup>48</sup> Curso de formação de professores, Módulo II, Profissão Professor. A partir de 2008, a SEE-SP passa a implementar o currículo comum a todas as unidades escolares de seu sistema educacional, que tem como referência básica o desenvolvimento de habilidades e competências que garantam aos alunos a capacidade de resolver problemas; a capacidade de trabalhar em grupo; e a capacidade de continuar aprendendo e agir de modo cooperativo e pertinente em situações complexas.

estaria em sintonia com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, neste sentido espera-se que ao termo de sua formação básica o aluno possa compreender o significado das ciências, das artes e das letras. A orientação proposta pela SEE-SP aponta para as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais e, neste sentido, pressupõe que cada escola deva contextualizar a aprendizagem conforme prescrito pelo currículo oficial, conforme a necessidade de seus alunos.

Ao instituir um currículo comum a todas as unidades escolares do Estado a SEE-SP, não determina os conteúdos a serem apresentados pelos professores, como a forma com que estes conteúdos devem ser abordados em sala de aula.

Pacheco e Morgado (2013) argumentam que a prescrição do currículo pelos órgãos oficiais o distancia do projeto-de-construção-em-ação e o transforma em um plano de execução e questionam “o Projecto Curricular de Escola emerge de uma necessidade curricular sentida pelos professores, ou, pelo contrário, resulta de uma decisão administrativa?” A proposta desses autores vai na direção de que a unidade escolar, com suas peculiaridades, deve ter papel central na concepção e gestão do currículo. Assim, a comunidade escolar pensa o projeto curricular a partir da experiência prática, e não como um programa predeterminado.

A proposta de uma cultura de escola que se funda na participação democrática e deliberativa passa pela gestão autônoma do currículo, de maneira que a comunidade possa intervir de forma colaborativa nas decisões sobre o que ensinar: quando ensinar e como ensinar, além de como e quando avalia, neste sentido importante pensar em um projeto curricular construído na escola e pela escola:

Construir o projecto curricular de escola na base de uma lógica profissional é navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada, abandonando o flanco da regulação, da aplicação da norma, da autonomia decretada. (PACHECO; MORGADO, 2013, p. 184).

### **5.7 Quais práticas pedagógicas?**

Pensar a cultura de escola baseada na participação democrática e deliberativa passa, ainda, pela reflexão do papel do estudante na relação de ensino-aprendizagem. A escola em uma perspectiva tradicional tem no professor o foco da ação como detentor de saberes que devem ser transmitidos aos educandos que, de forma passiva, são vistos como receptáculos de uma cultura prescrita. Berbel (2011) descreve a percepção destes alunos como se fosse a de uma marionete:

[...] apresentando sentimentos negativos por serem externamente guiados, tendo as causas de seus comportamentos relacionadas a fatores externos, como o comportamento ou a pressão de outras pessoas. Essa situação promove sentimentos de fraqueza e ineficácia, implica o afastamento de situações de desempenho e acarreta o desenvolvimento precário das habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente (BERBEL 2011 p. 27).

Diesel et al. (2017) argumentam que qualquer proposta com a intenção de estabelecer relações de ensino deve levar em conta a percepção daqueles que participarão desta ação. Neste sentido, qualquer planejamento pedagógico deve considerar as atividades que envolvem os estudantes, já que o foco principal da ação educativa tem neles seus principais objetivos.

Os resultados na Unidade Escolar B, apresentados na pesquisa de Mermejo (2018), demonstram a participação dos alunos na construção do conhecimento na escola que valoriza a autonomia e se apresenta de forma mais efetiva em comparação com a escola que aplica o currículo prescrito pela SEE-SP. Berbel (op. cit.) corrobora tais resultados, ao apontar estudos recentes (REEVE,2009) que demonstram que a percepção de autonomia por parte do aluno leva a resultados positivos em relação a:

1- à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2- ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola); 3- ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4- à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5- à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade). (BERBEL 2011 p. 28).

Valorizar a autonomia do estudante diante da relação ensino-aprendizagem requer mudanças nos paradigmas cristalizados pelas posturas tradicionais. As metodologias alternativas devem potencializar a motivação autônoma com o fortalecimento da percepção do aluno que se posta na origem de sua própria ação, quando atua diante da possibilidade de problematizar aquilo que lhes é oferecido enquanto programação escolar, ou seja, os aspectos referentes aos conteúdos a serem estudados, os caminhos possíveis para se chegar às respostas ou soluções para os problemas propostos. As metodologias ativas apresentam a possibilidade de despertar a curiosidade dos alunos e, neste sentido, sentem-se engajados e com a percepção aumentada quanto ao seu pertencimento e suas competências em relação à construção da aprendizagem. (BERBEL, 2011, p. 28). Dentre as inúmeras possibilidades em metodologias, Berbel (op. cit.) aponta o estudo de casos; os métodos de projetos; a pesquisa científica; as

aprendizagens baseadas em problemas e metodologia da problematização com o Arco de Maguerez como caminhos que levam os alunos para uma aprendizagem com autonomia.

O **Estudo de Casos** leva o aluno à análise do problema para posterior tomada de decisão. Para o uso desta modalidade metodológica, o professor deve propor os temas teóricos que devem fundamentar a análise e discussão, de maneira a oferecer uma diversidade de possibilidades para a tomada de decisão na solução de problemas. Uma variação possível é que a metodologia do estudo de casos é o **processo do incidente**, no qual o professor apresenta um incidente sem muitos detalhes e abre o debate para que os mesmos possam colher o maior número possível de informações sobre o evento. Posteriormente, em pequenos grupos, os alunos passam a estudar a situação buscando explicações e conclusões. Os resultados apresentados pelos grupos são socializados e um novo debate se inicia para que se defina a melhor solução (BERBEL 2011 p. 31).

No **Método de Projetos**, o aluno se envolve ativamente na atividade de aprendizagem, já que diante de situações propostas deve apresentar o produto de pesquisas, leituras, debates, cálculos e anotações feitas por eles no percurso da atividade. O Método de Projetos aproxima o aluno dos problemas reais que pedem soluções, a partir dos conteúdos escolares. Os principais defensores desta metodologia apontam quatro fases distintas para o Método de Projetos: a intenção, marcada pela curiosidade e desejo de dar soluções a problemas concretos; a preparação, com a busca dos meios possíveis para a solução do problema; a execução, com a aplicação dos meios e informações necessárias à solução dos problemas e a apreciação, quando da avaliação do trabalho realizado (BERBEL 2011 p. 31).

A **aprendizagem baseada em problemas** se caracteriza pela atuação do estudante diante de uma situação-problema, em que a busca participante pela informação passa a caracterizar o seu princípio formativo.

[...] prepara-se um elenco de situações que o aluno deverá saber/dominar... A análise das situações leva os especialistas a determinarem quais conhecimentos são necessários adquirir para cada uma delas, constituindo os temas de estudo. Cada tema relativo à esfera cognitiva é transformado em um problema para ser estudado e discutido pelos alunos no grupo tutorial. A esfera cognitiva da Aprendizagem Baseada em Problema deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema real. (BERBEL 2011 p. 32).

A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez segue cinco etapas: observação da realidade e definição de um problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Para que se desenvolva a autonomia do estudante, é

imprescindível que se respeitem algumas características: (1) o recorte da realidade que deve ser estudado deve partir das problematizações realizadas pelos alunos, segundo o foco de estudos, são eles quem selecionam os problemas a serem estudados e buscam respostas ou soluções para eles; (2) o campo de pesquisa deve ser a realidade concreta, para que o aluno possa buscar soluções diante de problemas como eles se apresentam em seu dia a dia; (3) o aluno atua diante do exercício de aprender fazendo, cabendo ao professor o apoio e a valorização das iniciativas em direção ao foco maior que é a solução do problema; (4) constante interação entre teoria e prática em uma dinâmica de ação-reflexão-ação, possibilitando uma forma de exercício da práxis formadora; (5) vivenciar o caminho metodológico é fundamental para que o aluno identifique a construção de seus conhecimentos; (6) com a teorização dos pontos-chaves definidos pelos participantes, o professor segue duas outras etapas à elaboração de hipóteses que devem ser colocadas em prática; (7) a definição dos aspectos da realidade mais relevantes para serem estudados proporcionam aos alunos a sensação de corresponsabilidade pela construção do conhecimento; (8) diante do processo, os alunos podem confirmar ou reformular suas crenças diante dos novos aprendizados; (9) o percurso e o processo possibilitam que o aluno tome consciência das complexidades dos fenômenos estudados, tais atividades possibilitam operações de análise e o aluno sente-se suplantando a mera perspectiva de memorização; (10) estímulo ao pensamento crítico dos alunos; (11) mobilização para aprendizados sociais, políticos e éticos; (12) o professor assume o lugar de articulador cuidadoso do processo; (13) a avaliação é essencialmente formativa e, embora com uma estrutura aparentemente constante as etapas do Arco e sua aplicação são flexíveis, podendo se adaptar a cada circunstância que se pretende estudar (BERBEL 2011 p. 33).

No intuito de ampliar as percepções a respeito deste tema, Diesel et al. (2017) sugerem a discussão de outras abordagens teóricas tais como: a aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem pela experiência, de John Dewey (1859-1952), a aprendizagem significativa de David Ausubel(1918-2008), bem como a perspectiva freireana da autonomia (Paulo Freire, 1921-1997).

### **5.8 Quais ações?**

Retomando o pensamento de Barroso (1995), aqui já citado para quem: “A participação não é um ritual que se reserva para os «grandes momentos». A participação é «um modo de vida» que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização”, pensar as ações que possibilitem

uma cultura de escola alicerçada na participação democrática e deliberativa é pensar a mudança na cultura de escola e como toda mudança organizacional, exige, também como nos lembra Barroso (op. cit. p. 18): ações de uma liderança que seja capaz de diagnosticar, dar o impulso inicial, criar estratégias que possibilitem a ruptura com crenças já cristalizadas, gerir e animar para que a mudança se efetive, além de abrir-se às próprias mudanças atenta à necessidade de adequações estratégicas. Barroso (op. cit.) sugere ainda que não tendo, a escola, ambiente favorável à participação democrática, deve-se optar por espaços já existentes que tragam em si este potencial, como aqui discutidos por ocasião da definição de arena. Lembrando-se de que não se trata de uma ação impositiva, mas uma importância de fazer emergir na comunidade escolar a necessidade de participar. Será necessário que a mudança faça sentido para todos os envolvidos.

### **5.8.1 Identificando e preparando as agendas**

Quando se trata de política pública *top-down* – de cima para baixo, identificam-se vários tipos de agendas. Rua (2012) identifica a agenda de Estado ou agenda da sociedade quando envolvem questões que preocupam os mais variados atores políticos e sociais, e relacionam-se com a sociedade como um todo. Já nas agendas governamentais são selecionados os problemas demandados pelo próprio governo, normalmente ligados a projetos políticos partidários ou por crises de conjunturas, sem a preocupação com as expectativas de grupos ou da população. As agendas de decisões se referem a uma lista de problemas que demandam a deliberação de curto, médio e longo prazo pelo sistema político.

Na escola, em uma perspectiva de política pública *bottom up* – de baixo para cima, as agendas podem também adquirir diversas perspectivas. Se a intenção é de se promover uma cultura de escola baseada na participação democrática, com a prática de tomada de decisão pela deliberação, entende-se que as agendas devam ser selecionadas na perspectiva das agendas da sociedade, nas quais os problemas a serem observados e discutidos representem os anseios da comunidade escolar. A título de sugestão, os principais problemas e composições de agendas, quando se trata de propor mudanças na cultura, é que tais agendas partam da definição da missão da escola, da postura frente à necessidade de um projeto curricular e das práticas pedagógicas.

### **5.8.2 Reuniões de planejamento**

É habitual nas unidades escolares da SEE-SP que, antes do início do ano letivo, a realização de reuniões para que a equipe gestora e os professores possam desenvolver o

planejamento anual. Como este evento, normalmente é previsto no calendário escolar, pode-se tomá-lo como o ponto de partida para que se possa desenvolver a cultura de participação democrática e deliberativa.

Barroso (1995) argumenta que o grande instrumento para que esta cultura de participação se concretize estaria na capacidade dos membros da escola de aprender e pôr em prática diferentes modalidades de trabalho coletivo, neste sentido, caberia à equipe gestora a organização destes trabalhos.

Esse autor argumenta que o trabalho em equipe deve se constituir à base do trabalho coletivo e, conseqüentemente, da participação democrática. Trata-se de organizar grupos centrados em tarefas cuja ação se concentre na distribuição de poder que associa diferentes membros, segundo suas competências e interesses, disponibilidade e responsabilidade. A título de sugestão, este momento pontual deve congrega os interesses dos professores para a organização do ano letivo, tomando como referência a mudança a que se propõe. Temas anteriormente discutidos entre a equipe gestora por ocasião da preparação das agendas devem passar pela deliberação dos professores e, a partir delas, a elaboração do planejamento anual. O momento de planejar ações para a construção da identidade da unidade escolar deve responder: qual democracia, quais papéis para cada grupo de atores, quais arenas, qual missão, qual currículo e quais práticas pedagógicas que levariam ao desenvolvimento de uma cultura de escola que se preste à participação democrática e participativa.

### **5.8.3 Reuniões de conselhos**

A cultura organizacional da escola conta com espaços institucionais que possibilitam o desenvolvimento da cultura escolar com bases na participação democrática. O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres são exemplos destes espaços. Tanto o Conselho como a Associação se realizam a partir de reuniões que possibilitam o trabalho coletivo, envolvendo um leque de atores maior do que aqueles discutidos até aqui. Durante o ano letivo, várias reuniões são planejadas envolvendo estes atores e, segundo Barroso (1995), na maioria das vezes:

[...] apesar de as reuniões poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. Neste caso, as reuniões são meros «ajuntamentos» e só servem para transmitir ordens ou avisos, ou quando muito para cumprir um aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente. (BARROSO, 1995, p 24)

Para que as reuniões possam se converter em espaços de fomento da cultura de participação democrática, esse autor recomenda alguns cuidados. Cada tipo de encontro deve responder às finalidades que os determinam, seja pelo papel dos gestores, seja pelo papel dos participantes. Também há de se identificar a estrutura de seu conteúdo e as técnicas a serem utilizadas, para que os resultados a que se pretende venham a ser garantidos. Importante, ainda, que se respeite o número de pessoas que participaram das reuniões, para que se realize de forma produtiva. Barroso (op, cit.) aponta para o máximo de 12 integrantes, e quando este número for maior, deve-se optar pelo trabalho com grupos menores. Para que os trabalhos se realizem de forma efetiva, é importante que os gestores dominem técnicas de trabalhos em grupo que podem ser encontradas em literatura específica (BARROSO, 1995, p 24).

#### **5.8.4 Semana de acolhimento dos alunos – convenção democrática anual**

Nas primeiras semanas do ano letivo, habitualmente, as unidades escolares preparam eventos para o acolhimento dos novos alunos. Para que se fomente a participação democrática, a sugestão é que este período venha a ser usado como um exercício de participação democrática para os alunos. Os assuntos colocados em pauta durante a definição de agendas e no período de planejamento podem ser levados às salas de aulas em uma grande convecção democrática anual, na qual cada sala de aula pode se transformar em um espaço de debates e tomada de decisões. Questões que podem compor o Projeto Político-Pedagógico e mesmo o Regimento Escolar podem ser levadas às salas de aulas, para que os alunos participem efetivamente da tomada de decisões. Uma perspectiva possível para este trabalho poderia ser a de cultura em rede, na qual cada sala de aula passa a ser uma unidade de cultura a ser compartilhada com outras salas, culminando em uma grande assembleia.

#### **5.8.5 Atividades de Trabalho Pedagógico**

As metodologias pedagógicas, como aqui foram propostas, também devem passar pelo debate em sala de aula, para que os alunos possam opinar sobre a melhor forma de se levar a cabo a aprendizagem. Além disso, é importante que cada professor tenha consigo roteiros programáticos, para que os alunos saibam de antemão os objetivos a serem trabalhados de forma colaborativa e participativa pelos alunos.

#### **5.8.6 A sala de aula – Plenárias, GTs e Assembleias**

O desenvolvimento de uma cultura da escola a partir da participação democrática e deliberativa pede uma sala de aula como espaço de debate e troca de ideias. Sempre que

possível os professores podem transformá-las em Plenárias ou Grupos de Trabalhos, para que a tomada de decisão possa ser compartilhada por cada um destes atores sociais. Também, sempre que possível, os resultados de tais Plenárias e Grupos de Trabalhos devem passar por uma assembleia geral onde todos os envolvidos possam tomar posição. E pela força do melhor argumento, chegar às melhores decisões.

## **5.9 Conclusão**

Quando foi proposto se desenvolver esta proposta de intervenção para a gestão da cultura de escola, era clara a noção da necessidade de se criarem mecanismos que respondessem às reais necessidades de formulação de políticas públicas, que viessem ao encontro da garantia da qualidade da educação nas escolas públicas. Acreditava-se que as políticas públicas educacionais, na forma como vêm sendo planejadas, formuladas e implementadas, desconsideram o potencial das informações colhidas entre os principais atores envolvidos com a questão da qualidade da educação. Dessa forma fez-se a opção por um instrumento que invertesse a lógica de formulação e implementação de tais políticas, que pudesse dar respostas aos problemas reais de cada unidade escolar.

Não se trata, porém, de um manual, pronto e acabado, mas como um roteiro que apresenta questões a serem debatidas na constante busca pelo melhor argumento, sempre com o intuito de fomentar a cultura da participação democrática e deliberativa de todos que coabitam os espaços da escola.

Começou-se pela definição do modelo de gestão e optou-se pela gestão societal que propõe uma concepção participativa e deliberativa de democracia e de gestão social, em detrimento do modelo gerencial herdado da iniciativa privada. Optou-se também pelo conceito de democracia participativa e deliberativa em oposição ao modelo elitista de democracia que mascara o controle e a regulação dos gestores públicos. Buscou-se a definição de papéis para cada um dos atores envolvidos com a educação, assim como o potencial de cada um deles em contribuir com a construção de uma cultura democrática e participativa. Identificaram-se as possíveis arenas, os possíveis espaços democráticos presentes na escola. Foi sugerida a necessidade do reconhecimento da missão da escola, assim como formas de se desenvolver o currículo que permeia esta missão. Sugeriram-se práticas alternativas para a gestão deste currículo. Por fim apontaram-se ações para que se desenvolva uma cultura de escola que contribua para a melhoria da qualidade da educação.

Espera-se que o uso deste instrumento venha a contribuir com a construção de uma escola que realize seus reais objetivos, que promova o crescimento e desenvolvimento dos

estudantes, mostrando-lhes o instrumental necessário para que sejam inseridos em seu contexto social de forma ativa e participativa, garantindo-lhes a cidadania de fato e de direito.

### 5.10 Referências

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MERMEJO, Paulo Roberto. **Análise de políticas no campo educacional: A representação de professores e alunos como elemento da cultura de escola no contexto das políticas públicas paulistas entre 2009 e 2016**. \_\_\_\_\_. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, março, 2018.

PACHECO, José Augusto; Morgado, José Carlos. Construção e avaliação do projecto curricular de escola, in **Cadernos de Formação: Formação de professores: Bloco 3. Gestão escolar**. Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, 2013

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

WERLE Denílson Luis. Teorias contemporâneas da democracia, in **Filosofia : estética e política**, volume 3 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

## 6. Considerações finais

A construção do conhecimento no âmbito acadêmico, como aqui se propõe, tem se mostrado desafiadora. Como no método socrático, o exercício dialético obriga a sair da zona de conforto e faz desconstruir verdades, pressupostos e abrir em diálogo com o resultado dos esforços de pesquisa. O presente trabalho ampliou a percepção do problema a cada novo movimento de confronto entre teses e antíteses, na busca de novas sínteses.

Compreender as representações de professores e alunos sobre a relação de ensino-aprendizagem como elemento da cultura da escola, para posterior análise de política pública no campo educacional exige, ao mesmo tempo, a atenção distanciada do fenômeno que se pretende pesquisar e as expectativas que se vai gerando ao longo do trabalho. A cada ensaio de resultados um novo percurso foi se desenhando.

Debruçou-se sobre as aproximações conceituais em um ir e vir constante. Procurou-se demonstrar o contexto que dá sustentação à análise de políticas enquanto campo de conhecimento, optou-se pela análise dos *ciclos de políticas* com foco na implementação, tomando o *modelo sistêmico* como referência. Identificou-se a possibilidade de proceder à análise de *baixo para cima*, com atenção aos agentes executores das políticas no campo educacional – os professores, assim como o grupo social para quem as políticas se destinam – os alunos.

Tomou-se a escola como um sistema de disposições, modo de perceber, sentir, fazer e pensar, que leva os agentes sociais a agirem de determinada forma, em uma dada circunstância. Assim, as representações da relação de ensino-aprendizagem de professores e alunos, como atores sociais que compõem a comunidade escolar, devem estar relacionadas a um contexto mais amplo no universo da escola. E, ainda, que as referidas representações se configuram como uma disposição naturalizada e interiorizada como produto da aprendizagem, dentro de uma estrutura social. Aproximou-se do conceito de *cultura de escola* que direcionou as investigações para o campo conceitual da cultura organizacional, com o intuito de identificar as principais características que definem a *cultura de escola* como percepção idiossincrática do contexto da cultura escolar e, conseqüentemente, de seu fato gerador – as políticas públicas no campo educacional.

Feita tal aproximação, orientou-se o olhar investigativo para a política pública a que se pretende analisar, a partir das representações de professores e alunos. Trata-se de políticas pensadas, elaboradas e implementadas em um recorte temporal – entre os anos de 2008 e 2016 e sobre a égide de um determinado governo – do Estado de São Paulo. Porém, optando pelo viés de que o planejamento, a elaboração e a implementação de uma determinada política

pública não se dá de forma isolada, mas que compõe o processo de desenvolvimento político e ideológico que lhe dá sustentação. Identificou-se este viés na GNP e seu modelo gerencial de gestão.

As respostas dos professores e alunos aos cinco blocos temáticos possibilitaram a identificação de duas formas de relacionar as orientações ditadas pelas políticas públicas. De um lado, uma escola que, apesar de demonstrar em seu discurso tangência relativa ao que é proposto pelos formuladores de políticas, não demonstra adesão significativa que possa levar a cabo os objetivos da política. Por outro lado uma escola, ou um grupo de agentes sociais, que por não darem crédito aos ideais que fundamentam a ação proposta pela política pública, se mobilizam em busca de alternativas que venham mostrar resultados significativos quanto à qualidade da aprendizagem dos alunos, mesmo sem nenhuma adesão aos processos de implementação da política pública do Estado de São Paulo.

Dessa forma entende-se que ao desconsiderar a cultura de escola como elemento fundamental na elaboração, planejamento, implantação e avaliação da política pública, os formuladores perdem sua capacidade de controle e, conseqüentemente, da possível eficácia daquilo que se propõem, já que é na escola singular que as ações concretas se realizam. Verifica-se que política pública educacional estudada se estrutura sob o viés político administrativo gerencial que tem como modelo de discussão, de planejamento, de desenvolvimento, de implementação de cima para baixo o modelo *up-down*. Um modelo que: (1) aposta na unificação do currículo e, desta forma, institui o que ensinar; quando ensinar; como e com que ensinar. O quê, como e quando avaliar, e ainda; (2) que investe na formação de agentes de controle, na tentativa de garantir a regulação e o controle do comportamento do professor, agente social de *chão de fábrica*, em quem recaem todas as responsabilidades sobre o sucesso ou o fracasso dos objetivos; (3) que desconsidera que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos ao aluno, mas agente social que cria as condições necessárias para que eles aprendam (BARROSO, 1995). Nesse sentido, um organizador e disponibilizador de recursos quer na sala de aula, quer em outras dependências do estabelecimento de ensino e que estão inseridos em uma cultura de escola. Este modelo pode incorrer nos mesmos erros que cometeram os intelectuais que defendiam a administração científica e o modelo político-administrativo burocrático, quando desconsideraram as dificuldades de se controlar o comportamento humano diante da tarefa padronizada.

Diante de tais constatações, e sem a pretensão de estabelecer verdades absolutas, o pesquisador debruçou-se sobre um modelo de política pública diferente daquele proposto pela SEE-SP. Um modelo que tenha seus fundamentos não na perspectiva gerencial da NGP, mas

na perspectiva societal. Este modelo parte de uma concepção participativa e deliberativa de democracia e de gestão social que busca fomentar nas escolas a efetividade e a permeabilidade para a participação popular e que tenha, ainda, autonomia para operar em favor do interesse público. Uma política pública que não centralize as decisões no aparelho do Estado e que garanta a complexidade das relações políticas, ao alimentar os diferentes canais de participação e modelar novos desenhos institucionais. Além disso, que tem em suas bases uma democracia que se torne mais que um regime político, configurando-se como uma forma de vida social. Por fim, que identifique nos personagens da comunidade escolar os atores sociais que, ao comporem com suas crenças, valores e práticas a *cultura de escola*, possam contribuir para a tomada de decisões e que reconheçam na escola a potencialidade de espaços democráticos, onde as ideias submerjam na força do melhor argumento.

Uma política pública *botton-up*, de baixo para cima, com uma proposta concebida na base, nas representações presentes na cultura de escola, nas demandas e experiências de sujeitos concretos, diante da necessidade de solucionar problemas em seu cotidiano. E é desta forma que se materializa o produto deste trabalho como proposta de intervenção para a gestão da cultura de escola.

## 7. Referências

- ABAGNANO, Nicola, **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- ALMEIDA, F. J. de; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROSO, João, A Administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas, in **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03 : Gestão Escolar**, São Paulo, Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista,, Univesp, 2012
- BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. Educação: **Temas e Problemas**, n. 12\_13, p. 13-25, 2013.
- BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista portuguesa de educação**, v. 17, n. 2, 2004.
- BARROSO, João; VISEU, Sofia. A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores: **Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação**, Lisboa 2006
- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.
- BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju. **Roteiro**, v. 30, n. 2, p. 169-196, 2015.
- BOBBIO, Norberto, O Significado da política. In: BOBBIO, Norberto, Curso de introdução à ciência política. Brasília: Ud. UnB, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude, **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BUENO, José Geraldo Silveira, Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 17, p. 101-110, Junho de 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.222>. Acesso em 19/05/2017.
- CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola**: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: Uma contribuição para a área educacional. Tese (doutorado) – **Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação**, Campinas, SP. 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática 1995.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações**, Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.
- COELHO, Ricardo Corrêa, **Ciência política**, Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2010.
- CUNHA, LUIZ ANTONIO. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- COSTA, FREDERICO LUSTOSA DA, **Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas**, RAP — RIO DE JANEIRO 42(5): 829-74, SET/OUT. 2008.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Brasília, DF: Inep**, 2007.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas, **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUBRIN, Andrew J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 2003
- DYE, Thomas. **Understanding Public Policy**. New Jersey: Pearson; Prentice- Hall, 1992.
- FIORI, José Luís, Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis [online]**. 1997, vol.7, n.2, pp.129-147 disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/physis/v7n2/08.pdf> acesso em [20/05/2017](http://www.scielo.org/pdf/physis/v7n2/08.pdf)
- GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso. **Educação e Ciência On Line**, p. 3, 2005. Disponível em:

[http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/PROCESSO%20ENSINO-APRENDIZAGEM/competenciasehabilidades\\_vocesabelidarcomisso.pdf](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/PROCESSO%20ENSINO-APRENDIZAGEM/competenciasehabilidades_vocesabelidarcomisso.pdf) acesso em 06/01/2018.

GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidade dos professores**, Lisboa: EDUCA, 1993

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do cárcere**, v. 2, 2001.

HABERMAS, Jürgen. A Nova Intransparência: A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas, **Novos Estudos**, nº 18 setembro de 1987, disponível em: [http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/52/20080623\\_a\\_nova\\_intransparencia.pdf](http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/52/20080623_a_nova_intransparencia.pdf), acesso em 20/05/2017

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). **The Colonial Experience in Education**. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary séries. v.1, 1995.

Junquilha, Gelson Silva. **Teorias da administração pública** – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2010

LEMES, Sebastião de Souza, **O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias**. in Caderno de formação : formação de professores : Bloco 03 : Gestão Escolar, São Paulo, Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Univesp, 2013

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Lück, Heloísa, **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MAGALHÃES, José A. Fernandes de, **Ciência política**, Brasília: Vestcon, 2001.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004.

MELO, |Luiz Gonzaga de, **Antropologia cultural**, Petrópolis: Vozes, 1983

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, baron de la Brède et de. **Do espírito das leis**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

MOROY, Maroy, Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino da Europa, in **Políticas públicas e educação: regula e conhecimento**, p. 19-46, Belo Horizonte, MG, Fino Traço, 2011

MURRIE, Zuleika de Felice, **Caderno do Gestor, Gestão do currículo da escola**, São Paulo, SEE, 2008

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social – origens e desenvolvimento. **Revista Katálysis**, Florianópolis, n. 5, p. 89-103, jan. 2001. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5738>>. Acesso em: 20/05/2017.

OLIVEIRA, Marcia Betania; ARAÚJO OLIVEIRA, Elvira Fernandes de. Demandas e Protagonismo Juvenil: políticas curriculares no ensino médio. **HOLOS**, v. 3, p. 185-195, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento, Belo Horizonte, Trato Fino, 2001

Pacheco, José Augusto; Morgado, José Carlos. Construção e avaliação do projecto curricular de escola, in **Cadernos de Formação: Formação de professores: Bloco 3. Gestão escolar**. Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, 2013

PEREIRA, Ulisséa Ávila; FRANÇA, Magna. Novas Diretrizes Educacionais e Novos Projetos Pedagógicos — (ETFRN E CEFET-RN): Entre o Pensar e o Fazer. **HOLOS**, v. 6, 2015.

**Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, Maria Inês Fini (coord), São Paulo: SEE, 2008

QUARESMA, Valdete Boni e JUREMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

REALE, Giovanni. **História da filosofia : filosofia pagã antiga, v. 1**. São Paulo : Paulus. 2003.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

ROBBINS, Stephen P., **Comportamento Organizacional**, São Paulo: Prentice Hall, 2002

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação No Brasil**, (1930/1973), Voze, Petrópolis, 1990

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Departamento de Ciências da Administração / UFSC, Florianópolis, 2012.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, v. 4, p. 1-16, 2008.

\_\_\_\_\_, Miguel & CARVALHO, Celso; Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011), in **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012

SANTOS, Maria Paula Gomes dos, **Políticas públicas e sociedade**, 2. ed. Reimp. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

SARMENTO, Manuel. **A vez e a voz dos professores**: Contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação – curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez: autores associados, 1989

SERAFIM, Milena Pavan et al. **Análise de política**: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>, acesso em 27/05/2017

SILVA, Golias. Sociologia Organizacional. Departamento de Ciências da Administração/UFSC, Brasília, 2010.

SOUZA, Celina et al. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: Educ, Fapesp, Paulus, 2003

STOPPINO, Mario, **Poder**, in: BOBBIO, Norberto, **Dicionário de política I**, Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3ª ed. Brasília: Ed. UnB, 1994.

WERLE Denílson Luis. Teorias contemporâneas da democracia, in **Filosofia : estética e política**, volume 3 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/25758/15036> acesso em 20/05/2017

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu**: a teoria na prática, RAP Rio de Janeiro 40 (1): 27-55, Jan./Fev. 2006.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar**. Representações dos professores numa escola portuguesa. Lisboa: Celta, 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação nos ciclos de formação. **Revista Prove**, São Paulo: Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, n. 1, nov. 2002.

Werle Denílson Luis. Teorias contemporâneas da democracia, in **Filosofia : estética e política**, volume 3 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. Cuiabá, MT, Central de Texto, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

# APÊNDICES

## APÊNCIDE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CULTURA DE ESCOLA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

**Pesquisador:** PAULO ROBERTO MERMEJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 63442816.1.0000.5408

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.889.476

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto é apresentado de acordo com o que se exige.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Estão delimitados com clareza.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador não faz menção a esse tipo de exigência no que concerne aos riscos. Todavia esclarece que estudar a cultura de escola pode permitir uma visão mais abalizada da escola e dos atores escolares como parcela envolvida nas políticas públicas para o setor educacional.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresentada parece ser exequível

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as exigências no que concerne aos requisitos éticos para pesquisa com seres humanos na área de humanidades.

#### **Recomendações:**

Não há recomendações do ponto vista das exigências quanto aos critérios éticos em pesquisa.

**Endereço:** Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

**Bairro:** Jd. Antonio Petraglia

**CEP:** 14.409-160

**UF:** SP

**Município:** FRANCA

**Telefone:** (16)3706-8723

**Fax:** (16)3706-8724

**E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 1.889.476

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803252.pdf	29/12/2016 12:39:24		Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semi_estrutura_alunos.pdf	29/12/2016 12:38:43	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semi_estrutura.pdf	29/12/2016 12:38:10	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Outros	Lattes_Resumido_Orientadora.pdf	29/12/2016 12:37:32	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_pesquisador.pdf	29/12/2016 12:36:40	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_dos_pais.pdf	29/12/2016 12:35:12	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.pdf	29/12/2016 12:34:51	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_do_menor.pdf	29/12/2016 12:33:51	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_2.pdf	29/12/2016 12:30:52	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_1.pdf	29/12/2016 12:30:33	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Paulo_R_Mermejo.pdf	29/12/2016 12:29:43	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/11/2016 22:10:47	PAULO ROBERTO MERMEJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900  
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160  
UF: SP Município: FRANCA  
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 1.889.476

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FRANCA, 12 de Janeiro de 2017

---

Assinado por:  
Helen Barbosa Raiz Engler  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900  
**Bairro:** Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160  
**UF:** SP **Município:** FRANCA  
**Telefone:** (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

## APÊNCIDE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores

**Programa:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS – UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA.

**Projeto:** A CULTURA DE ESCOLA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

**ALUNO:** Paulo Roberto Mermejo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza.

**Apresentação:**

**Entrevista com professores:**

**Categorização:**

**Gênero:** \_\_\_\_\_, **idade:** \_\_\_\_\_

**Graduado em:** \_\_\_\_\_, **ano:** \_\_\_\_\_

**instituição** \_\_\_\_\_

**Graduado em:** \_\_\_\_\_, **ano:** \_\_\_\_\_

**instituição** \_\_\_\_\_

**Graduado em:** \_\_\_\_\_, **ano:** \_\_\_\_\_

**instituição** \_\_\_\_\_

**Tempo no magistério:** \_\_\_\_\_. **Tempo no magistério em São Paulo:** \_\_\_\_\_;

**Tempo no magistério na unidade escolar:** \_\_\_\_\_

**(Função/papel social da escola)**

- (1) Olhando a escola como um todo. Como você descreveria a principal função social que ela exerce atualmente?
- (2) Olhando a escola como um todo, como a escola lida com as propostas da relação entre o ensino e a aprendizagem?
- (3) Que outras funções sociais podem ser identificadas no cotidiano escolar?
- (4) A escola cumpre estes objetivos?
- (5) Como você descreveria a postura do aluno na relação ensino-aprendizagem?

**(Questões referentes à disciplina dos alunos)**

- (6) Como você percebe as ações da escola em relação às questões disciplinares?
- (7) Estas questões interferem na relação ensino-aprendizagem? Como?
- (8) Que estratégias a escola costuma usar para lidar com questões disciplinares?

**(A escola educa para...)**

- (9) A escola, como você vivencia no dia a dia, educa para...

**(Eficácia das políticas públicas do Estado de São Paulo)**

- (10) Quais programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP, desde 2009, você se recorda?
- (11) Quais as características desses programas voltados para melhoria do ensino-aprendizagem da SEESP ?
- (12) Qual a sua posição frente a esses programas?

- (13) Como você avalia a eficácia dos programas da SEESP desde 2009, para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- (14) Existem pontos fortes? Quais os pontos fortes dos diferentes programas?
- (15) Existem pontos fracos? Quais os pontos fracos dos diferentes programas?

**(Relação do professor com o material didático do programa)**

- (16) Em relação ao material didático do *São Paulo Faz Escola*, você acha que ele cumpre seu objetivos em relação à aprendizagem do aluno? ( ) sim ( ) não. Explique.
- (17) Como você descreveria seu uso do caderno do aluno?
- (18) Como você avalia o conjunto de conteúdos que compõem o caderno do aluno?
- (19) Em relação às sequências didáticas propostas no caderno do aluno, quais considerações podem ser feitas?
- (20) Como você avalia as respostas dos alunos às sequências didáticas propostas no caderno do aluno?

**(Representação do professor em relação ao IDESP/SARESP)**

- (21) O principal indicador de qualidade da educação de São Paulo é o IDESP/SARESP, como você vê a escola em relação a estes indicadores?
- (22) Quais contribuições estes indicadores podem oferecer para a melhoria da qualidade da educação?
- (23) Como você relaciona sua prática cotidiana aos indicadores do IDESP/SARESP
- (24) Como a equipe gestora da escola relaciona o cotidiano com os indicadores IDESP/SARESP?

## APÊNCIDE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para alunos

**Programa:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS – UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA.

**Projeto:** A CULTURA DE ESCOLA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

**ALUNO:** Paulo Roberto Mermejo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza.

**Entrevista com alunos:**

**Categorização:**

**Gênero:** \_\_\_\_\_, **idade:** \_\_\_\_\_.

**Série:** \_\_\_\_\_, **Período:** \_\_\_\_\_

**Tempo que estuda na unidade escolar:** \_\_\_\_\_.

**Tempo na rede de educação paulista:** \_\_\_\_\_.

(relação ensino-aprendizagem).

- (1) Quando se vai à escola espera-se que o aluno aprenda determinadas informações que lhes serão importantes para sua formação. Como os alunos se comportam em relação à necessidade de aprender tais informações?
- (2) Para que a aprendizagem se realize é necessário que o aluno se comprometa em aprender. Como os alunos, de modo geral, respondem a esta necessidade?

(Percepção do aluno quanto ao resultado de seu desempenho na escola)

- (3) Ao final de cada período de estudos, a escola e o professor propõem que o aluno seja avaliado. Qual o significado que estas avaliações têm para você e para seus colegas?
- (4) Os alunos, de modo geral, conseguem identificar o que aprenderam diante destas avaliações?
- (5) As notas que os alunos recebem por estas avaliações correspondem ao que eles aprenderam?

(Percepção do aluno em relação ao uso dos conteúdos escolares no seu futuro)

- (6) Qual a importância, para os alunos, das informações que a escola apresenta, para a sua vida fora da escola?
- (7) De modo geral, as informações que são passadas na escola são relevantes para que os alunos possam resolver problemas fora da sala de aula?

(Percepção do aluno sobre o empenho do professor em ensinar)

- (8) Como os alunos percebem a dedicação dos professores em ensinar?
- (9) Como você descreveria a motivação do professor para que os alunos aprendam as informações que lhes são apresentadas?

(percepção do aluno quanto ao material didático do programa *São Paulo Faz Escola*).

- (10) Em sala de aula existe, hoje, uma forma específica para que os alunos aprendam determinadas informações. O caderno do aluno é composto de uma série de exercícios para isto. Como os alunos percebem esta sequência de exercícios?

- (11) Como os alunos percebem a atuação do professor, de modo geral, ao apresentar os exercícios do caderno do aluno?
- (12) Na sua percepção, de modo geral, como os alunos resolvem os problemas apresentados nos exercícios do caderno do aluno?
- (13) Como, de modo geral, os professores encaram a forma como os alunos resolvem os problemas propostos pelos exercícios do caderno do aluno?
- (14) Como o aluno percebe a reação do professor, de modo geral, quanto à forma que os alunos desenvolvem os exercícios do caderno do aluno?

(cultura de escola)

- (15) Como os alunos percebem a escola em sua função de ensinar?
- (16) A forma como se ensina nesta escola é diferente de outras?
- (17) Como a escola lida com a forma como os alunos aprendem?
- (18) Qual a importância que a escola dá para aquilo que os alunos aprendem?
- (19) De forma geral, como os alunos percebem os esforços da escola para que eles aprendam?
- (20) Como os alunos percebem as formas que a escola lida com a indisciplina?
- (21) Como os alunos lidam com as normas da escola?
- (22) As normas da escola são razoáveis?
- (23) A escola real, que você convive no dia a dia, educa para...