

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

**EDJAILSON BEZERRA DA SILVA**  
edjbsilva@hotmail.com

**As Reformas Educacionais do Estado de São Paulo,  
2008: Repercussões na formação do Aluno e do  
Professor de Geografia**

**São Paulo  
2012**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

**EDJAILSON BEZERRA DA SILVA**

**As Reformas Educacionais do Estado de São Paulo,  
2008: Repercussões na formação do Aluno e do  
Professor de Geografia**

Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Professora Doutora Nídia Nacib Pontuschka.

**São Paulo  
2012**

## Folha de Aprovação

SILVA, E. B. da. *As Reformas Educacionais do Estado de São Paulo, 2008: Repercussões na formação do Aluno e do Professor de Geografia*. Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo cuidado constante, por ser a fonte de inspiração e entusiasmo;

À minha companheira, Glauceli, sua paciência, apoio, ouvidos atentos nos momentos em que lhe compartilhei abstrações e por adiar projetos importantes para que este trabalho fosse prioridade;

Aos colegas do grupo de estudo, o processo de construção desse trabalho é marcado por muitas contribuições de vocês;

Aos professores respondentes dos questionários e das entrevistas, este trabalho faz coro às vozes de todos vocês que lutam por dias melhores;

Às professoras Maria Isabel de Almeida e Léa Francesconi, pelas intervenções esclarecedoras no Exame de Qualificação;

À professora Nídia Nacib Pontuschka por ir além de uma orientação: paciência, prontidão, por exercer a profissão de professora de maneira a ser uma inspiração.

**“Aqueles que têm a oportunidade de dedicar sua vida ao estudo do mundo social não podem ficar neutros e indiferentes, distanciados das lutas das quais o resultado será o futuro desse mundo”.**

**Pierre Bourdieu**

## RESUMO

SILVA, E. B. da. *As Reformas Educacionais do Estado de São Paulo, 2008: Repercussões na formação do Aluno e do Professor de Geografia*. Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Esta dissertação trata da análise da política educacional do Estado de São Paulo (2008), dos processos que concretizam o currículo único, como este se relaciona com a prática do professor e com o ensino da Geografia. Considerando as pesquisas em currículo, deseja contribuir para uma leitura de currículo enquanto ação política para legitimar uma visão de sociedade e valores hegemônicos através dos processos educativos. Assim sendo, juntamente com a pesquisa bibliográfica, que nos possibilita uma maior compreensão do tema, buscou-se uma articulação entre a metodologia da análise documental e das técnicas qualitativas com as concepções de Pierre Bourdieu, sobretudo, às relacionadas aos mecanismos de produção, reprodução e conservação social. Da metodologia empregada, pôde-se constatar que o objetivo da política educacional é a de consolidar o currículo único. Por sua vez, através das formulações de Bourdieu, dos questionários aplicados em dez escolas da Diretoria de Ensino Sul 3 e das entrevistas realizadas com quatro professores de Geografia, verificou-se que o currículo único impõe uma sequência de conteúdos e uma forma igual de ensino com o objetivo de desenvolver uma cultura de aprendizagem comum a todos os alunos, evidenciando assim, o refinamento dos mecanismos de controle do Estado sobre as atividades docentes, obscurecendo a presença dos agentes escolares na participação dessas políticas. Dessa forma, averiguou-se que tamanho empenho resulta numa desqualificação do ensino e na desprofissionalização do professor, gerenciando um processo de reprodução das classes sociais baseado numa ideia específica de cidadão que se deseja formar.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Currículo do Estado de São Paulo. Desigualdades Sociais. Ensino de Geografia. Desprofissionalização do professor.

## **ABSTRACT**

SILVA, E. B. da. The Educational Reforms of São Paulo State, 2008: Impact on Student Training and Professor of Geography. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This dissertation deals with the analysis of educational policy of the State of São Paulo (2008), the processes that embody the unique curriculum as it relates to the practice of the teacher and the teaching of geography. Considering the research on curriculum, would contribute to a reading curriculum while political action to legitimize a view of society and hegemonic values through educational processes. Thus, together with the literature search, which allows us a greater understanding of the issue, we sought a link between the methodology of documentary analysis and qualitative techniques with the ideas of Pierre Bourdieu, especially those related to the mechanisms of production, reproduction social and conservation. The methodology used, it was noted that the goal of educational policy is to consolidate the single curriculum. In turn, through the formulation of Bourdieu, the questionnaires in ten schools in three South Board of Education and the interviews with four teachers of geography, it was found that the curriculum imposes a single sequence of content and teaching equally with the objective of developing a learning culture common to all students, thus evidencing the refinement of the mechanisms of state control over the teaching activities, obscuring the presence of agents participating in these school policies. Thus, it was found that commitment size results in disqualification of the deprofessionalization of teaching and teacher, managing a process of reproduction of social classes based on a specific idea of citizen who wishes to graduate.

**Keywords:** Educational Policy. Curriculum of the State of Sao Paulo. Social Inequalities. Teaching Geography. Deprofessionalization of teachers.

## **Listas de Figuras**

**Figura 1** - Diretorias de Ensino da Capital.....35

**Figura 2** - Imagem de Satélite: localização das Escolas selecionadas para a aplicação dos questionários no extremo sul de São Paulo, região da diretoria Sul 3.....36

**Figura 3** – Organograma das Políticas Públicas Educacionais do Estado de São Paulo, onde é possível notar a centralidade do currículo único determinando a função das demais ações da SEE-SP.....67



## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Dados Gerais - Escolas que participaram da aplicação dos questionários.....	36
<b>Tabela 2</b> – Participação na elaboração do currículo da SEE-SP.....	39
<b>Tabela 3</b> – Opinião sobre o currículo – apenas aqueles que participaram da pesquisa no site da SEE-SP no dia 16 de Outubro de 2007.....	39
<b>Tabela 4</b> – Resultado geral sobre o currículo único São Paulo Faz escola....	40
<b>Tabela 5</b> – Participação nas entrevistas.....	41
<b>Tabela 6</b> – Escola de Formação após concurso público.....	59
<b>Tabela 7</b> – Bonificação por resultados.....	62
<b>Tabela 8</b> – Valorização pelo Mérito.....	66
<b>Tabela 9</b> – Sobre o caderno do aluno e do professor.....	51
<b>Tabela 10</b> – Participou no primeiro curso a Rede Aprende com a Rede (17/09/2008 a 23/12/2008).....	74
<b>Tabela 11</b> – Categorias presentes na pesquisa.....	82

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1</b> – Organização das disciplinas por áreas de conhecimento.....	69
<b>Quadro 2</b> – Categorias de professores vigentes até 2007.....	79
<b>Quadro 3</b> – As novas categorias da SEE-SP a partir de 2008.....	80
<b>Quadro 4</b> – Caracterização dos professores entrevistados.....	101
<b>Quadro 5</b> - Opiniões geral sobre à política educacional da SEE-SP.....	103

## **Lista das Siglas**

**ANPEPP** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

**APASE** - Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo

**APEOESP** – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

**AFUSE** – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação

**APAMPESP** – Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo

**AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CERT** - Comissão Especial de Regimes de Trabalho da Universidade de São Paulo

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**COGSP** – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

**CPP** - Centro do Professorado Paulista

**DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DE** – Diretoria de Ensino.

**DESUL3** – Diretoria de Ensino Região Sul 3

**EaD** - Ensino a Distância

**EBRAP** – Escola Brasileira de Professores

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**ESPM** - Escola Superior de Propaganda e Marketing

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**HTPC** - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

**IDESP** - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

**OFA** – Ocupante de Função Atividade

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEB II** – Professor de Ensino Básico

**PC** – Professor Coordenador

**PCOP** – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

**PLC** - Projeto de Lei Complementar

**PQE** - Programa de Qualidade da Escola.

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**QM** – Quadro do Magistério

**REDEFOR** – Rede São Paulo de Formação Docente

**SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SBPD** - Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento

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

**SUS** – Sistema Único de Saúde

**UE** – Unidade Escolar

**UDEMÓ** – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

**UEPA** – Universidade Estadual do Paraná

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNIFIEO** - Centro Universitário da Fundação Instituto de Ensino para Osasco

**USP** – Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>Seção 1: As lógicas da Pesquisa.....</b>	<b>18</b>
1.1 Em busca de uma articulação entre Currículo e as Diferenças Vividas.....	19
1.2 As bases do método: as estratégias de reprodução das desigualdades sociais.....	23
1.3 O <i>São Paulo Faz Escola</i> : aproximações com o Campo Político.....	29
1.4 Contextualizações Metodológicas.....	34
a) Os questionários.....	34
b) A Pesquisa Qualitativa.....	41
<b>Seção 2: A “nova” Racionalidade Educacional do Estado de São Paulo.</b>	<b>46</b>
2.1 Os agentes responsáveis do <i>São Paulo Faz Escola</i> .....	47
2.2 Uma apresentação do Programa de Qualidade da Escola.....	53
a) Eixo da Gestão da Carreira do Magistério.....	55
b) Eixo dos Padrões Curriculares.....	66
c) Eixo Transversal da Avaliação.....	74
<b>Seção 3: A Escola que São Paulo Faz.....</b>	<b>83</b>
3.1 Um olhar mais profundo nos princípios do <i>São Paulo Faz Escola</i> .....	84
3.2 A Geografia: uma ciência social crítica.....	97
3.3 As entrevistas: outras visões do campo político.....	101
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>115</b>
<b>Referências.....</b>	<b>120</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>127</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>131</b>

## Introdução

Pude ler na graduação o livro “o que é educação” de Carlos Rodrigues Brandão<sup>1</sup> e recordo que fui seduzido por uma ilustração contada através de uma carta escrita pelos índios no momento em que nos Estados Unidos, a Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz. Os líderes da nação norte-americana convidaram alguns dos jovens índios para serem educados nas escolas dos brancos, o que visava fortalecer o acordo de paz. Segue parte da resposta dos chefes índios ao convite proposto:

*“... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.*

*Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.*

*...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome.*

*Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.*

*Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.”*

No início de minha jornada como professor eu interpretei a carta no contexto de que na sala de aula temos “índios e não índios”, e cada um tem expectativas e busca objetivos diferentes na escola. Hoje, percebo que a experiência do índio me leva a uma reflexão ainda maior. Enquanto professor,

---

<sup>1</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1ª Ed. 1981.

pouco ou nada mudou em relação a minha concepção do papel da escola que tive enquanto aluno (a mesma escola da crença de minha mãe, uma escola libertadora, que pode proporcionar um futuro melhor), pois continuo acreditando que ela pode nos trazer a esperança de dias melhores, de um futuro mais justo, de homens e mulheres capazes de saber fazer, e, sobretudo que saibam sentir e agir como humanos. Desejo que a educação que hoje sou responsável por desenvolver na minha prática, seja capaz de e *deles faremos homens*.

Experimentei antes e depois de minha formação na faculdade experiências que contribuíram para melhorar a compreensão da realidade do meu aluno, sempre articulando o lugar de vivência com a totalidade mundo. Assim, em minha prática, sempre evitei aulas meramente informativa, mas que objetivasse, a priori, a formação em detrimento da informação.

Entretanto, em 2008 fui avisado pela direção<sup>2</sup> da escola onde sou professor, da possibilidade de elaborar um projeto pedagógico para aquele ano letivo e que provavelmente não iria aplicá-lo, uma vez que se sabia, sem muitos detalhes, que a SEE-SP mandaria material para que os professores estudassem com os alunos no começo do ano letivo.

Começaram as aulas, recebemos os alunos, apresentei o encaminhamento que daríamos ao estudo da Geografia e o que costumávamos estudar nas séries do Ensino Médio pelo qual era responsável. Estabeleci o que chamamos de contrato pedagógico (ou combinado de direitos e deveres nas aulas de Geografia) e apliquei a avaliação diagnóstica, até obter orientação de quais eram os planos da SEE – SP para aquele ano letivo.

Em meados de fevereiro, recebemos um material com formato e características de um jornal, era a “edição especial da proposta curricular *São Paulo Faz Escola*” do Governo Estadual para toda a rede pública de ensino. Nele constavam as atividades para os primeiros 42 dias de aulas do ano letivo de 2008. Paulatinamente chegavam novas informações. Soubemos que se tratava de uma nova proposta curricular e que seria apresentada e implantada

---

<sup>2</sup> Papel este da Coordenação, mas no início de 2008 nenhuma Unidade Escolar (UE) do Estado de São Paulo iniciou o ano letivo com coordenadores, pois a Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) entendeu que só através de um processo seletivo poderia contratar professor coordenador para aquele ano. Apenas após o dia 21 de março de 2008 que os professores coordenadores assumiram suas funções.

naquele ano. Segundo as autoridades educacionais, os alunos estavam em “defasagem” e precisavam de um “intensivão” para acompanhar o novo currículo e simultaneamente as escolas estariam sendo avaliadas com seus alunos.

O jornalzinho do aluno, como ficou conhecido, tinha a função de eliminar as discrepâncias, recuperar conteúdos não assimilados pelos educandos, e, ao final dos 42 dias, colocá-los em condições de acompanhar o currículo novo, o qual ainda era desconhecido pelos professores. As escolas receberam os jornaizinhos destinados a todas as séries do Ensino Fundamental II (E.F.) até o Ensino Médio (E.M.), nos quais constavam as atividades para as disciplinas curriculares que os professores resolveriam juntamente com seus alunos.

Muito embora tenham gerado um desconforto devido ao imediatismo em que chegaram e à espera a qual fomos submetidos, nossa primeira reação foi positiva, afinal, um material para melhorar as condições do ensino público é, sem dúvida, sempre bem vindo para auxiliar o trabalho do professor.

No entanto, sem muita demora, comecei a sentir um maior desconforto. O jornal de Geografia para o E.M. trazia uma quantidade de informações excessiva, em relação ao número de aulas, pois abrangia conteúdos das séries anteriores e deveria ser trabalhado em 42 dias, no ritmo determinado pelo cronograma do Governo.

Percebi que alguns alunos compreendiam com maior facilidade e outros não. Neste momento, me senti dividido entre duas escolhas: dar sequência ao cronograma com os alunos que estavam acompanhando e ignorar o restante ou manter um ritmo compatível com a necessidade e só após sentir uma resposta positiva da compreensão dos meus alunos dar continuidade ao conteúdo. Contudo, da forma que estava, a meta dos 42 dias parecia inalcançável.

Essa situação tolheu minha segurança enquanto professor e passei a questionar que tipo de educador eu me considerava. Seria justo “fazer vistas grossas” da realidade de meus alunos para cumprir o que se esperava de mim? Mas, ao mesmo tempo, prejudicaria a escola, colegas professores e os alunos com maior facilidade de aprendizagem, permitindo que o conteúdo



fosse atrasado? Se assim eu decidisse, o resultado da avaliação poderia comprometer a escola e os professores.

Toda essa situação me fez lembrar dos ideais que me trouxeram à escola como professor. Não queria produzir um grupo de alunos capazes e outros incapazes, que ao final de minha aula se sentissem inferiores aos colegas. Conversei com alguns professores, confessando que não conseguiria dar conta dos prazos até a aplicação da avaliação; e, sem surpresa, percebi que meu problema era também o de meus companheiros de trabalho.

Decidi respeitar a cadência dos meus alunos, embora isso pudesse deixar o resultado da avaliação aquém do esperado. A partir de então, busquei compreender com maior profundidade as mudanças que se seguiam a partir dos jornaizinhos; primeiro porque acredito que podemos ter um ensino público de qualidade, e, segundo, por me sentir diretamente envolvido e responsável por fazer deste sonho realidade.

Da busca por conhecer a fundo as mudanças na Educação, surge a presente pesquisa, que tem como problema central compreender que perfil de homem e de professor as políticas educacionais pressupõem formar com a efetivação da proposta curricular unificada para o Estado de São Paulo e como esta política tem repercutido no ensino escolar e em especial no Ensino de Geografia.

Outras questões, que se escondem por trás destas, também contribuíram para o surgimento da presente pesquisa, tais como: é possível encontrar elementos de um campo de disputa em torno da formulação do currículo único para a rede de ensino estadual de São Paulo?

Quais são os agentes políticos que estão no jogo pelo poder<sup>3</sup> por trás dessas reformas educacionais? Quais as possíveis intenções ideológicas e políticas presentes nas reformas educacionais no Estado de São Paulo? De

---

<sup>3</sup>À noção de poder agregam-se os de controle, autoridade e influência ligados nesta pesquisa ao Estado, que por sua vez entendemos como o conjunto de instituições permanentes (como órgãos legislativos, tribunais, exércitos, Secretaria de Educação e outros), que possibilitam a ação do Governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros), que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Hofling, 2001). Embora ciente de que a concepção de Poder, Estado e Governo sejam dignos de uma pesquisa ampla devido à complexidade do assunto, não temos a intenção de discutir tais concepções. Dessa forma, o Estado aqui geralmente se refere a SEE-SP responsável pelas políticas educacionais de São Paulo e Governo aos agentes políticos atualmente responsáveis pelo poder (controle, autoridade, influência) do Estado, representados pelo PSDB, na gestão 2007-2010.

que forma as políticas implementadas aumentam o controle do Estado sobre o professor?

Delimito minha área de interesse à questão curricular, que faz parte de um plano de metas do Governo paulista para “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SEE-SP, 2008a) com a criação de um currículo comum para toda a rede de ensino estadual. Busco entender os processos que consolidam o currículo e como este se relaciona com a prática do professor. Para tanto, faço uso da literatura especializada, da análise dos documentos oficiais da SEE-SP e da pesquisa empírica junto aos professores através da metodologia de investigação qualitativa.

Estas foram algumas das inquietações que contribuíram para decidir sobre o encaminhamento da investigação científica aqui apresentada, a qual têm como objetivos:

1. Dar visibilidade as ações e articulações da política educacional do Governo no Estado de São Paulo a partir da formulação do currículo único;
2. Explicitar os referenciais do currículo único o *São Paulo Faz Escola* do Governo Estadual de São Paulo e como alterou a dinâmica escolar;
3. Compreender como a política educacional implementada pela SEE-SP incorre em um processo de desprofissionalização do professor;
4. Observar como o Governo cria mecanismos de reprodução, *naturalizando* assim as condições e relações de dominação na sociedade;
5. Identificar qual o papel do Ensino da Geografia num contexto social cada vez mais desigual e como esta pode contribuir com o desenvolvimento do cidadão crítico e conseqüentemente por uma sociedade mais igualitária.

Como embasamento teórico-prático, faço uso das concepções conceituais de Pierre Bourdieu, que, entendo, vai além de uma noção teórica, e oferece elementos para traçar, de forma prática, os caminhos da pesquisa. Ainda utilizo a metodologia qualitativa, sobretudo, no que diz respeito à técnica de entrevistas e análise documental.

Neste sentido, coletamos dados empíricos acerca do problema e os submetemos à análise, de modo a produzir resultados interpretáveis que deem consistência à leitura e fundamentação aos resultados.

## Seção 1: As lógicas da Pesquisa.

“A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição dos seres. [...] O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados, servidores do Estado, que, durante toda sua vida, servem ao Estado e, assim, toda a sua vida servem à contra natureza”.

Thomas Bernhard<sup>4</sup>

Na literatura voltada para o debate em torno do currículo escolar, muitos conceitos expressam, de forma variada, a ideia de que cada sala de aula e cada escola pode formar uma cultura relativamente específica, em função do contexto espacial e social no qual se encontram.

Essa discussão inicial é importante para que se tenha clareza sobre as questões de currículo que representam, em certa medida, a preocupação entre os governos e autoridades, por legitimar uma visão de sociedade e valores hegemônicos através dos processos educativos.

Tal importância justifica-se por uma grande quantidade de trabalhos em diferentes ramos das ciências humanas, sobretudo, nas ciências sociais, pois nesta lógica, “o currículo define o que é considerado como conhecimento válido” (Pacheco, 2003, p. 51).

Assim, em face da necessidade de se respeitar as múltiplas peculiaridades de cada lugar, discutimos inicialmente a forma da elaboração do currículo e sua função. Começaremos nesta seção apresentando com base em alguns autores da pedagogia moderna, a concepção de currículo que adotamos. Logo em seguida, discutiremos as estratégias de abordagens que pretendemos assumir na análise do currículo *São Paulo Faz Escola*, nome dado ao Currículo único adotado para todas as escolas estaduais de São Paulo, estabelecendo assim as bases teóricas e metodológicas da presente pesquisa.

---

<sup>4</sup> BERNHARD, Thomas. *Maîtres anciens (Alte Meister Komödie)*. Paris, Gallimard, 1988, p. 34 *Apud* BOURDIEU, 2010b, p. 92.

## 1.1 Em busca de uma articulação entre Currículo e as Diferenças Vividas.

Diante da complexidade vivenciada por uma escola, compreende-se facilmente a necessidade de estruturar um currículo, entendido como “forma de seleção, distribuição, organização dos conteúdos, bem como métodos de ensino e avaliação das aprendizagens” (Sacristán, 1998, p. 126). Assim feito, espera-se que haja um bom desenvolvimento das funções de uma escola, em termos de ensino e aprendizagem<sup>5</sup>.

Em torno da elaboração de um currículo, sobretudo quando se pretende que o mesmo alcance uma área geográfica muito extensa, aglutinando diferentes escolas e com elas diferentes localidades, diversidade culturais com definição de ritmos e dinâmicas, parece haver naturalmente uma necessidade de planejamento, discussão, reflexão e respeito às particularidades nos/dos diferentes lugares pretendidos para aplicar o currículo, pois, do contrário, pode ficar explícita uma visão “gerencial e tecnicista, servindo para reprimir, controlar e disciplinar o trabalho docente e as ações dos estudantes” (Corazza, 1997, p. 104).

Na realidade, em suma, o próprio significado da palavra currículo que tem origem no latim *Scurrere*, correr, refere-se a curso, a um percurso. Segundo Goodson, as implicações etimológicas deste significado são que, com isso, o currículo é definido como o conteúdo apresentado para estudo, ou mais especificamente, um curso a ser seguido. Ele nos diz que “nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso” (2010, p. 31).

Para Sacristán, o sentido traz “uma certa capacidade *reguladora da prática*, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa” (grifos do

---

<sup>5</sup> Segundo Sacristán (1998) quanto mais ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra com os alunos, tanto mais complexo e, por sua vez, mais ambíguo é o currículo no qual se representarão os conteúdos para alcançar esses objetivos. Por exemplo, se se busca que a educação fundamental transmita elementos básicos da cultura, é relativamente mais fácil concretizar essa finalidade num currículo do que se se pretende atender ao desenvolvimento e bem-estar global do aluno. Em ambos os casos, fala-se do currículo, no entanto a elasticidade, ambiguidade e amplitude do mesmo são diferentes. Logo, o estudo de uma política curricular é revelador das intenções de quem organiza tais políticas curriculares bem como qual é a sua concepção e função de escola.

autor) (Sacristán, 1998, p. 125). Por sua vez, Apple diz que “devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social” (Apple, 2006, p. 85).

Daí a razão de tantos trabalhos e discussões referentes ao currículo escolar. Ao falar sobre o conceito de currículo multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos, Goodson apresenta uma relação entre currículo, prescrição e controle. Para ele, o currículo concebido enquanto construção social deve envolver a participação do professor em sua elaboração (currículo escrito), tendo como referencial seus alunos (currículo aplicado). Na contramão do currículo, está a prescrição. Esta seria então a forma pronta e acabada de uma relação de conteúdo (elaborado geralmente por grupos de pesquisadores universitários) a serem ensinadas e absorvidas, mantendo assim certo controle sobre professores e alunos. Ele afirma que:

“o currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e das sociedades e apóia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir (Goodson, 2010, p. 68).

Nesta mesma lógica da organização do currículo com fim de manter certo controle sobre a escolarização e seus agentes envolvidos, Apple alega que estas questões são de fundamental importância por várias razões, pois para ele o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório, “é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e mal, e da forma como as boas pessoas devem agir” (Apple, 2006, p. 103).

Parece-nos, a esta altura, que a relação entre currículo como construção social e o currículo enquanto prescrição e/ou controle, como é de se esperar, gera conflitos, pois nascem com propostas em polos opostos. O primeiro busca o engajamento do professor, que, por sua vez, conhece a realidade da escola/aluno/comunidade. Já o currículo prescritivo, ao alijar o professor da

elaboração curricular, leva, muitas vezes, a uma resistência na implementação ou a uma desmotivação no processo ensino-aprendizagem.

Digo isto enquanto professor, pois acredito que minhas experiências podem e devem fazer parte de minhas aulas, bem como as experiências vivenciadas por meus alunos. Desta forma, entendo a construção de conhecimentos como um processo onde os professores encontram meios de criar espaços “para um mútuo engajamento das *diferenças vividas*, que não exijam o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante” (grifos nossos) (Giroux e Simon, 1994, p. 106).

Conduzir um processo de escolarização no qual professor e aluno anulem ou esqueçam o que sabem e como sabem, produz danos a toda uma geração de alunos e professores, fazendo com que o prejuízo no desenvolvimento dos saberes e na formação do cidadão crítico e participante da vida social sejam extremamente difíceis de recuperar.

A discussão relativa às *diferenças vividas* sem dúvida implica certa tensão. Giroux e Simon problematizam essa discussão quando falam da cultura popular como aquela que respeita as *diferenças vividas*, pois para eles “uma pedagogia que tome a cultura popular como objeto de estudo deve reconhecer que todo o trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional” (1994, p. 114).

Neste sentido, Forquin (1993) e Cavalcante (1999) concordam que a escola trabalha com basicamente três tipos de culturas: (i) a *cultura escolar*, aquela que implica numa seleção arbitrária do repertório cultural da humanidade, envolvendo conteúdos cognitivos e simbólicos que, organizados, constitui o objeto de uma transmissão deliberada na escola; (ii) a *cultura da escola*, desenvolvida no cotidiano da escola, diretamente ligada ao conjunto de práticas e saberes, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem; (iii) *cultura dos alunos e professores*. (iii) implica na experiência cotidiana que os agentes envolvidos no processo escolar, constroem fora da escola, juntamente com os grupos sociais aos quais pertencem.

Neste sentido:

“o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da cultura dos alunos, da cultura escolar [...] e da cultura da escola. A tensão entre a seleção a priori de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente” (Cavalcante, 1999, p. 130).

Parece-nos coerente articular a noção de diferenças vividas defendida aqui com o entendimento de currículo apresentado por Goodson. Ou seja, entender que a construção social do currículo acontece na relevância dada aos diferentes níveis de culturas experienciadas pelos agentes diretamente ligados ao processo de escolarização. Assim:

“o desenvolvimento do currículo deve apoiar-se no desenvolvimento do mestre, e o desenvolvimento do mestre – portanto, também o seu profissionalismo – deve ser promovido pelo desenvolvimento do currículo. O desenvolvimento do currículo transfere as ideias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar sua própria prática, testando de modo sistemático e consciente suas ideias (Stenhouse, 1975, p. 24-25 *apud* Goodson, 2010, p. 27).

Compreendemos, dessa forma, currículo enquanto construção social, em que o papel do Estado é, sem dúvida, importante ao propor diretrizes e parâmetros. No caso específico do Estado de São Paulo, ao considerar as proporções e disparidades, é ainda mais necessário garantir uma base comum a qualquer escola da rede estadual. Sem, contudo, desconsiderar as diferenças vividas, permitindo que professores e alunos participem da elaboração do currículo que implementarão e conduzirão as decisões em torno de um processo ensino-aprendizagem próximo da realidade, possibilidades e necessidades de cada escola.

Em síntese, entendemos que as diferentes atribuições curriculares que “se referem ao conteúdo, à metodologia, à avaliação, à organização e à inovação do/no ensino, são assumidas pelos diversos agentes de sua implementação: o Estado, as comunidades, a escola e o professor” (Pontuschka, 2007, p. 62). Ao professor, além das responsabilidades citadas,

cabe definir “o programa, o planejamento/ordenação das aulas, avaliação dos alunos, o auto-aperfeiçoamento e o aperfeiçoamento horizontal, associado ao projeto pedagógico da escola” (*idem*). E quanto à escola, “orientada pelas diretrizes gerais de um Estado, define, com base em um mínimo curricular de áreas e/ou disciplinas, objetivos e conteúdos e horários mínimos” (*ibidem*).

## **1.2 As bases do método: as estratégias de reprodução das desigualdades sociais.**

Após essa discussão teórica entorno do currículo, cabe apresentar o método e a metodologia adotados para alcançar os objetivos aqui esperados.

A discussão que pretendemos realizar nesta pesquisa - a educação pública e a forma de organizar o ensino e as aprendizagens - envolve necessariamente uma esfera da sociedade que se relaciona com o poder econômico, político e cultural. E essa relação só será possível de ser analisada, portanto, se estivermos dispostos a situar as políticas curriculares em questão, no âmbito maior de conflitos ideológicos, econômicos e sociais.

Para tal fim, faz-se necessário um posicionamento que questione o porquê ensinar certos conhecimentos em detrimento de outros, quais os interesses e compromissos políticos que estão envolvidos nesta forma de organizar e construir (ou seria transmitir) os saberes, que objetivo se pretende, e quais os valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos.

Tais questões nos ajudam a entender que existe uma dimensão política no bojo da aplicação de um currículo standardizado onde a escola e os professores podem legitimar uma visão de mundo, posta por um grupo que visa como prioridade manter-se onde está: no poder.

Neste sentido, compartilhamos da concepção que Pacheco tem do currículo enquanto “construção política” e que por sua vez, “a escola é o veículo dessa atividade política” (Pacheco, 2003, p. 13).

Para melhor entender a problemática deste assunto sem, contudo desviar nossa atenção, o que inevitavelmente nos obriga a abusar da síntese, encontramos em Maar (1994), uma multiplicidade de facetas a que se aplica à palavra política, porém, segundo ele, “uma delas goza de indiscutível



unanimidade: a referência ao poder político, à esfera da política institucional”, bem como “todas as atividades associadas de algum modo à esfera institucional política, e o espaço onde se realizam, também são políticas” (Maar, 1994, p. 9 e 10).

Dessa forma, o autor nos apresenta um desenvolvimento histórico em direção ao gigantismo das instituições políticas – o Estado onipresente – que é acompanhada de uma politização geral da sociedade em seus mínimos detalhes, por exigir um posicionamento diário frente ao poder.

Por sua vez, Hannah Arendt atenta para uma política que “baseia-se na pluralidade dos homens” (Arendt, 2009b, p. 21); logo, que diz respeito à convivência entre os diferentes. Nessa recuperação do sentido original da política para a qual ela quer chamar nossa atenção, estão “vinculadas as ideias da liberdade e da espontaneidade humana, está muito acima da compreensão usual mais burocrática da coisa política, e que realça apenas a organização e a segurança da vida dos homens” (Arendt, 2009b, p. 9).

Para ela:

“a pergunta sobre o sentido da política exige uma resposta tão simples e tão conclusiva em si que se poderia dizer que outras respostas estariam dispensadas por completo. A resposta é: o sentido da política é a liberdade” (Arendt, 2009b, p. 201).

Nesta lógica, não se concebe a ideia do homem viver numa sociedade politicamente opressiva, em que as forças dominantes conduzem os cidadãos para formas de participação sem negociação nas decisões coletivas, instaurando uma prática de violência desregrada e destrutiva de todos os acordos, uma sociedade sem liberdade, onde se educam homens através da força, da coerção e da persuasão ou “impede-os de atividade política” (Arendt, 2009a, p. 225).

No entanto, parece que vivemos em dias de inversão, nos quais se oculta “ao eleitor o seu ser político, atribuindo-se esta qualidade apenas ao eleito” (Maar, 1994, p. 11), que por sua vez enquanto agente do Estado decide o que é melhor para todos, anulando, assim, a pluralidade, “tenta-se criar o homem na imagem de si mesmo” (Arendt, 2009b, p. 22).

Isso de modo algum é diferente na educação, sobretudo no que diz respeito à elaboração do currículo quando se ignora a participação de “professores, alunos e pais entre outros que atuam no contexto curricular”, pois “são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos” (Pacheco, 2003, p. 10).

Apple nos diz que:

“o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como boas pessoas devem agir” (Apple, 2006, p. 103).

Para análise do contexto no qual foi construído o currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, apropriamo-nos dos constructos conceituais de Pierre Bourdieu<sup>6</sup>. Este autor sistematiza um conjunto de conceitos para trazer à luz “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” as estruturas de dominação social (Bourdieu, 2004b, p. 20)<sup>7</sup>.

Dessa forma, nossa tentativa em extrair do Bourdieu a contribuição teórico-metodológico se presta a análise das estratégias e dos mecanismos de reprodução social, da produção de ideias, da gênese das condutas. E para tanto, nos prolongaremos na busca por sistematizar desse autor a noção de campo político, pois entendo ser o conceito (articulado mais diretamente ao conceito de *habitus*) que melhor explica o que desejamos. Entretanto, ao longo de toda pesquisa, faremos uso de outras noções teóricas do autor que darão uma melhor compreensão de nosso objeto de análise.

---

<sup>6</sup> O francês Pierre Bourdieu (1930-2002) é considerado um dos mais importantes sociólogos do século 20. Desde a década de 1960 produziu uma extensa variedade de objetos e temas de estudo.

<sup>7</sup> Este trabalho está cheio de limitações, algumas decorrentes do tempo ofertado para o desenvolvimento dessa pesquisa que nos impõe necessariamente demarcações até onde podemos ir. Outros limites advêm da opção teórica que escolhemos, uma vez que Bourdieu formula conceitos sistêmicos, relacionais, válidos em um contexto dado, isso implica necessariamente que abordemos os conceitos na realidade que queremos analisar e ao fazê-lo não o faço sem imperfeições. Dessa forma, busco minimizar as deficiências abordando ao longo da pesquisa elementos constitutivo do arcabouço conceitual de Bourdieu com o fim de desnudar as reais intenções das políticas educacionais no Estado de São Paulo, que como veremos, a meu ver se propõem a reproduzir as estruturas das desigualdades sociais.

A categoria de campo, formulada pelo autor, é a busca abstrata por sistematizar um espaço social<sup>8</sup>, que na literatura bourdieusiana aparece como espaço dividido, divisão esta arbitrária, hierárquica, segundo uma lógica de recursos e poderes<sup>9</sup> distribuídos também de forma desigual. Espaço relacional, o indivíduo, seja um político ou um artista, só existe enquanto tal porque existe um campo correspondente a sua prática (o campo político e o campo artístico) que lhes concede as condições e possibilidades de ser (Bourdieu, 2003, pp. 209, 210 e 219).

Para o funcionamento do campo<sup>10</sup> “é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo” com “interesses específicos, que são irreduzíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos” (Bourdieu, 2003, p. 120).

Vemos uma analogia do campo como um jogo, com suas regras, criadas pelos jogadores. Estas regras nem sempre são claras para todos aqueles que participam do jogo. Porém, alguns agentes ou instituições têm condições de criar ou alterar tais regras, e esta condição é relativa ao capital<sup>11</sup> que os agentes possuem bem como seu peso:

“Esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo”. (Bourdieu, 2004b, p. 27).

---

<sup>8</sup> A noção de espaço serve a este autor de “princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social”. Os agentes sociais “ocupam *posições relativas* num espaço de relações” (Bourdieu, 2010b, pp. 13-33).

<sup>9</sup> O poder tem a ver com a posse de capitais sociais (sobre o conceito de capital ver nota de rodapé 18).

<sup>10</sup> Cada campo é dotado de “propriedades específicas”, embora existam as “propriedades gerais”, comuns a todos os campos (Bourdieu, 2003, p. 119).

<sup>11</sup> Doravante, entendemos que o autor se apropria de expressões próprias do vocabulário econômico, submete-as a uma transmutação semântica, tornando-as operacionais para a abordagem da realidade social como no caso da concepção de capital. Entendido aqui como recurso (da produção, da posse, da apreciação ou do consumo), o capital é o que move as lutas, cria as regras e determinam os interesses dentro de um campo específico. “Um indivíduo que domina [um certo capital, seja cultural, simbólico, linguístico, econômico, social], por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho” (Nogueira, 2009, p. 35).

Logo, uma primeira tarefa posta, para os pesquisadores que se aventuram na tentativa de fazer um diagnóstico de um campo qualquer, é de nomear os agentes, as instituições e os interesses que mobilizam a existência de um dado campo.

Esta predisposição para se ocupar uma determinada posição no campo, depende da distribuição do capital específico<sup>12</sup> e seu volume. Neste sentido, Bourdieu supera uma visão que reporta apenas ao local que o indivíduo ocupa no espaço social global.

Existe uma constante luta entre os que detêm maior quantidade de capital e ditam as regras do jogo, as normas do campo, definem o que é, num dado momento, o conjunto de objetos importantes para o campo. Por outro lado, há aqueles que constantemente ameaçam a posição dos dominantes<sup>13</sup>, para auferir um volume de capital suficiente para se fazer importante.

Nesta busca, o campo se configura, pois passa a ser um espaço de luta onde quem possui mais capital específico, assume uma posição estratégica de conservação, a “ortodoxia”. Entretanto, os agentes que detêm menos capital específico, assume uma posição de transformação ou subversão, a “heterodoxia” (Bourdieu, 2003, p. 121).

Ainda é necessário entender que tais estratégias podem ir além de conservação ou transformação. Também podem ser de transformar para conservar. Neste sentido, “as estratégias de reconversão são apenas um aspecto das ações e reações permanentes pelas quais cada grupo se esforça por manter ou modificar sua posição na estrutura social” (Bourdieu, 2008, p. 151). Grosso modo, os agentes dominantes, criam dependendo da necessidade, estratégias que visam uma aparente mudança na estrutura do

---

<sup>12</sup> “Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação com um certo campo, portanto nos limites desse campo” (Bourdieu, 2003, p. 121). Não é comum ver músicos, com o capital musical, usar esse capital para obter vantagens ou prestígios num campo político, econômico, mas sim no campo da cultura por exemplo.

<sup>13</sup> A oposição dominante-dominado não significa a luta entre classes dominantes e subordinada, mas sim o valor e o potencial relativos das várias espécies rivais de capital que compõem a estrutura de um determinado espaço social (Hey, 2008, p. 21). Trata-se, na melhor tradição weberiana, de pensar a organização da sociedade em termos de hierarquias e poder às quais são submetidos inclusive aqueles mais dominados por perceberem a ordem social como natural, legítima e adequada. Tal naturalização da ordem social arbitrária é vista como resultado de processos de imposição de visões de mundo o que Bourdieu chama de violência simbólica (Almeida, 2002, p. 15).

campo, capaz de produzir um conformismo, aceitação, na qual se mantém a estrutura dominante sem aparência de dominação<sup>14</sup>.

Paradoxalmente, existem entre todos os agentes de um campo, interesses em comum, tidos como interesses fundamentais. Na verdade, tais interesses estão ligados “à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos” (Bourdieu, 2003, p. 121); ou seja, mesmo o campo sendo este espaço de forças e lutas para conservar ou transformar, ou ainda transformar para conservar, comportando as relações de dominação, há convergências, pois é aqui que o campo tem origem, nos interesses comuns a todos os agentes. Perceber esse interesse é o equivalente a encontrar a origem do campo e sua dinâmica enquanto tal.

Outra propriedade do campo é sua autonomia. Para Bourdieu, o espaço social, é um constructo composto por diversos campos; e embora usufruam de certa autonomia, são sincrônicos (Bourdieu, 2004b, p. 21).

Posto dessa forma, o pesquisador que adote este caminho epistêmico prático, deve trazer à luz as ligações entre os campos, em que medida um campo sofre e, ao mesmo tempo, causa influência; ou seja, desvendar os processos históricos de sua causa e seus efeitos, entendendo que os limites do campo são, para o sociólogo francês, aqueles até onde se fazem sentir os seus efeitos.

Por fim, “para que um campo funcione, é necessário que haja pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do *habitus*<sup>15</sup> que implica o conhecimento e o

---

<sup>14</sup> Neste sentido evocamos a noção de sistemas simbólicos onde Bourdieu apresenta como condição da luta entre a ortodoxia e a heterodoxia, as quais têm de comum o distinguirem-se da *doxa* (aquilo que seria indiscutido. A criação desta *doxa*, é em certa medida, produzida por um conjunto de especialistas pertencentes à classe dominante, logo, a serviço dela, produz crenças ou ideologias) que reproduz as estruturas de dominação social, só que de uma forma irreconhecível por intermédio da homologia. “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 2010 pp. 12-15).

<sup>15</sup> Um dos principais conceitos teóricos do autor, a noção de *habitus* visa fundar a possibilidade de uma ciência das práticas sociais estruturadas e ordenadas escapando à alternativa do finalismo (ou subjetivista – onde as práticas são autônomas, conscientes) e do mecanicismo (ou objetivista – execução mecânica). Consiste num sistema de disposições (condições intelectuais, cognitivas e físicas, isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim (Bourdieu 2003, pp. 120-125. 2004a, p. 26 e 84. 2004b, p. 29).

reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo” (Bourdieu, 2003, 120).

O que nos interessa neste constructo da teoria de Bourdieu é a condição que uma instituição, ou os especialistas ou ainda as condições de possibilidades geradas no interior de um campo capazes de, por processos, impor “a disciplina e põem no bom caminho os heréticos e os dissidentes ou os mecanismos que, com a cumplicidade daqueles cujos interesses servem, tendem a assegurar a reprodução das instituições e das suas hierarquias” (Bourdieu, 2010a, p. 199), dito de outra forma, as tomadas de posições adotadas por um grupo de agentes ou instituição dominante, chegam a ser objetivamente orquestradas, através dos capitais, sobretudo o simbólico, com o intuito de criar um espaço social e disposições de *habitus* adequados à permanência da dominação com a aparência do desinteresse<sup>16</sup>.

### **1.3 O São Paulo Faz Escola: aproximações com o Campo Político.**

Entendemos que a formulação do currículo único *São Paulo Faz Escola* pode nos dar elementos que nos aproximam da teoria do campo político de Bourdieu.

Um grupo de intelectuais, diretamente ligados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, enquanto instituição política e reveladora de intenções de um grupo maior, que por ora identificamos como o Governo do PSDB, representado pelo ex-governador José Serra (2007-2010) e seu secretário de educação Paulo Renato Costa Souza<sup>17</sup>, fazem uso do campo da educação para legitimar uma concepção de sociedade.

Sendo assim, nota-se uma relação articulada entre o campo político e o campo da educação. O primeiro tomando decisões e determinando ações que por sua vez, o campo da educação deve cumprir. Entretanto, como um dos pressupostos da minha investigação científica, entendo que o campo econômico tem maior influência sobre o campo político. Assim sendo, o campo

---

<sup>16</sup> Ou melhor, com aparente interesse no coletivo, levando a crer que a heterodoxia está contra tudo e todos, logo, precisa ser excomungada.

<sup>17</sup> Paulo Renato Costa Souza faleceu em 25 de Junho de 2011.

político age sobre o campo da educação através das determinações e pressões do campo econômico.

As conexões entre estes campos tende a nos mostrar que, no âmbito das decisões, o campo da educação perde a sua autonomia ou a tem de forma limitada, para apenas garantir sua existência, de forma a implementar as determinações dos campos dominantes.

Frente ao exposto, relaciono as decisões tomadas no campo político ao Estado<sup>18</sup>, constituído enquanto tal para os interesses públicos e que têm “todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam passivamente [... significativa parcela de professores e outros trabalhadores da educação] e, sobretudo, ativamente, um certo número de intelectuais” (Bourdieu, 1998a, p.42), assentando as bases do campo político, que é:

“o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção (Bourdieu, 2010a, p. 164).

Dessa forma, os agentes escolhidos pelo Estado, dotados do capital cultural, político e simbólico, com o apoio do Estado (logo, agentes dominantes), encontram certa resistência de um grupo de intelectuais, pertencentes no geral, ao subcampo acadêmico<sup>19</sup>. Esta resistência se dá sobretudo na aceitação das decisões tomadas na formulação do currículo único e das ações que o consolidam.

Para que fosse possível a identificação desses agentes, buscamos nas recentes produções acadêmicas (revistas, artigos e até mesmo nas manifestações sindicais) o grupo de intelectuais que se opõem à formulação e forma de aplicação do currículo único, que segundo Bourdieu seria a

---

<sup>18</sup> É importante destacar que o campo político não se confunde com o Estado, muito embora, os agentes deste campo visem apoderar-se de um poder sobre o Estado, isto é, sobre os recursos econômicos e políticos que permitem ao Estado exercer um poder (alguma regulação) sobre todos os jogos e sobre as regras que os regem.

<sup>19</sup> O campo da educação seria o macrocosmo, o microcosmo seria o subcampo acadêmico, embora com certa autonomia para reconhecer suas próprias determinações internas, está submetido ao campo da educação. O subcampo acadêmico seria o espaço onde ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve diretamente a ideia de universidade.

“heterodoxia”; ou seja, aqueles que estão constantemente ameaçando a posição dos dominantes, buscando possuir um volume de capital suficiente para se fazer importante (Bourdieu, 2003, p. 121).

Como estes agentes já possuem o capital cultural, acumulado em anos de estudos, de trajetória acadêmica, assim como também os agentes dominantes detêm as mesmas qualidades no que se refere ao capital cultural, resta aos agentes dominados lutarem pelo capital político que dá notoriedade e legitimação aos agentes dominantes.

Essa luta, entretanto, acontece entre agentes em situações desiguais no que se refere à legitimação institucional do Estado. Dessa forma, os agentes capazes de organizar o currículo de acordo com a vontade do Estado se encontram em posição privilegiada, dotados de certo poder simbólico que legitimam suas ações e os protegem daqueles que se opõem. Ou seja, os “criadores”<sup>20</sup> do currículo também criam formas de assegurar sua aplicação. Assim, pouco resta de alternativas aos agentes que se opõem, cabendo-lhes apenas aceitar, assegurando assim “à permanência da dominação” (Bourdieu, 2010a, p. 199).

Por ora, compreendemos de forma geral, entre os principais agentes que resistem às políticas educacionais da SEE-SP, a professora Maria Izabel Azevedo Noronha, atual presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP e membro do Conselho Nacional de Educação - CNE, Maria Cecília Mello Sarno, supervisora de ensino da rede pública do Estado de São Paulo e presidente do Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo – APASE e José Maria Cancelliero, presidente do Centro do Professorado Paulista – CPP.

Estes agentes têm o apoio de um grupo maior de professores acadêmicos de diversas Universidades do Brasil, que deixaram clara sua posição através do Manifesto em Defesa da Educação e dos Professores, publicado na Revista Educação e Cidadania (REC, 2009):

---

<sup>20</sup> Termo geralmente usado por Bourdieu para se referir a tirania dos especialistas que impõem sem discussão seus desejos, como se tivessem o monopólio da razão e pudessem instituir-se detentores autoproclamados do monopólio da violência legítima.



“... não podemos concordar com a postura que vem sendo adotada pelas autoridades educacionais da estrutura da Secretaria Estadual da Educação [de São Paulo]...

... tentativas constantes de desqualificação, que minam a autoestima de toda uma geração de mestres que se dedicam à tarefa de ensinar mesmo em condições de violência, condições estruturais sofríveis e, sobretudo, uma total ausência de diálogo e de liberdade para participar da construção dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares...” (o manifesto completo e seus assinantes podem ser visto no ANEXO A).

Dezenove professores de universidades públicas e privadas de todo o país assinaram o manifesto. Alguns escreveram artigos na mesma revista sobre seus pontos de vista em relação às políticas educacionais da SEE-SP, além de outras publicações, como o Boletim que a APEOESP publicou e distribuiu (cerca de 35 mil exemplares), intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica”.

A intenção desses agentes que resistem à implementação do currículo da SEE-SP e discordam de suas políticas é desenvolver uma proposta curricular “pensada em conjunto com aqueles que estão envolvidos com a escola pública, e que rompa com os limites da atual proposta estatal” (REC, 2009).

Nesta lógica, os dois grupos de agentes desejam criar, a partir de seus ideais, um currículo para a rede de ensino estadual de São Paulo. Daí o que Bourdieu chama de “interesses em comum”, tido como interesses fundamentais para a existência do campo (Bourdieu, 2003, p. 121).

Obviamente não nos interessa aqui qual desses “currículos” seria melhor para a educação pública do Estado de São Paulo, mesmo porque só existe um currículo e é este que atualmente a SEE-SP implementa. Entretanto, o questionamento feito pelos agentes com menor capital político, onde o currículo da SEE-SP é autoritário e que alija o professor de sua autonomia em sala de aula, nos motiva a buscar uma maior compreensão e a defender a ideia de um currículo enquanto “construção social” (Goodson, 2010).

Por fim, parte importante desta pesquisa investiga a opinião dos professores espalhados nas mais de 5300 escolas estaduais de São Paulo. Levando isso em consideração, entendemos que os professores se posicionam de um ou de outro lado, seja a favor das mudanças que a SEE-SP vem

trazendo ou contra, e, desse jeito, a favor dos questionamentos organizados, sobretudo, pelos sindicatos de professores e supervisores do Estado de São Paulo.

Aqui Bourdieu propõe uma análise das práticas sociais estruturadas e ordenadas. Todos no campo participam do jogo, seja com ou sem o reconhecimento das regras que implica num sistema de disposições; ou seja, condições intelectuais, cognitivas, físicas, que considera sua trajetória social, sua origem social adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita. Condições essas que funcionam como um sistema de esquemas geradores, gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim.

Daí a importância do professor. Embora ele não seja o troféu pelo qual se luta, ele é importante para ambos os grupos, uma vez que é ele quem implementa as ações promovidas na educação.

Desenvolver práticas estruturadas e ordenadas no professor que o condicionem a implementar tais políticas é em suma, o objetivo dos agentes dominantes; ou seja, as tomadas de posições adotadas por um grupo de agentes ou instituição dominante, chegam a ser objetivamente orquestradas, através dos capitais, sobretudo o simbólico, com o intuito de criar um espaço social e disposições de *habitus* adequados à permanência da dominação com a aparência do desinteresse (Bourdieu, 2010a, p. 199).

Optar pelas concepções teóricas de Bourdieu pressupõe romper com a lógica do “desinteresse”, com a concepção de que as coisas acontecem por acaso, sem uma intenção ou função. Melhor dizendo, acreditar que as ações geridas no social (seja na educação, na política, na economia, na arte ou em qualquer outro aspecto da dinâmica social), são movidas por intenções, desejos, são portadoras de valores, atitudes e práticas que por sua vez, dão origem a sistemas de disposições.

Daí surge a necessidade de compreender as questões de fundo que estão por trás do currículo único e as ações que legitimam sua aplicação, sejam por forças declaradamente coercitivas ou por forças simbólicas, tidas como dóceis.

Dessa forma, pretendo romper com a fetichização ou o mascaramento do mundo político como isento de determinações e condicionantes sociais; ou, ainda, com o aparente desinteresse em criar mecanismos de reprodução da dominação, naturalizando, assim, as condições e relações sociais.

Essa concepção relacional e sistêmica do social apresentada por Bourdieu chama a atenção para observar, por exemplo, como a estrutura social é organizada visando mecanismos de reprodução, nos quais as relações materiais, simbólicas e culturais são determinantes para a conservação das estruturas.

#### **1.4 Contextualizações Metodológicas.**

##### **a) Os Questionários**

Com o objetivo de fazer uma sondagem inicial, aplicamos questionários (APÊNDICE A) para compreender o posicionamento dos professores em relação às políticas educacionais no Estado de São Paulo. Entendemos que as informações obtidas nos dão uma pequena amostragem do grupo maior de professores da SEE-SP.

Para tanto, escolhemos 10 escolas estaduais da Diretoria de Ensino Sul 3 – DESUL3. A escolha da DESUL3 se deu, primeiro, por ser a maior Diretoria de Ensino com 108 escolas da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGESP<sup>21</sup> (ver figura 1) e, segundo, por ser a diretoria a qual pertencço enquanto professor e conseqüentemente gozo de maior familiaridade.

---

<sup>21</sup> A SEE-SP considerada a maior Secretaria de Educação do Brasil com 4.649.369 alunos e 233.607 profissionais ligados à educação (SEE, 2010b) criou em sua estrutura uma divisão entre as DEs da Grande São Paulo (COGESP) e as DEs da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

**Figura 1 - Diretorias de Ensino da Capital**



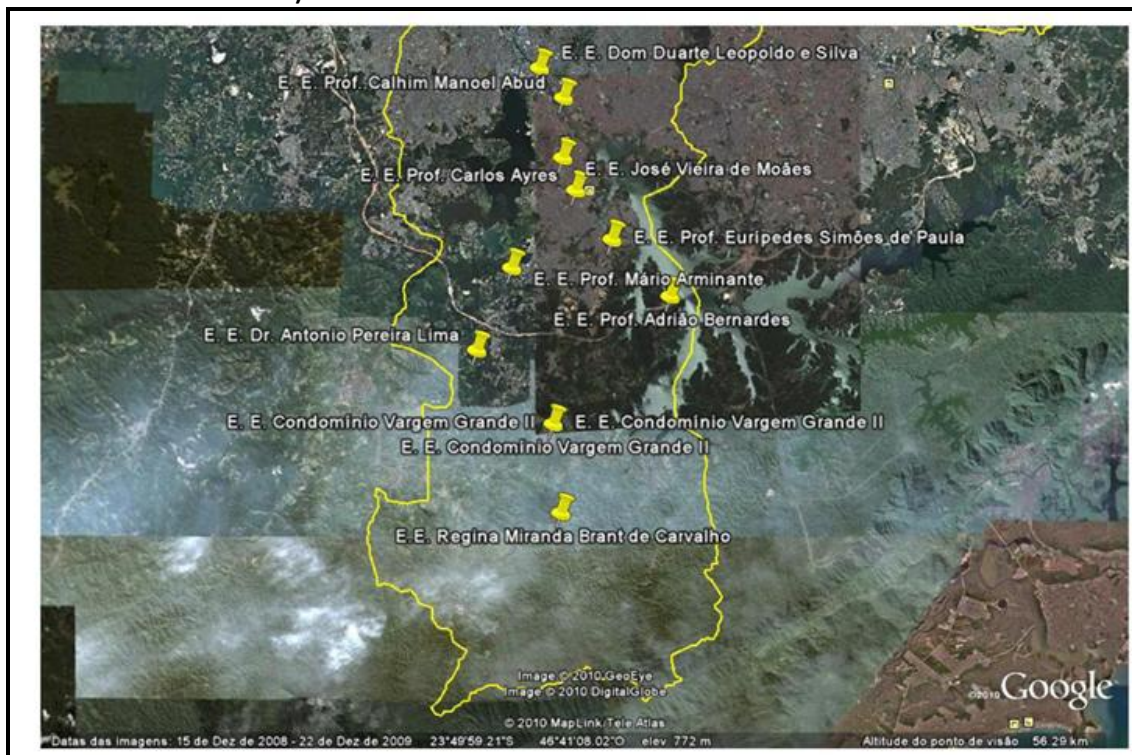
**FONTE:** Google Maps (22 de dezembro de 2009) – adaptado por Edjailson, 2012.

A aplicação destes questionários junto aos professores buscou fazer um diagnóstico geral das representações que eles têm em torno de suas próprias ações em relação ao grau de satisfação, de envolvimento e aplicação dos materiais ligados ao currículo único.

O critério usado para selecionar as 10 escolas, nas quais os questionários foram aplicados se deu através do grau de representatividade entre as escolas geograficamente distribuídas na região correspondente a DESUL3.

Assim, a região geográfica da DE foi dividida em 5 sub-regiões: Socorro, Cidade Dutra, Grajaú, Parelheiros e Marcilac. Sendo que de cada uma das sub-regiões, duas escolas fisicamente distantes uma da outra foram escolhidas:

Figura 2 - Imagem de Satélite: localização das Escolas selecionadas para a aplicação dos questionários no extremo sul de São Paulo, região da diretoria Sul 3 (Ver figura das sub-regiões com as escolas escolhidas no APÊNDICE B).



FONTE: Google Maps (22 de dezembro de 2009) – adaptado por Edjailson, 2012.

Participaram dos questionários 202 professores:

Tabela 1 – Dados Gerais - Escolas que participaram da aplicação dos questionários:

Regiões e Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino Sul 3	Total de Respondentes	Efetivos	Não Efetivos (Rotatividade)	Até 3 anos no magistério
<b>SOCORRO</b>				
Dom Duarte Leopoldo e Silva	6	5	1	0
Calhim Manoel Abud	10	5	5	2
<b>CIDADE DUTRA</b>				
Prof. José Vieira de Moraes	32	19	13	2
Prof. Carlos Ayres	23	11	12	7
<b>GRAJAÚ</b>				
Prof. Eurípedes Simões de Paula	25	4	21	7
Prof. Adrião Bernardes	12	1	11	3
<b>PARELHEIROS</b>				
Dr. Antônio Pereira Lima	11	2	9	4
Prof. Mário Arminante	40	14	26	1
<b>MARCILAC</b>				
Condomínio Vargem Grande II	17	0	17	6
Regina Miranda Breut de Carvalho	26	4	22	7
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>	<b>65</b>	<b>137</b>	<b>39</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Nosso desejo era de alcançar um número maior de respondentes, pois escolas com três turnos poderiam apresentar em média 40 questionários; número este alcançado apenas por uma das 10 escolas selecionadas. São diversos os motivos para o pequeno número de respondentes:

1 – Antes de ir pessoalmente às escolas, fiz um levantamento de dados sobre as séries em que os professores ensinam Geografia, número de telefones e endereços. Entrei em contato com cada escola, conversando geralmente com o coordenador(a) e/ou diretor(a). Solicitei um agendamento para explicar a pesquisa e a forma de aplicação dos questionários. Meu desejo era ir aos encontros de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, onde pode ser encontrado o grupo de professores reunidos. Entretanto, metade das escolas sugeriu o envio do questionário por e-mail para que, após a análise, fosse aplicado dentro do ritmo de cada escola. Assim, eu apenas fui à escola para pegar os questionários respondidos; de certa forma, admito ter otimizado o tempo dessa maneira, porém sei que muitos dos professores não participaram alegando estar ocupados, ou ainda demonstraram desconfiança na finalidade dos questionários;

2 – na conversa inicial, três diretores negaram a participação de suas escolas na investigação científica e perguntaram se eu havia solicitado autorização para o dirigente da Diretoria de Ensino. Após quase dois meses de conversas e tentativas, dois diretores autorizaram a aplicação. Contudo, a direção de uma escola definitivamente não permitiu. Conversando com a coordenadora dessa escola, ela disse:

*“Colega, falta menos de dois anos para eu me aposentar, não quero pôr tudo a perder... Lamento, mas escolha outra escola para participar de sua pesquisa”* (fala por telefone da coordenadora da escola que não permitiu a aplicação dos questionários).

3 – em uma das 10 escolas a coordenadora do período diurno recusou permitir a aplicação dos questionários. Segundo ela, *“não teria HTPC para isso”*, mesmo ciente da permissão dada pela diretora da escola. Conversando

com o coordenador do noturno, ele aceitou aplicar, porém, não aceitou a minha presença. Essa foi uma das escolas com o menor número de respondentes.

No geral, as escolas e os professores apresentaram um receio muito grande na hora de permitir a aplicação ou responder aos questionários. Parecia, na visão de alguns, que a pesquisa poderia causar algum tipo de reprimenda da SEE-SP, como nos mostra a preocupação do professor de artes de uma das escolas:

*“Olha, eu passei no concurso e estou fazendo a escola de formação, minha participação aqui vai me comprometer?!”*

As questões abordadas no questionário aparecerão ao longo de toda a pesquisa. Entretanto, duas questões merecem ser discutidas agora, pois de certa forma, envolvem as questões centrais da pesquisa.

A primeira é o interesse em saber quantos dos professores participaram da pesquisa, que, segundo Maria Inês Fini, coordenadora geral do currículo *São Paulo Faz Escola*, “foi ao ar no dia 16 de outubro de 2007 através do site oficial da SEE-SP que teve como objetivo buscar opiniões e experiências significativas para contribuir na formulação do currículo único para todo o Estado de São Paulo” (SEE-SP, 2010b – módulo 1).

Quanto a esta pesquisa, o site do programa Rede do Saber<sup>22</sup> informa que, no período de 16 de outubro a 3 de dezembro de 2007, foram enviados através de relatórios preenchidos no próprio site, 3.071 relatos. Considerando os mais de 200 mil professores da rede pública paulista, seria aproximadamente 1,5% de professores que participaram com experiências positivas de gestão do currículo nas escolas e salas de aula da capital e interior do Estado.

---

<sup>22</sup> Criada em maio de 2003, a Rede do Saber tem o objetivo de através do uso de tecnologia (videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet) proporcionar formação continuada ao professor da SEE-SP. Desde 2009, a Rede do Saber integra a **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores**, criada pelo Governo do Estado de São Paulo para os docentes da rede pública de ensino (assunto que será abordado na seção II). Neste site pode-se acessar ao link do programa *São Paulo Faz Escola* onde houve a pesquisa que teve como objetivo obter a participação dos professores na construção do currículo adotado nas 5300 escolas da SEE-SP. Site: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/AorigemdaRededoSaber/tabid/183/language/pt-BR/Default.aspx>.

Esses relatos, segundo a SEE, fizeram parte da construção da proposta curricular do Estado de São Paulo, acreditando que, desta forma, houve uma efetiva participação e envolvimento dos professores na construção do currículo a que deve ser unificado para toda a rede.

Em nossos questionários, os resultados sobre essa pesquisa, que deveria tornar o *São Paulo Faz Escola* um currículo elaborado e pensado juntamente com os professores da rede, mostra que:

**Tabela 2 – Participação na elaboração do currículo da SEE-SP:**

<b>Participou da pesquisa que foi ao ar no dia 16 de outubro de 2007 através do site oficial da SEE-SP que teve como objetivo buscar opiniões e experiências significativas para contribuir na formulação do currículo único para todo o Estado de São Paulo?</b>	<b>Respondentes</b>
SIM	13
NÃO	113
NÃO FUI INFORMADO	69
OPTEI POR NÃO PARTICIPAR	2
OUTROS	5
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Nesta pesquisa, 13 dos 202 professores dizem ter participado da pesquisa da SEE-SP; porém, questionados sobre o currículo único *São Paulo Faz Escola*, a maioria dos professores apresentam algum grau de insatisfação:

**Tabela 3 – Opinião sobre o currículo – apenas aqueles que participaram da pesquisa no site da SEE-SP no dia 16 de Outubro de 2007:**

<b>Opinião sobre o <i>São Paulo Faz Escola</i></b>	<b>Respondentes</b>
Sou favorável. Unificar o que cada professor deve ensinar é a forma adequada para melhorar o ensino público;	3
Sou favorável. Mas, acho que deveria ser flexível respeitando as especificidades de cada escola e comunidade;	7
Sou favorável. Mas, acho que deveria ser elaborada com a participação dos professores;	2
Sou desfavorável. Pois o currículo desta forma é o Estado dizendo o que e como ensinar, sem a troca de experiência professor/aluno;	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

Fonte: Edjailson, 2012



Apenas 3 dos 13 professores que afirmam ter participado da pesquisa sobre a elaboração do currículo único concordam com o currículo como está posto. Os demais discordam da falta de flexibilidade do currículo que desrespeita a especificidade de cada escola e comunidade, acham que o professor foi afastado de sua elaboração ou ainda, pensam que o currículo da SEE não proporciona uma relação de troca de experiências entre o professor e o aluno.

Assim, a minha pesquisa mostra que há algum grau de descontentamento em relação ao currículo único, mesmo entre aqueles que segundo a SEE participaram em certa medida de sua elaboração por meio da internet. A dúvida decorre da não divulgação dos resultados pela SEE-SP, portanto, não se sabe o quanto e como essas participações efetivamente contribuíram na construção do *São Paulo Faz Escola*.

Paralelo a este primeiro ponto faz-se importante apresentar os resultados gerais em relação ao currículo único. O resultado nos ajuda a chegar a algumas generalizações iniciais:

**Tabela 4 – Resultado geral sobre o currículo único São Paulo Faz escola:**

<b>Opinião sobre o São Paulo Faz Escola</b>	<b>Respondentes</b>
Favorável ao currículo da SEE-SP;	20
Desfavorável ao currículo da SEE-SP;	53
Favorável, porém, com restrição, acha que deveria ser flexível respeitando as especificidades de cada escola e comunidade e/ou acha que deveria ser elaborada com a participação dos professores;	126
Outros	3
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Um grupo de professores (20) claramente se posiciona favorável ao currículo e, dessa forma, concorda com as ações realizadas pela SEE-SP para implementar e consolidar o seu currículo. Um segundo grupo, maior que o primeiro (53), afirma não concordar com as políticas ligadas ao currículo e, por isso, não aceitam suas ações estruturantes (desenvolveremos melhor esse assunto na seção II) e por último, o maior grupo (126), acredita que o currículo é importante, mas, questionam sua elaboração ou forma de aplicação.

## b) A Pesquisa Qualitativa

Diante das diversas formas de reflexão, optamos pela pesquisa qualitativa, pois ela estabelece um determinado número de abordagens, técnicas de coleta de dados e procedimentos para submetê-los à análise de modo a produzir resultados interpretáveis que aprofundarão a compreensão das políticas educacionais ocorridas pela SEE no Estado de São Paulo.

Segundo Tremblay (2008), a pesquisa qualitativa:

“está no centro de novas formas de pesquisa que levam a renovar o olhar voltado para os fenômenos sociais e a considerar novas possibilidades em relação às políticas sociais instituídas, uma vez que as pesquisas qualitativas, em sua diversidade, levam, todas, seriamente em conta o discurso e a racionalidade dos sujeitos sociais” (Tremblay 2008, p. 38).

A intenção em adotar a metodologia qualitativa é de valorizar as experiências pessoais dos agentes envolvidos diretamente na implementação das reformas educacionais da SEE-SP e, assim, estruturar as análises e reflexões nesta pesquisa.

Dentro do arcabouço instrumental da pesquisa qualitativa, escolhemos dois instrumentais que servirão de procedimentos para uma melhor utilização da metodologia: as entrevistas e a análise documental.

Assim, tivemos a intenção de selecionar os professores para entrevistas de forma voluntária e espontânea. Ao final de cada questionário, os professores tiveram oportunidade de indicar o desejo de participar das entrevistas num segundo momento do trabalho.

**Tabela 5 – Participação nas entrevistas:**

<b>Deseja participar de entrevistas</b>	<b>Respondentes</b>
Sim (professores de outras disciplinas)	76
Sim (professores de Geografia)	4
Não querem participar	122
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

No que diz respeito às entrevistas, a abordagem qualitativa utilizada “apóia-se em um estudo semântico, valorizando as interpretações que os sujeitos atribuem aos fenômenos e/ou fatos” (Pimentel, 2010, p. 21).

Sendo assim, ao ouvir professores ligados à rede estadual de ensino, através de entrevistas semi-estruturadas, considerando esta metodologia como uma via privilegiada para apreender o ponto de vista e as experiências dos agentes diretamente envolvidos no objeto desta pesquisa, consideramos o sentido denotativo e conotativo que as falas dos entrevistados apresentarão.

Neste sentido, é nosso desejo, saber o que os entrevistados falam, o que pensam, o que sentem e em certa medida, o que fazem. Em suma, que descrevam sua vivência, dificuldades e facilidades relativas à aplicação do currículo único *São Paulo Faz Escola* e das reformas que consolidam a implementação do currículo único na educação da rede pública estadual de São Paulo, pois entendemos que “o entrevistado é visto como detentor de uma verdade: a sua, evidentemente, mas também, por meio da sua, a de seu grupo ou a de sua comunidade” (Poupart, 2008, p. 234).

Para alcançar os objetivos esperados nas entrevistas, adotamos alguns procedimentos fundamentais, como:

1. Começar com explicações sobre o tema da pesquisa e a maneira como o entrevistado pode auxiliar (Thompson, 1992, p. 267);
2. Durante a entrevista, elaborar “perguntas de caráter mais concreto, factuais e relacionadas às experiências cotidianas dos sujeitos, para gradativamente passar a perguntas que envolvam reflexões mais abstratas e julgamentos” (Sá, 1998, p. 90);
3. O Ambiente a ser escolhido para realizar a entrevista deve proporcionar tranquilidade e conforto (Thompson, 1992, p. 269);
4. Elaborar as perguntas de forma cuidadosa a ponto de evitar os vieses, questões com duplo sentido e/ou complexas (Thompson, 1992, p. 260 e 262);
5. Através das perguntas semi-estruturadas, “orientar o menos possível as falas do entrevistado”, buscar “obter a melhor colaboração dele; colocá-lo o mais à vontade possível na situação de entrevista; ganhar sua confiança e, enfim, fazer com que ele aceite se envolver” (Poupart, 2008, p. 226 e 228).

Quanto à análise documental, consideramos que os últimos documentos oficiais publicados pelo Governo Federal e Estadual no nível educacional constituem fonte extremamente importante nesta pesquisa. Daí a opção por uma metodologia que não apenas dê importância à elaboração destes documentos, mas que busque compreender sua elaboração à luz de uma análise aprofundada.

Segundo Cellard (2008), podem-se organizar os documentos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os que não o são. Desta forma, pouco importa a natureza da documentação, quer de domínio público, quer de domínio privado. Nesta pesquisa, foram priorizados os documentos públicos não-arquivados, pois se trata de material fornecido às escolas e aos professores da rede pública pela própria SEE-SP.

Cellard mostra-nos em seu texto a importância de um olhar crítico e prudente, quando se pretende trabalhar com a metodologia de análise de documento. O autor sugere cinco etapas como procedimento metodológico:

1. *O contexto*: “O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito” (Cellard, 2008, p. 299).
2. *O Autor ou os autores*: “Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (Idem, p. 300).
3. *A autenticidade e a confiabilidade do texto*<sup>23</sup>: “Ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento” (Ibidem, p. 301).
4. *A natureza do texto*: “Cabe especificar que não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores, e em seu diário íntimo. Conseqüentemente, deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões” (Ibidem, p. 302).
5. *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: “Compreender satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor

---

<sup>23</sup> Este item corresponde a uma preocupação do autor nas análises de documentos que reúnem autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida, documento de famílias, etc.

ou os autores de um texto [...] avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? etc. Essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza” (Ibidem, p. 303).

No caso especificamente brasileiro, Sousa Neto (1999), propõe uma análise documental articulando LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) entre si como mudanças não só de legislação, mas de visão educacional, concepção teórica do conhecimento e qualidade dos trabalhadores egressos da escola. E o que lhe interessa dessa análise articulada “é exatamente aquilo que não aparece, quando, mudanças de legislação aparentemente desconexas, apontam efetivamente para finalidades comuns” (Sousa Neto, 1999, p. 15).

Neste sentido, buscamos comparar os pontos de convergências e divergências que o currículo único *São Paulo Faz Escola*, organizado e implementado pela SEE-SP na gestão do então governador José Serra do PSDB (2007-2010) para todas as escolas estaduais de São Paulo, o qual constitui objeto de análise dessa dissertação, tem com os referenciais da LDB, PCNs e DCNs, organizados e implementados pelo Governo Federal na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) do PSDB (1995-2002)<sup>24</sup>.

No entanto, para compreender o currículo implementado na rede estadual de ensino em São Paulo, o *São Paulo Faz Escola*, precisamos analisá-lo no conjunto das reformas políticas educacionais denominadas pela SEE-SP de “Programas Estruturantes” (SEE, 2010b).

---

<sup>24</sup> Segundo Libâneo, no primeiro mandato de FHC (1995-1998) foi apresentado um programa denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, no qual se destacaram cinco pontos: a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs); e) avaliação das escolas (Libâneo, 2008, p. 163-164). Assim, é importante explicitar nesta pesquisa em que medida as políticas educacionais dos dois Governos (José Serra – SP e FHC – Federal) são distintas ou complementares.

Nesta lógica, para obter uma articulação entre os documentos oficiais e, assim, alcançar melhor análise e compreensão, Hofling sugere que:

“Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (Hofling, 2001, p. 30).

A análise do contexto permite compreender as “questões de fundo”, as particularidades da forma, da organização, e evitar interpretar o conteúdo dos documentos em função de valores pessoais e/ou parciais. Neste sentido, pretendemos dar continuidade a esta discussão, tendo como base o sentido político e cultural que o currículo adota no processo de escolarização, bem como sua visão de sociedade, articulada pelos agentes à frente do governo do Estado de São Paulo.

Damos continuidade em nossa análise estudando o corpo documental da política da SEE-SP em busca das intenções que mobilizam a configuração de nosso campo político. Para tanto, faremos uso do *modus operandi* de Bourdieu, ao buscar compreender, quem são os agentes envolvidos, suas trajetórias, posições e estratégias tomadas para alcançar seus interesses no interior do campo educacional.

## Seção 2: A “nova” Racionalidade Educacional do Estado de São Paulo.

“1) Qual é a minha identidade profissional? Como é que eu me apresento profissionalmente? Ou mais pragmaticamente: que profissão escrevo nas fichas de inscrição?

Cientista da educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita.

Educador? A definição não me diferenciaria de ninguém nesta ‘sociedade pedagógica’ dos nossos dias”. Antônio Nóvoa<sup>25</sup>

Nesta seção, buscamos aprofundar a discussão analisando com maior agudeza o ideário que engendra a estrutura da política educacional da SEE-SP. Para tanto, começamos por identificar os agentes envolvidos na elaboração do currículo, bem como as ações que o consolida.

Lembramos que, embora o *campo* seja para Bourdieu uma busca abstrata por sistematizar um espaço onde existem relações de força, objetivamente entendemos este conceito enquanto relação de interesses específicos propriamente simbólicos de fazer ver e fazer crer, capaz de impor, de forma arbitrária, determinações geradas por interesses de um grupo com maior poder (Bourdieu, 2004b, p. 27).

Dessa forma, faremos aqui uma rápida descrição da trajetória dos agentes responsáveis pela elaboração das reformas políticas educacionais no Estado de São Paulo. Em seguida, discutimos os resultados dos questionários aplicados nas escolas selecionadas para identificar o modo como os professores se vinculam aos referenciais das mudanças ocorridas no Estado de São Paulo no campo educacional.

---

<sup>25</sup> NÓVOA, A. (1991) *As ciências da educação e os processos de mudança* In TERRASÊCA, Manuela. *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análises dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto - Portugal: 1996.

## 2.1 Os agentes responsáveis do *São Paulo Faz Escola*

Chamado de *Programa de Qualidade da Escola* (PQE) as ações que, em nossa interpretação, consolidam o currículo único o *São Paulo Faz Escola*, foram planejadas por pessoas que, segundo o Governo, “são qualificadas para propor uma concepção de ensino capaz de orientar como professores e alunos devem ser e agir na escola e sociedade” (SEE, 2010e).

Para Bourdieu os agentes dominantes de um campo político, supõe uma preparação especial, pois envolve “adquirir o *corpus* de saberes específicos (teorias, problemáticas, conceitos, tradições históricas, dados econômicos, etc.) produzidos e acumulados pelo trabalho político dos profissionais do presente e do passado” [...] (Bourdieu, 2010a, p. 169).

Assim, os agentes políticos são dotados de um “conjunto de disposições interiorizadas que funciona a cada momento como matriz de percepções, apreciações e ações, por meio da qual as estruturas sociais se reproduzem produzindo os agentes necessários para reproduzi-las”<sup>26</sup>.

Neste caso, os agentes envolvidos na elaboração do currículo único da SEE-SP têm em comum a origem no mundo acadêmico, são altamente qualificados, participaram e ainda participam do espaço universitário brasileiro, sobretudo no Estado de São Paulo e passaram a atuar no espaço político, o que lhes garante o domínio do capital cultural e político, aproveitando-se ainda do prestígio científico.

Quanto ao capital político, é importante salientar que:

“é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem” (Bourdieu, 2010a, p. 187 – 188).

Analisando o envolvimento de agentes do campo acadêmico com o campo político, Hey (2008) contribui com nossa pesquisa ao afirmar que:

---

<sup>26</sup> Cf. Sergio Miceli, “A Força do Sentido” Precisamente nas páginas XL e XLI. In BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 2009.



“As posses de prestígio acadêmico e notoriedade científica são os dois elementos condicionantes do envolvimento dos pesquisadores [...] com a esfera da política, no tocante aos postos ocupados no governo. Aqueles com menos prestígio acadêmico participarão de esferas dotadas de menor poder político global, como os sindicatos e as associações de classe profissionais, locais ou nacionais” (Hey, 2008, p. 70).

Por se tratar de questões políticas, é importante lembrar que vivermos em uma sociedade que se quer democrática, onde nossos governantes são eleitos pela escolha da maioria dos cidadãos e, por sua vez, cada governante elege sua equipe, onde são selecionadas pessoas significativas capazes de construir um projeto de sociedade e que atuem em diversos setores sociais. Por isso, importa observar a atuação destes agentes na educação.

Os agentes aqui relacionados são dominantes por estarem legitimados pelo então Governador José Serra (2007-2010). Economista, ele começa seu Governo com um fato inédito: pela primeira vez na história do Estado de São Paulo, um governador foi eleito direto no primeiro turno, com 57,93% dos votos válidos. Embora eleito pelo PSDB, partido que nas duas últimas décadas, governa o Estado, foi responsável em três anos de Governo<sup>27</sup> por uma série de mudanças no campo da educação tidas como “ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SEE, 2008a).

Durante o mandato interrompido<sup>28</sup>, José Serra contou com dois secretários de educação. Primeiro, Maria Helena Guimarães de Castro, professora assistente da Universidade Estadual de Campinas, ex-secretária de Educação em Campinas e ex-secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) durante o Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ela assumiu em julho de 2007 e, em 2009, de forma inesperada pediu demissão<sup>29</sup> alegando “razões pessoais”, após dois anos à frente da SEE-SP.

---

<sup>27</sup> Ocupou o cargo de governador do Estado de São Paulo no período de 1 de janeiro de 2007 até 2 de abril de 2010, quando renunciou ao cargo para se candidatar pela segunda vez à Presidência da República.

<sup>28</sup> Pois abandonou o Governo do Estado de São Paulo para intentar a presidência da república em 2010.

<sup>29</sup> Sua demissão se deu logo após os escândalos ligados aos erros no caderno que compõem o material do *São Paulo Faz Escola* como os mapas com dois Paraguais. Em entrevista ao estadão, ela disse que estava cedendo o cargo ao ex-ministro da educação Paulo Renato, “pois ele tem mais peso político para as eleições de 2010”. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,maria-helena-sai-da-educacao-estadual-e-cede-para-paulo-renato,345797,0.htm> Último acesso em 29 de Novembro de 2010.

Foi substituída por Paulo Renato Souza, ex-reitor da UNICAMP, ex-ministro da educação na gestão do presidente FHC, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo no Governo Montoro e ex-diretor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Vale reforçar que em meados da década de 1990, tanto José Serra<sup>30</sup> como Paulo Renato e Maria Helena Guimarães de Castro estiveram envolvidos no aligeiramento da nova LDB, que, desde a década de 1980, passava por discussões entre o Senado e a Câmara dos Deputados. Fato esse que resultou, segundo SAVIANI (1998), numa lei minimalista com marca distintiva da ideologia liberal.

Todavia, no texto intitulado “carta da secretária” aos professores no caderno de Geografia, que compõe as diretrizes do currículo São Paulo faz escola emitida pela SEE em 2008, Maria Helena Guimarães de Castro diz que “a criação da LDB, que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente” (SEE, 2008a).

Com este posicionamento, fica clara a articulação de eficiência com a lógica da centralização, o que pressupõe controle nas políticas assumidas na gestão do Governo Serra na busca por obscurecer a presença dos agentes escolares na participação dessas políticas. Os professores e coordenadores pedagógicos transformaram-se em meros executores no processo educativo.

Assim, foram escolhidos especialistas para elaborar o currículo e este em tempo acelerado deveria ser implementado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Uma série de ações foram criadas no sentido de garantir sua concretização nas escolas.

Muito embora estes agentes não sejam novos no cenário político, sobretudo no envolvimento com o PSDB, quando passam a desenvolver as reformas educacionais no Estado de São Paulo, deparam-se com a oposição de instituições como os sindicatos APEOESP, APASE e instituições como CNE e CPP.

---

<sup>30</sup> Candidato a Prefeitura de São Paulo, perde para Celso Pitta, José Serra foi convidado por FHC para exercer a função de Ministro do Planejamento e Orçamento do Governo.

Apresentamos, em seguida, a equipe responsável pela formulação do currículo único *São Paulo Faz Escola* e das ações que o consolida<sup>31</sup>. Focamos também em suas trajetórias mais gerais no espaço educacional e político, que sinaliza o capital (ou capitais) acumulado e os qualifica a estarem a serviço de um Governo que idealiza um modelo de sociedade:

Maria Inês Fini, professora aposentada do Departamento de Planejamento Econômico e Social da UNICAMP; uma das fundadoras da Faculdade de Educação na UNICAMP; diretora do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); titular da Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no Brasil; uma das idealizadoras do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na gestão do ex-presidente FHC; assessora de Currículo e Avaliação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; responsável pela reestruturação do SARESP na gestão Serra; atualmente é a coordenadora geral do *São Paulo Faz Escola* da SEE-SP.

Guiomar Namó de Mello, ex-secretaria municipal da educação de São Paulo na gestão Mário Covas (1982-1985); em 1986 elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e em 1988 contribuiu com seu mandato para a formação do PSDB; em 1990 e 1991 foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de Investimento em Educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais; de 1992 a 1996 viveu no exterior, em Washington trabalhou como Especialista Senior de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento; em 1997 foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica (CNE). No CNE, entre outras atividades: Foi Relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação

---

<sup>31</sup> É importante não desassociar desta equipe agentes como os secretários de educação que passaram pelo Governo Serra (2007-2010) bem como o próprio Governador.

de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Atualmente é diretora da EBRAP – Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica que tem prestado serviço na elaboração da proposta curricular de 5ª a 8ª série e de ensino médio; formulação da política de Educação Profissional da Secretaria.

Lino de Macedo, entre muitas outras experiências no campo acadêmico, foi representante da área de Psicologia na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior); presidente da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia); presidente da SBPD (Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento). É presidente do conselho Diretor da Associação dos Amigos do Centro Universitário Maria Antonia; membro da CERT (comissão Especial de Regimes de Trabalho da Universidade de São Paulo) e presentemente Titular da Academia Paulista de Psicologia (cadeira 22); atualmente é Professor Titular da Universidade de São Paulo; tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na Teoria de Piaget, atuando principalmente nos seguintes temas: construtivismo, educação, jogos, avaliação e psicologia.

Luís Carlos de Menezes, Professor do Instituto de Física e orientador do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo; foi assessor do projeto interdisciplinar da Secretaria Municipal da Educação na gestão Paulo Freire 1989-1992. Atua na área de Educação, em formação de professores, ensino básico, ensino de física e de ciências; atualmente é articulista da Revista Nova Escola (Fundação Victor Civita); é membro do Conselho Técnico Científico da CAPES para Educação Básica e membro da equipe da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) do Projeto de Currículos Integrados no Ensino Médio.

Ruy Leite Berger Filho (1950-2009), foi Secretário de Estado de Educação de Piauí; assessor da Assembléia Legislativa do Piauí; assessor de Planejamento e Orçamento da Secretaria de Educação e Cultura de Piauí; consultor na Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro; diretor pedagógico no Centro Educacional Santa Teresa no Rio de Janeiro; diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e coordenador geral da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior na gestão do ex-presidente FHC; consultor da Fundação Kellogg<sup>32</sup>.

A trajetória desses agentes, sem dúvida, tende a confirmar a articulação dessas políticas com as ocorridas na década de 1990 e nos ajudam a questionar quais foram os “possíveis erros” cometidos na elaboração ou implementação dos PCNs na gestão FHC, que aqui em São Paulo buscaram-se adequações através das políticas educacionais ocorridas a partir de 2007.

Ainda mostram a ligação desses especialistas em educação com o partido político PSDB, o que sugere a articulação entre o campo político e o educacional. Cada um desses agentes é detentor do capital cultural, político e o prestígio científico acumulado em suas trajetórias. O que produziram não foi apenas um currículo standardizado, mas toda uma estrutura que garante sua aplicação e consolidação nas escolas estaduais paulistas.

Optamos em dividir nossa análise, a partir daqui, em dois momentos: na seção III faremos uma análise mais aprofundada do currículo e seus princípios. Antes, porém, analisaremos a estrutura da política e como foi organizada para garantir a implementação do currículo único.

---

<sup>32</sup> Ruy Leite Berger Filho, faleceu aos 59 anos na madrugada do dia 13 de Agosto de 2009 em Teresina.

## 2.2 Uma apresentação do Programa de Qualidade da Escola

Para Bourdieu é preciso reconhecer a maneira como as “estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas” da sociedade (Bourdieu, 2009, p. 296).

A partir desta perspectiva teórica, as instituições de ensino, podem “trazer uma contribuição decisiva à ciência da dinâmica da estrutura das relações de classe”, pois o sistema de ensino dissimula, “sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função” (Idem).

Por este motivo, faz-se necessário distinguir a diferença entre os objetivos proclamados, aqueles expostos sobretudo no corpo de leis, resoluções e emendas, que podem ser encontrados facilmente nos documentos disponíveis no site da SEE-SP, e os objetivos reais; ou seja, os alvos concretos da ação, a forma de incorporação ou não do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Inicialmente, procuramos explicitar os objetivos proclamados, de maneira que ao longo de toda a pesquisa, buscaremos retomar estes objetivos proclamados com o intuito de fazer o exercício de reflexão, tentando enxergar os objetivos reais.

Assim, apresentamos metodologicamente a política, enquanto “estratégias que mobilizam esses agentes no campo político” (Bourdieu, 2004b, p. 23 e 24) e concomitantemente a forma como os professores se vinculam a essas estratégias que visam desenvolver uma prática estruturante que conduza a uma aceitação e implementação das políticas educacionais no Estado de São Paulo.

A pesquisa enfoca os documentos públicos não-arquivados. Dessa forma, auxiliados pela metodologia da análise documental e conhecendo os responsáveis pela concepção dos documentos oficiais, buscamos entender o contexto da elaboração dos documentos, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2008), objetivando compreender os pressupostos e fundamentos do conjunto de ações que dão sustentação ao currículo único o *São Paulo Faz Escola*.

Com isso, será mais fácil entender a configuração do currículo no âmbito próprio em que as políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo se situam.

Como dissemos na introdução, em 2008 as escolas públicas estaduais de São Paulo ficaram sem preparar o projeto pedagógico do ano letivo, prática até então costumeira, pois seria usado o material da SEE, desconhecido até então, mas que os professores deveriam começar o ano estudando com os alunos.

Após a aplicação do jornalzinho de recuperação, já havia uma ideia da avalanche que mudaria completamente a rotina das escolas e de nossa prática pedagógica.

Na sequência, chegou à escola o primeiro caderno (material didático com as diretrizes da proposta curricular). No entanto, só com a **Resolução SE - 76, de 7-11-2008**, que dispôs sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas escolas da rede estadual, que oficialmente o currículo *São Paulo Faz Escola* tornou-se obrigatório, reconhecido como o currículo oficial da SEE-SP.

Um dia antes da oficialização do currículo único, o governador instituiu o Programa de Qualidade da Escola (PQE) através da **Resolução SE - 74, de 6-11-2008** que visa:

“garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis”.

Assim, o Programa de Qualidade da Escola, apresentou para cada escola um indicador de qualidade do ensino o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo) e estabeleceu metas para o aprimoramento da melhoria da qualidade.

Porém, antes de prosseguir na explicitação dessas duas resoluções, é importante sistematizar de forma específica, as políticas implementadas pela

SEE-SP pertinentes à pesquisa, o que permite a visualização e facilita o entendimento.

Nesse caminho, apresento os “programas estruturantes”, as ações políticas organizadas pela secretaria de educação que englobam as prioridades para o ensino público de São Paulo e devem ser entendidos em três grandes eixos centrais, cada um com seus programas estruturantes:

1. Eixo da gestão da carreira do magistério:
  - Criação da escola de formação e aperfeiçoamento de professores e processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério;
  - Incentivo através de bônus por resultados;
  - Valorização pelo mérito.
2. Eixo dos padrões curriculares:
  - Programa “Ler e Escrever” para o Ensino Fundamental Ciclo I;
  - Programa “São Paulo Faz Escola” para o Ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio;
3. Eixo transversal da avaliação:
  - Avaliação do desempenho dos alunos – SARESP;
  - Avaliação do progresso da escola – no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP);
  - Avaliação de competências docentes – Concursos de Promoção

O objetivo dessas reformas educacionais assenta-se no paradigma da aprendizagem, entendida pela secretaria como “elementos cruciais para que os alunos aprendam: quem, o que, quando e como ensina”, tendo como princípio norteador a lógica do “Mérito” (SEE, 2010b, módulo 1).

#### **a) Eixo da Gestão da Carreira do Magistério**

O eixo da gestão do magistério, com a sua primeira ação estrutural, a criação da escola de formação e aperfeiçoamento de professores, visa preparar o professor para dar conta do currículo *São Paulo Faz Escola*. Sobre a tutela da LDB Art. 67 que responsabiliza os sistemas de ensino quanto a



oferecer meios de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com remuneração para esse fim.

O programa Rede do Saber (ver nota de rodapé 22) diz que a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores faz parte do PQE e tem como objetivo complementar o conhecimento dos professores de modo semelhante aos cursos de especialização.

Desta forma, os educadores participam de formações presenciais e a distância, por meio de tecnologias da Rede do Saber e das 91 Diretorias de Ensino. O novo currículo constitui a essência das aulas.

Para assumir a direção da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, o então secretário de Educação, Paulo Renato Costa Souza, escolheu a economista Vera Lúcia Cabral Costa, que já atuou como consultora do Ministério da Educação e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A escola de formação e aperfeiçoamento funciona de duas formas. Primeiro, através do ingresso de professores na rede. Conforme o artigo 7 da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, o curso oferecido pela Escola de Formação de Professores foi instituído como uma terceira etapa obrigatória nos concursos para as carreiras do Quadro do Magistério (professores, diretores e supervisores de ensino).

A nova lei estabelece que, além das etapas de prova objetiva e de avaliação de títulos, o candidato passe por curso de formação específica na Escola de Formação de Professores e, ao final, seja aprovado em prova de aptidão.

Os professores selecionados em concurso são submetidos ao curso de capacitação para o exercício do magistério. Esta “escola” ocorre durante quatro meses de aulas com atividades em classe e práticas escolares. Neste período, os candidatos recebem 75% do salário de uma jornada de 40 horas semanais da categoria e ao final devem novamente ser submetidos a uma avaliação.

As aulas são à distância, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), composto por 18 módulos, sendo 8 referentes aos conhecimentos gerais do currículo *São Paulo Faz Escola* e 10 módulos referentes às áreas disciplinares, envolvendo o conhecimento específico.

O concurso realizado em 2010 pela SEE foi o primeiro a usar o AVA, composto por três aulas presenciais e todo o restante das aulas em ambiente virtual que pode ser acessado através do endereço eletrônico: <http://escoladeformacao.educacao.sp.gov.br/>, escolhendo a opção *Mediação Escolar e Comunitária*.

Quanto às aulas presenciais, a primeira ocorreu no mês de agosto para orientar os candidatos a usarem o ambiente virtual. O segundo encontro presencial aconteceu no mês de outubro para promover uma reflexão sobre a relação entre os princípios curriculares gerais e as diretrizes de cada área a partir de questões propostas pela SEE (ver anexo B); e o terceiro encontro presencial foi nos dias 2 e 3 de dezembro, quando foram estudadas algumas questões realizadas no SARESP 2010<sup>33</sup>.

Nesta primeira experiência para desenvolver uma escola de formação e aperfeiçoamento de professores, a SEE considera promover formas inovadoras de seleção e ingresso na carreira do magistério nas escolas estaduais de São Paulo. O curso de formação com avaliação apoiada em matrizes de competências e habilidades precisou de um referencial; por isso, o “currículo serviu como parâmetro para a definição daquilo que se pretendia aferir por meio do concurso” (SEE, 2010b, módulo 1).

A segunda forma da escola de formação e aperfeiçoamento é a *Rede São Paulo de Formação Docente* (REDEFOR). Segundo a SEE, a REDEFOR é fruto de um convênio com as universidades paulistas (USP, UNESP e UNICAMP). Na sua primeira edição, em 2010, foram oferecidos 15 cursos num total de 9.860 vagas. Segundo a SEE, na edição de 2011 foram oferecidos 16 cursos num total de 20.090 vagas (ver anexo C) os cursos têm duração de um ano, em nível de pós-graduação.

Assim como para os ingressantes em concursos, os cursos da REDEFOR são na modalidade de Ensino a Distância (EaD), através do AVA

---

<sup>33</sup> Sobre estes encontros três questionamentos motivaram abaixo assinado e “mal-estar” entre os candidatos: 1. Foi dito pela SEE que os encontros ocorreriam aos finais de semana, não prejudicando as atividades semanais dos mais de 10 mil candidatos aprovados, porém, todos os encontros ocorreram durante a semana. 2. Foi publicado no edital do concurso três dias presenciais, ao final desta etapa do concurso ocorreram quatro encontros presenciais, considerando a avaliação final. 3. Na semana do último encontro presencial a APEOESP realizou o XXIII Congresso Estadual de Educação, muitos acreditam que a data do terceiro encontro desejou prejudicar a agenda da APEOESP.

com encontros presenciais mensais e bimestrais, que acontecem nas diretorias de ensino. Em 2010, as 9.860 vagas foram disputadas por mais de 50 mil pré-inscritos escolhidos com base nos critérios e quantidade de vagas dispostos no documento “Regras de Inscrição”<sup>34</sup>. Assim, “a efetiva implementação do currículo exige aperfeiçoamento profissional, com formação continuada de professores e demais educadores que atuam nas escolas” (SEE, 2010c, p.1).

A Secretaria de Educação de São Paulo, tendo em vista “afinar ainda mais o perfil do candidato com a função de professor, tal como a Secretaria necessita para implementar o seu currículo e outras orientações pedagógicas” (SEE, 2010b, Módulo 1), desenvolveu essa primeira ação estrutural de suas políticas como formas inovadoras de seleção e ingresso na carreira do magistério e formação continuada do professor.

Maria Isabel de Azevedo Noronha, atual presidente da APEOESP e membro do Conselho Nacional de Educação, em um artigo para a Revista Fórum com o título: “Quantas avaliações serão necessárias, até o governo assumir suas responsabilidades?”, revelou o posicionamento do sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo, em relação à escola de formação e aperfeiçoamento docente, da seguinte forma:

“Qual é o projeto da Escola de Formação? Qual é a sua meta? Qual é a concepção educacional que a embasa? Sem política de formação, sem metas, sem concepção e sem atenção às questões operacionais a Escola de Formação adota o viés do marketing. Tudo nos leva a crer que se trata de uma instituição para alienar os professores de acordo com a linha ideológica do governo” (Noronha, 2010).

Questionamos a opinião dos professores sobre a carreira no magistério que para sua efetivação no sistema de ensino paulista, deve participar da escola de formação e aperfeiçoamento após a aprovação em concurso público. O resultado nos mostra que apenas 9 dos 202 professores acham que a forma como funcionou a escola de formação apenas para os ingressantes está bom. Os demais respondentes se posicionaram da seguinte forma: 68 colocam que todos os professores deveriam participar independente de aprovação em

---

<sup>34</sup> Disponível pelo site:  
<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Inscrições/Regrasdeinscrição/tabid/1406/language/pt-BR/Default.aspx>

concurso, 57 que o curso de formação proposta pela SEE tira a autonomia do professor e 58 dizem que a escola de formação como etapa de concurso desconsidera a formação obtida no ensino superior, como podemos ver na tabela 6.

**Tabela 6 – Escola de Formação após concurso público:**

<b>Sobre a carreira do professor que para sua efetivação deve participar da escola de formação e aperfeiçoamento após a aprovação em concurso público:</b>	<b>Respondentes</b>
Importante, só os ingressantes devem participar	9
Importante, mas todos deveriam participar	68
O professor precisa de formação continuada, mas este tipo de formação tira sua autonomia;	57
A Escola de formação da SEE-SP desconsidera a formação que o professor obteve no Ensino Superior	58
Outro	10
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Em linhas gerais, pelos resultados da pergunta relativa à escola de formação, pode-se afirmar que os professores entendem ser necessária a existência de uma formação continuada. Contudo, discordam dos moldes da escola de formação da SEE-SP, ou por sua forma excludente, atendendo apenas os aprovados em concursos a partir de 2010 ou por sua prioridade nas matrizes de conhecimento do currículo único *São Paulo Faz Escola*.

O segundo programa estrutural do eixo da carreira do magistério é o incentivo através de bônus por resultados, que é pago para a equipe escolar com base no IDESP e no percentual de cumprimento da meta da escola naquele ano, após o desconto das faltas individuais. A partir do primeiro IDESP (2007), foram estabelecidas para cada escola, metas de curto e de longo prazo para a melhoria do seu IDESP. Portanto, o bônus envolve o desempenho dos alunos nas avaliações pertinentes ao IDESP, que têm como objetivo avaliar se o aluno domina os conteúdos presentes no currículo *São Paulo Faz Escola*<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> O IDESP e as metas de cada escola serão abordados no eixo das avaliações.

Assim posto, o bônus deveria ser maior ou menor de acordo com as metas do IDESP e ficam fora do bônus os funcionários que tiveram 1/3 de faltas:

“Para a definição de quanto será o bônus, não há comparação entre escolas. O importante é a parcela de meta que a escola conseguiu atingir no IDESP de um ano para outro. O bônus máximo é de até 2,9 salários, proporcionais à evolução alcançada:

- 2,4 salários nas escolas que alcançarem a sua meta;
- 2,9 salários nas escolas que superaram a sua meta” (SEE, 2010b, Módulo 1).

Sobre o bônus, o professor Luiz Carlos de Freitas, titular da Faculdade de Educação da UNICAMP, escrevendo para a Revista Educação e Cidadania no artigo intitulado de “Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso”, apresenta alguns questionamentos sobre o bônus pertinentes para nossa discussão:

“Neste caso, estamos diante de um problema que já mostrou, na última rodada, sua fragilidade: uma escola que está entre as primeiras em um ano, se no ano seguinte não atinge sua meta, mas continua entre as primeiras, deve ser penalizada com a retirada do bônus? Este ano [2009] a resposta foi não. Mas isso rompe a lógica do bônus. Portanto, outras lógicas podem ser igualmente introduzidas. Quais as consequências do bônus para o ânimo dos professores situados em escolas de risco, ao perceberem que nunca conseguem bônus devido ao posicionamento social da escola? Poderá o professor “jogar a toalha” naquela escola e procurar outra melhor posicionada? Como serão as cobranças entre os profissionais? Quanta tensão a teia das relações sociais suporta em uma escola? Caminharemos para oficializar escolas que nunca ganham bônus e atendem à pobreza, sendo isso tolerado?” (REC, 2009, p. 63).

Por sua vez, o professor da Faculdade de Educação da USP, Rubens Barbosa de Camargo, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, de 30 de

março de 2010<sup>36</sup> afirma ser contra a política de pagamento com base em mérito, segundo ele:

“Ela favorece os que já estão mais favorecidos, que trabalham em escolas mais organizadas. Assim, aumenta a distorção na rede, pois os que trabalham em condições piores têm menos chances de bons resultados. E em nenhum lugar do mundo algo parecido foi implementado sem anos de discussões. Aqui saiu da cabeça de um político” (Folha, Mar/2010).

No Boletim Unificado da Educação<sup>37</sup>, organizado pelos sindicatos e associações ligados à educação no Estado de São Paulo (AFUSE, APAMPESP, APASE, APEOESP e CPP) em setembro de 2008, uma série de afirmações foi feita contestando a política de bonificação do PSDB para a educação paulista.

Este boletim faz um convite para participar da luta unificada pelo resgate da escola pública e pela recuperação dos salários dos seus profissionais. Afirma que a política de bônus “aumenta a defasagem salarial e o preconceito contra o servidor” e que recursos gastos com bônus “seriam melhor empregados se fossem investidos em aumentos salariais” (APEOESP, 2009a).

Nos questionários aplicados aos professores sobre o bônus, foram encontrados dois grandes grupos: o primeiro, composto por 36 professores, que consideram o bônus como um incentivo apropriado para trabalhar bem e melhor e que valoriza aqueles que trabalham, segundo as normas das SEE-SP. O segundo grupo, composto por 151 professores, acham que o bônus induz a obter resultados, desconsidera a realidade em que atuam e gera divisão<sup>38</sup> entre os educadores.

---

<sup>36</sup> Disponível em:

<http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2010/mar%C3%A7o/Bol%2040/B%C3%B4nus%20para%20Professores%20Opini%C3%B5es%20a%20Favor%20e%20Contra.pdf>

Último acesso: 18 de novembro de 2010 às 10h00min.

<sup>37</sup> Disponível em:

[http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/09\\_2008/Boletim%20unificado%20setembro\\_PDF.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/09_2008/Boletim%20unificado%20setembro_PDF.pdf)

Último acesso: 18 de novembro de 2010 às 18h00min.

<sup>38</sup> Em relação à divisão, entendemos como estratégia simbólica “di visão” política dos agentes dominantes ao levar os professores a uma disputa que começa na sala dos professores para ver quem tem o bônus maior até a julgar quem trabalha segundo as normas da SEE ou quem precisa ser “melhor” professor.

**Tabela 7 – Bonificação por resultados:**

<b>Opinião sobre o Bônus:</b>	<b>Respondentes</b>
Sou favorável, é um incentivo apropriado para o professor trabalhar bem e melhor;	20
Sou favorável, é uma forma de valorizar o professor que trabalha segundo as normas da SEE-SP;	16
Sou contra, é um instrumento de induzir o professor a obter resultados e desconsiderar a realidade em que vive;	75
Sou contra, é uma forma de gerar divisão entre os professores;	76
Outro	15
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Em 2012, próximo ao encerramento do primeiro bimestre, mais uma vez presenciamos a preocupação dos professores em relação ao bônus. Não houve um dia, em que as discussões na escola em que sou professor, deixassem de contemplar temas como IDESP, resultado do SARESP ou quem receberia um bônus maior, se o grupo de professores do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

E como não poderia ser surpresa, no dia 30 de março de 2012 ao entrar na sala dos professores fui abordado com a seguinte pergunta “você recebeu bônus” (pergunta que se repetiu até minha última aula)? Eu sinceramente não sabia naquele momento. Mas, pude ver muitos dos meus colegas, decepcionados, pois, não entendiam porque alguns receberam bônus e outros não e alguns foram bem favorecidos com um bônus de R\$ 2.500,00 e outros sem um centavo de bônus, sendo que são professores da mesma escola e em alguns casos, lecionam para as mesmas turmas.

Por último, no eixo da gestão de carreira do magistério, temos a valorização pelo mérito. Trata-se do sistema de promoção dos integrantes do Quadro do Magistério (QM) da rede pública estadual de São Paulo, Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 (PLC 29), regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009.

No caso dos professores, os efetivos (aprovados em concursos) e os OFAs F (Ocupante de Função Atividade – antigos temporários, considerados

estáveis pela Lei 1.010, ou seja, aqueles que estavam no QM da SEE-SP em julho de 2007), poderão se submeter a avaliações, segundo as competências e habilidades esperadas pela secretaria, do perfil de professor de acordo com as matrizes especificadas no currículo da SEE.

As principais normas para a promoção é que o professor (ou qualquer pessoa do QM) para realizar a primeira promoção, da faixa 1 para a faixa 2 (ver anexo D) precisa ter quatro anos de efetivo exercício no cargo; para concorrer à promoção para a faixa subsequente, **há um intervalo obrigatório de três anos entre as promoções**; os processos de promoção são anuais; **podem ser beneficiados em cada processo anual de promoção até 20% do contingente de integrantes de cada uma das faixas**; a promoção para a faixa subsequente é obtida mediante um processo seletivo com dois componentes:

- ✓ Exame de promoção de professores a ser oferecido anualmente pela SEE;
- ✓ Análise da vida funcional do integrante do QM nos anos anteriores:
  - Assiduidade;
  - Tempo de permanência numa mesma escola.

Para a SEE-SP em 25 anos, tempo necessário para um professor se aposentar, 75% de todos os professores, diretores e supervisores poderão estar na faixa 5, a mais alta, se cumprirem as demais condições de assiduidade, como a permanência na mesma escola e a obtenção da nota mínima requerida nos exames (ver critérios dos exames anuais de promoção no Anexo D) (SEE, 2010b, Módulo 1).

No mês de outubro/2009, a SEE-SP enviou uma carta para a residência dos servidores da educação intitulada “Valorização pelo Mérito: Programa Tornará as Carreiras do Magistério mais Atrativas”, assinada pelo secretário de educação Paulo Renato.

Na carta é explicada a política de valorização pelo mérito. De forma objetiva é dito que a “remuneração inicial para a jornada de 40 horas semanais, atualmente de R\$ 1.834,85 (para PEB II, incluindo as gratificações) poderá chegar a R\$ 6.270,78, o que representa um aumento de 242%.”



Nos meses de Novembro e Dezembro de 2009, outro boletim unificado pelos sindicatos e associações do magistério paulista (APAMPESP, APASE, APEOESP, UDEMO e CPP) foi elaborado e distribuído para os professores, afirmando que a Valorização pelo mérito é uma farsa<sup>39</sup>.

Com base no teor da carta emitida pela SEE-SP, o boletim destaca a ambiguidade, revelada num primeiro momento onde é dito que “o salário inicial poderá ser multiplicado por quase quatro vezes” algo próximo de 400% de aumento e num segundo momento, cai para 242% (aproximadamente duas vezes e meia de aumento).

A carta apresenta a possibilidade de um servidor do Quadro do Magistério paulista próximo da aposentadoria atingir a faixa 5 em nove anos. Dessa forma, uma pessoa que está há três anos de cumprir o tempo mínimo da aposentadoria, poderia decidir atrasar sua aposentadoria em apenas três anos, prestaria três concursos do mérito (a partir de 2010) e, assim, poderia aumentar sua aposentadoria em até 75% do salário inicial.

Com base nesse argumento, o boletim questiona por que o professor só poderia aumentar sua aposentadoria em apenas 75%, se primeiro é dito 400%, depois 242% e agora apenas 75% (menos de 100%). Sendo assim, “a SEE-SP afirma que o salário inicial poderá ser multiplicado por até quatro vezes, mas a própria SEE-SP, nos exemplos, deixa claro que, em nenhum caso, o aumento chega a tanto” (APEOESP, 2009a).

A Carta ainda diz que o integrante do magistério que mudar de carreira mediante concurso público (de professor para diretor ou supervisor) terá garantido o enquadramento em faixa correspondente à remuneração imediatamente superior a que possuía no cargo anterior.

Por sua vez, o boletim dos sindicatos e associações do magistério paulista, atenta para o texto da Lei Complementar 1097/2009, no artigo 27, que diz: “o integrante do Quadro do Magistério, quando nomeado para cargo de outra classe da mesma carreira, será enquadrado, na data do exercício, no mesmo nível do seu cargo ou função-atividade de origem e na faixa inicial do novo cargo” (*apud* APEOESP, 2009a).

---

<sup>39</sup> Disponível em:

[http://apeoespsub.org.br/jornal/janeiro\\_2010/boletim\\_unificado\\_magisterio.pdf](http://apeoespsub.org.br/jornal/janeiro_2010/boletim_unificado_magisterio.pdf)

Último acesso: 18 de novembro de 2010 às 18h30min.

Daí se segue duas observações. Primeiro o que a carta chama de “mudar de carreira” demonstra segundo o boletim “uma maldita pressa”, pois mudar de carreira significa sair do magistério, o certo seria mudar de cargo, mantendo-se ainda dentro da carreira do magistério. Segundo, pela lei citada, mudar de cargo é igual a ser enquadrado na faixa inicial do novo cargo, ou seja, um diretor na faixa 3, nomeado supervisor, ficará na faixa 1, a faixa inicial e não na faixa 4 que seria a faixa correspondente à remuneração imediatamente superior à que possuía no cargo anterior de diretor.

Dessa forma, segundo o boletim das instituições sindicais e associações dos profissionais do magistério paulista, a SEE-SP:

“Para produzir manchetes para a grande imprensa, visando às eleições de 2010, mente sobre falsos benefícios atribuídos ao Magistério [...] O processo de aprovação da Lei Complementar 1097/09 demonstrou claramente o perfil autoritário deste governo que ignorou inclusive a Constituição Federal, pois, além de discriminatória e excludente, a lei atenta contra o princípio da isonomia salarial [...] vamos paralisar as atividades até que nossas reivindicações sejam atendidas!” (APEOESP, 2009a).

Por isso as instituições sindicais do Estado de São Paulo convocaram a categoria para uma greve em 2010 protestando contra as “políticas do Serra que prejudicam a educação”, segundo os sindicatos (*idem*).

Já em 2010, durante a greve, a SEE-SP divulga nota “lamentando a greve feita pelos professores e funcionários da rede estadual de ensino de São Paulo”. Segundo a Secretaria, o movimento é “esvaziado, político e inimigo da educação” (Estado de São Paulo, 2010)<sup>40</sup>.

Face ao cenário exposto, onde as instituições sindicais acusam o Governo de “prejudicar a educação” e, por sua vez, o Governo afirma que os sindicatos são “inimigos da educação”, evidencia-se uma disputa. Nossa preocupação aqui é em relação ao professor, aluno e o ensino, pois, nos parece, que são secundarizados no processo de implementação dos ideais da Secretaria de Educação de São Paulo.

---

<sup>40</sup> Estadão/Educação de 12 de Março de 2010.

Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,secretaria-diz-que-greve-de-professores-em-sp-e-politica,523424,0.htm>

Último acesso: 22 de novembro de 2010 às 9h50mim.

Em relação aos questionários, mostram que apenas 17 professores dos 202 respondentes afirmam concordar com uma política de aumento salarial a partir da classificação nas avaliações da SEE-SP e 163 professores discordam das “políticas meritocráticas”, pois estas geram “di-visão” e não avaliam corretamente os profissionais do magistério.

**Tabela 8 – Valorização pelo Mérito:**

<b>Sobre a valorização pelo mérito:</b>	<b>Respondentes</b>
Concordo. O professor para obter aumento salarial precisa ser bem colocado na avaliação da SEE-SP pelos seus próprios méritos;	17
Discordo. Gera divisão e não avalia de forma global;	163
Outro	22
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

## **b) Eixo dos Padrões Curriculares**

O segundo eixo estruturante das políticas educacionais da Secretaria de Educação para o Estado de São Paulo consiste na criação de dois padrões curriculares. Esta pesquisa objetiva analisar o currículo destinado para o Ensino Fundamental II e Médio, ou seja, o programa *São Paulo Faz Escola*.

Nesse intuito, conhecer a organização, os conceitos-chave e os paradigmas do currículo único da SEE, é o exercício pretendido ao nos focarmos na apresentação do eixo dos padrões curriculares.

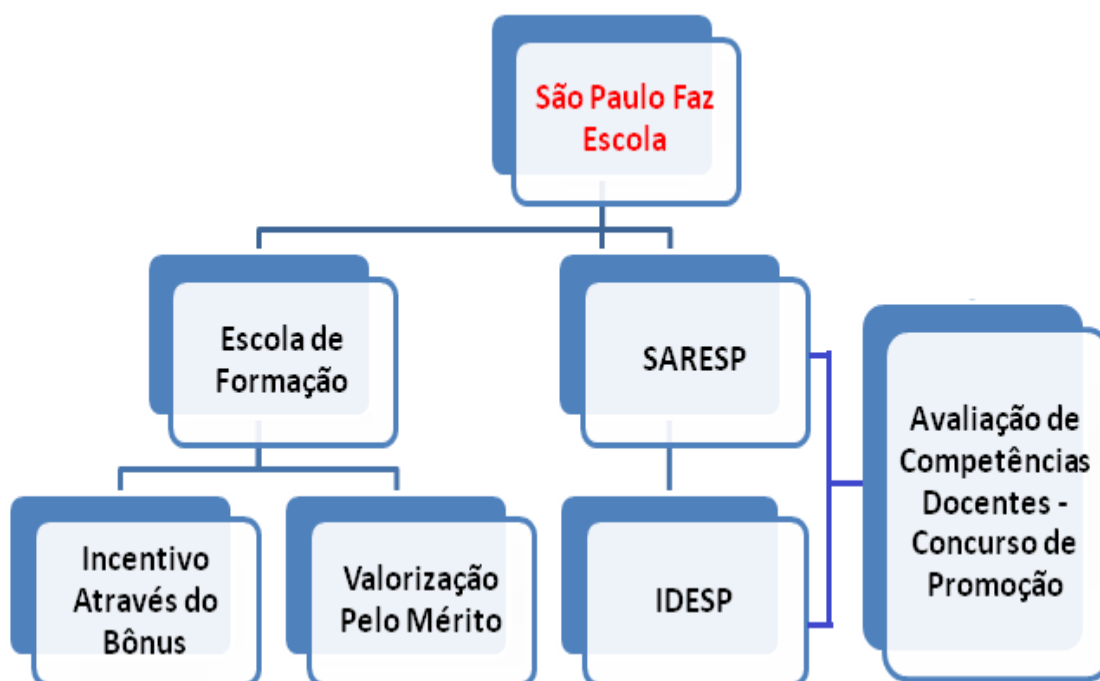
Todas as políticas, de forma geral, assumidas na educação pelo Governo Serra no Estado de São Paulo, objetivam criar possibilidades de garantir que o currículo único, oficialmente assumido através da **Resolução SE - 98, de 23-12-2008**, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, seja aplicado pelos professores de forma efetiva, assegurando que os alunos aprendam as competências previstas no currículo.

Para garantir essa implementação, os professores devem ser monitorados pelos Professores Coordenadores (PC) de cada escola, considerados pela secretaria como “líder capaz de estimular e orientar a

implementação do currículo nas escolas” (SEE, 2010e, p. 8). Tais coordenadores, por sua vez, são acompanhados pelos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOP) e estes observados pelos supervisores de ensino.

Por conseguinte, o eixo do currículo passa a centralizar e orientar todas as reformas ocorridas a partir de 2008 percebidas na dinâmica escolar no ensino público estadual:

**Figura 3 – Organograma das Políticas Públicas Educacionais do Estado de São Paulo, no qual é possível notar a centralidade do currículo único determinando a função das demais ações da SEE-SP**



Fonte: Edjailson, 2012.

O currículo único da SEE, o *São Paulo Faz Escola*, foi estabelecido com base em seis princípios centrais (SEE, 2010e)<sup>41</sup>. São eles:

✓ **A escola que aprende;**

“Esse princípio muda radicalmente a concepção de escola, de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar. [...] Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente” (p.10).

✓ **O currículo como espaço de cultura;**

“Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. [...] Todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. [...] Numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender” (p. 11).

✓ **As competências como eixo de aprendizagem;**

“Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam [...] competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou atividades. [...] o currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender” (p. 12 e 13).

✓ **A prioridade da competência da leitura e da escrita;**

“A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas principal do processo de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito. [...] O texto é o foco de ensino-aprendizagem” (p. 16).

---

<sup>41</sup> Reiteramos que nosso objetivo aqui é apresentar os principais aspectos do currículo *São Paulo Faz Escola*. Na seção III objetivamos discutir com maior profundidade estes seis princípios nucleares do currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

✓ **A articulação das competências para aprender;**

“Mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis. [...] Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. [...] Este currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio. Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do Enem (p. 17-18)<sup>42</sup>.

✓ **Articulação com o mundo do trabalho.**

“A contextualização tem como norte os dispositivos da LDB, as normas das DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, também pertinentes para o ensino básico como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série/6º ano em diante. Para isso é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo: Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes; a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; as relações entre educação e tecnologia; a prioridade para o contexto do trabalho; o contexto do trabalho no Ensino Médio” (p. 20-24).

Com base nesses princípios, a SEE organizou o currículo por áreas e disciplinas:

**Quadro 1 – Organização das disciplinas por áreas de conhecimento:**

<b>Ciências da Natureza e Suas Tecnologias</b>	<b>Matemática</b>	<b>Linguagens, códigos e Suas Tecnologias</b>	<b>Ciências Humanas e Suas Tecnologias</b>
Ciências	Matemática	Língua Portuguesa	Sociologia
Química	-	Língua Inglesa	Filosofia
Física	-	Educação Física	Geografia
Biologia	-	Artes	Psicologia
-	-	Língua Espanhola	História

Fonte: módulo 8 da Escola de Formação, 2010. Organizado por Edjailson, 2012.

<sup>42</sup> As cinco competências esperadas pelo ENEM são:

1. Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (SEE, 2010e, p. 18-19).

Esta organização do currículo em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar, é conhecida através da organização dos PCNs, desenvolvidos em meados da década de 90:

“A reforma curricular estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em áreas – Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (Brasil, 2000, p. 18).

Essa relação das reformas educacionais da SEE-SP com os PCNs evidencia a continuidade de uma política iniciada em meados da década de 90.

Para Freitas:

“Ao lermos a proposta para a educação do Estado de São Paulo formulada pelo Governo José Serra é surpreendente que nada tenha mudado desde que, pela primeira vez, este mesmo grupo a formulou para o governo federal na década neoliberal, nos anos 90, sob a administração de Fernando Henrique Cardoso, tendo Paulo Renato Costa de Souza como ministro da Educação” (REC, 2009, p. 60).

No Estado de São Paulo, a materialização desse currículo se deu através de cadernos destinados aos professores coordenadores, professores de todas as disciplinas e para os alunos, de forma que este último possa escrever, levar para casa e acompanhar as aulas. Dessa forma, tanto professor como aluno, sabem o que, quando e de que forma deve ser ensinado em sala de aula.

Nestes cadernos:

“são apresentadas situações de aprendizagens para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para gestão da aprendizagem em sala de aula e para avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestão de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares” (SEE, 2010e, p. 8).

Em nossa pesquisa, quando questionamos sobre o material do currículo, ou seja, os cadernos do professor e do aluno, percebemos que a distância entre os que acham o material de boa qualidade (46) é um número muito próximo daqueles que discordam da boa qualidade do material (49):

**Tabela 9 – Sobre o caderno do aluno e do professor:**

<b>O material didático curricular</b>	<b>Respondentes</b>
É de boa qualidade	46
Não é de boa qualidade	49
Apenas o conteúdo é de boa qualidade	14
Apenas o material é de boa qualidade	35
Optei por não usar o material curricular	18
Outro	40
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

No entanto, a distância de opinião é maior entre a qualidade do conteúdo (14 acham de boa qualidade) em relação ao material (35 acham de boa qualidade). Acreditamos que os professores veem o material como um apoio que facilita o planejamento das aulas. Entretanto, não estão satisfeito com o conteúdo.

Nereide Saviani, uma das agentes envolvidas na elaboração do manifesto que foi desenvolvido como forma de protesto pelas políticas educacionais no Estado de São Paulo, afirma que:

“Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre as muitas escolhas possíveis. A principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando os professores redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada



turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos) para desenvolvê-la e frequentemente a alteram, a partir do modo como os discentes a ela respondem. Daí porque o melhor jeito de se dar conta do currículo é, exatamente, envolver os professores na sua elaboração” (REC, 2009, p. 31).

Os agentes que se opõem as reformas educacionais do Estado de São Paulo se mobilizaram, em primeiro momento, para reunir apoio e produzir materiais com o objetivo de subsidiar o enfretamento, visando superar o carro chefe das políticas do Governo paulista, o currículo único *São Paulo Faz Escola*.

Daí a existência de materiais como o volume 8 da revista educação e cidadania (REC, 2009) e boletins unificados como o que critica o currículo do Estado de São Paulo, organizado pelos sindicatos APEOESP e APASE e pelo Centro do Professorado Paulista (APEOESP, 2009b).

As principais questões de ordem giram em torno do alijamento do professor enquanto elaborador do currículo, “reservando aos docentes o último lugar na tomada de decisões: o da execução de prescrições (REC, 2009, p. 31). Tornando o “professor um profissional supérfluo, altamente substituível [...] [onde] qualquer um pode ser treinado para mera aplicação dos cadernos” (APEOESP, 2009b, p. 9).

Outra questão paralela a esta, diz respeito à padronização do currículo, pois para os sindicatos e associações do magistério paulista:

“não consideram as especificidades do nosso alunado do Vale do Paraíba ao Pontal do Paranapanema ou dos grandes centros metropolitanos. Será que alguém acredita que a realidade social, econômica e política de todas essas regiões são iguais? Quando a SEE adota um currículo padronizado, estão sendo consideradas as diferenças regionais? As diferentes questões que permeiam o trabalho cotidiano em cada escola estão sendo levadas em conta?” (APEOESP, 2009b, p. 5).

Para nós esta é uma questão de muita importância, pois sintetiza a desatenção para com a realidade espacial, cultural e social dos discentes. O currículo único da SEE busca “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas funcionem de fato como uma rede” (SEE, 2008a, p. 8).

Nesta lógica, Pacheco (2000) diz que a “pior discriminação é desencadeada pelas políticas curriculares, que, dentro dos postulados do liberalismo clássico, impõem a homogeneização em nome da igualdade de oportunidades” (Pacheco, 2000, pp. 127-145).

Por sua vez, Bourdieu contribui com esta discussão quando nos ajuda a entender que o problema não está em querer dar oportunidades iguais para todos, mas em não respeitar as diferenças de cada aluno:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 1998b, p. 53).

A lógica da homogeneização que busca tratar todos os alunos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, legitima as desigualdades, pois ignora a “realidade objetiva (o conjunto de manifestações observáveis) e subjetiva (o significado que tem para os que vivem)”, pois “não existe uma única realidade no âmbito do social, em geral, e do educativo, em particular, mas múltiplas realidades que se complementam mutuamente” (Sacristán, 1998, p. 103).

Por último, entre as principais questões apontadas pelos agentes que se opõem a forma dos padrões curriculares da SEE, está a “articulação entre as mudanças e as condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento da escola [e] de formação dos profissionais” (REC, 2009, p. 16).

A este respeito, a SEE-SP afirma oferecer cursos como a Rede Aprende com a Rede para PEB II:

“dando continuidade ao processo de implementação do Currículo do Estado de São Paulo, com destaque para a formação do professor, [...] possibilitando aos educadores discutir os conceitos e teorias que norteiam o Currículo das diferentes disciplinas, relacionando-as com a prática em sala de aula e os materiais de apoio disponibilizados aos professores e às escolas” (Rede do Saber)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redeaprende2009/Home/Sobreocurso/Regimento/tabid/954/Default.aspx>. Último acesso em 04 de Janeiro de 2011 às 21h.

Sobre o primeiro curso, “A Rede Aprende com a Rede” realizado nos dias 17/09/2008 a 23/12/2008 que teve o objetivo de preparar o professor para conhecer e implementar o currículo *São Paulo Faz Escola*, nossa pesquisa aponta que 31 dos 202 professores fizeram o curso.

**Tabela 10 – Participou no primeiro curso a Rede Aprende com a Rede (17/09/2008 a 23/12/2008):**

<b>Sobre o curso realizado em 2008 “A Rede Aprende com a Rede”</b>	<b>Respondentes</b>
Participei	31
Não participei	119
Não fui informado	44
Optei por não participar	3
Outro	5
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Maria Cecília Mello Sarno (Supervisora de ensino da SEE-SP e presidente da APASE) e José Maria Cancelliero (presidentes do CPP) afirmam que “do ponto de vista pedagógico, nenhuma das “inovações” [relativas ao currículo da rede de ensino paulista] foram acompanhadas das condições que apontam para uma efetiva qualidade de ensino” (REC, 2009, p. 16).

### **c) Eixo Transversal da Avaliação**

Por fim, o último eixo diz respeito às avaliações nos programas estruturantes da SEE-SP. Embora o Programa de Qualidade da Escola (PQE) do Governo Serra não ignore a existência de avaliações de aprendizagens feitas na escola pelo professor e pela equipe escolar, ou seja, a avaliação interna, o eixo das avaliações do PQE se refere às avaliações externas, feitas em larga escala, que deve subsidiar as políticas educacionais, de forma a manter efetiva a aplicação do currículo único, pois “avaliam-se as aprendizagens expressas em competências que são referências do currículo” (SEE, 2010b, Módulo 8).

Considerado como eixo transversal, as avaliações perpassam por todas as ações dos programas anteriormente apresentados, consistem em três: o SARESP, o IDESP e o Concurso de Promoção Docente, vejamos cada um.

Quanto ao Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, primeiramente destacamos que a sua 13ª edição deu-se em 2010, tendo sido iniciada em 1996. Contudo, só a partir de 2007, com a atuação da equipe gestora responsável pelo Programa de Qualidade da Escola, houve a introdução de mudanças teóricas e metodológicas, pois o SARESP:

“se tornou objeto de avaliação anual contínua para as 2ª/3º, 4ª/5º, 6ª/7º e 8ª/9º séries/anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática; a partir de 2008, outras disciplinas foram incluídas com a avaliação bianual. Ou seja, em 2008, foi avaliado o desempenho em ciências (Ensino Fundamental) e Biologia, Física e Química (Ensino Médio) para as 6ª/7º e 8ª/9º séries/anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Em 2009, foi avaliado o desempenho em História e Geografia para as 6ª/7º e 8ª/9º séries/anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Em 2010, será avaliado o desempenho em ciências (Ensino Fundamental) e Biologia, Física e Química (Ensino Médio) para as 6ª/7º e 8ª/9º séries/anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. A partir de 2008, o SARESP tem Matrizes próprias de avaliação que retratam os conhecimentos ensinados-aprendidos no currículo proposto para a rede Estadual” (SEE, 2010a, p. 10).

Embora as Matrizes de Referências para o SARESP, nessa nova versão, tenham sido construídas com base no currículo único *São Paulo Faz Escola*, segundo a SEE elas não devem ser confundidas com o currículo em si, pois seus objetivos específicos, a natureza de suas competências e habilidades representam um recorte representativo das estruturas mais gerais de conhecimento das aprendizagens em cada área traduzidas em habilidades operacionais. Habilidades essas que vão permitir aos alunos o desenvolvimento das aprendizagens esperadas em cada etapa de ensino-aprendizagem, tais como podem ser aferidas em uma situação de prova escrita.

Sendo assim, a gestão da Secretária de Educação do Estado de São Paulo aponta como objetivos centrais do SARESP:

1. Subsidiar a SEE nas tomadas de decisão quanto às políticas públicas voltadas à melhoria da educação paulista;

2. Verificar o rendimento escolar dos estudantes e a identificar fatores nele intervenientes, fornecendo informações relevantes ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino (DE) e às escolas;
3. Racionaliza as estruturas administrativas, com o intuito de fortalecer a autonomia das DEs e das escolas e aumenta a eficiência dos serviços educacionais em São Paulo;
4. Subsidia a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, na medida em que fornece a cada uma delas informações específicas sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção;
5. O estabelecimento nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação;
6. A criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares;
7. E por fim, o fortalecimento de uma cultura avaliativa externa renovada no Estado de São Paulo (SEE, 2010a, p. 10-11).

Dessa forma, o SARESP é “um processo sistemático de diagnóstico e monitoramento do sistema educacional do Estado de São Paulo” (SEE, 2010a, p. 14) e os resultados das provas são expressos em “proficiências, numa escala que descreve o desempenho efetivo dos alunos na prova aplicada. Cada ponto na escala de proficiência reflete as competências e habilidades que o aluno possui e que foram medidas pelas respostas na resolução dos itens da prova” (SEE, 2010b, Módulo 8).

O desempenho do aluno é medido através de uma escala única com extensão de 0 a 500. Nessa escala é aferido o desempenho de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) como de um aluno da 3ª série do Ensino Médio (EM). Segundo a Secretaria,

“com uma escala única para todas as séries avaliadas pode observar a evolução do aprendizado dos alunos ao longo da Educação Básica: um aluno do 9º ano do EF deve ter proficiência maior que um aluno do 5º ano do EF, considerando que ambos estejam com aprendizado adequado às respectivas séries” (SEE, 2010b, Módulo 8).

Após traduzir as aprendizagens em pontos da escala do SARESP, a SEE define a situação de cada aluno em relação ao esperado através dos níveis de desempenho:

**Nível Abaixo do Básico** – os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram;

**Nível Básico** – os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente;

**Nível Adequado** – Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram;

**Nível Avançado** – os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínios dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram (para melhor compreender como a SEE distribui os pontos na escala única de 0 a 500 e relaciona com os níveis de aprendizagens, ver Anexo E).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), trata-se de um indicador medido de 0 a 10 que avalia a qualidade de cada escola estadual em cada nível de ensino que oferece. O IDESP objetiva conjugar os resultados das avaliações do SARESP com os resultados de desempenho escolar ao final do ano letivo, ou seja, o SARESP mede o desempenho dos alunos – o quanto aprenderam - e com o desempenho escolar – mede-se em quanto tempo aprenderam (Indicador de Fluxo Escolar):

“Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série para a outra com deficiências de aprendizado” (SEE, 2010b, Módulo 8).

Dessa forma, quanto maior a proporção dos alunos nos níveis de maior desempenho no SARESP e menor a reprovação e/ou abandono, melhor será o IDESP daquela escola.

A SEE calcula o IDESP para cada final de Ciclo, 5º ano do EF I, 9º ano do EF II e 3ª série do EM, as mesmas séries que realizam o SARESP. Porém, são considerados para cálculo apenas os resultados das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e a taxa de aprovação da respectiva etapa.

A partir de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu metas do IDESP para cada escola. Essa inovação vem com a criação do Programa de Qualidade da Escola. O objetivo é que com as metas anuais, cada escola consiga melhorar seu desempenho e em longo prazo estejam comparáveis as escolas de países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação. As metas de longo prazo foram estabelecidas para 2030 (ver Anexo F).

O Estado de São Paulo relacionou a meta do IDESP ao bônus por resultados do Quadro do Magistério. Portanto, a aplicação do currículo único *São Paulo Faz Escola*, implica no resultado das matrizes avaliadas no SARESP. A progressão continuada garante um fluxo escolar influenciando objetivamente no IDESP e, assim, a escola que alcança a meta anual ou a ultrapassa recebe bônus maiores do que aquelas escolas que não alcançam.

Segundo Sarno e Cancelliero (*in* REC 2009), o sistema de avaliação externa da SEE-SP funciona na lógica da exclusão:

“Quando a instituição não alcança a meta determinada [pelo SARESP e IDESP], os profissionais da educação que lá atuam não recebem bônus. [...] Essa política de “crime e castigo” é danosa porque não atenta para algumas premissas básicas: ao se avaliar a escola é preciso considerar seu projeto político-pedagógico e também as desigualdades socioeconômicas. É preciso que se considere efetivamente a estrutura e o funcionamento das unidades escolares e, por consequência, as condições que elas colocam à disposição dos profissionais que lá atuam ou aos estudantes. [...] As avaliações externas quando não consideram aquelas questões perdem a sua razão de ser: orientar os profissionais da educação no seu trabalho, orientar a escola como um todo, e em relação às demais instituições de educação. Enquanto o uso dos resultados da avaliação externa for direcionado para medidas discriminatórias e punitivas, a avaliação é apenas perversa” (REC, 2009, p. 14).

De forma geral, o resultado do IDESP passou a determinar a escola que ensina e a que não ensina, de acordo com a política do Estado de São Paulo,

pois as metas alcançadas indicam para a SEE-SP um ensino de qualidade. Segundo os responsáveis pelo manifesto em defesa da educação e dos professores, a atual política educacional do Estado de São Paulo gera “competição, por meio de políticas como a de bônus, que supostamente premia os “melhores”, mas que, na verdade, objetivamente pune os professores” (ver Anexo A).

Por último, no eixo das avaliações, temos o Concurso de Promoção Docente ou as avaliações de competências docentes. Além das mudanças nos concursos públicos de ingresso para professores que vimos no eixo da gestão da carreira do magistério e da valorização pelo mérito, a novidade aqui é a avaliação do professor Ocupante de Função Atividade (OFA) ou como são conhecidos, os professores temporários. Isto é, os professores que, por não obterem nota necessária para aprovação em concurso público oficial, devem ser submetidos ao processo de atribuição de aula que ocorre no começo do ano letivo, após a escolha de aula dos efetivos.

Essa atribuição ocorre por disciplinas e o único critério para se obter aula era o maior tempo de serviço na rede estadual de ensino. As aulas atribuídas aos OFAs permaneciam com eles durante um ano. No início de um novo ano, o professor OFA deveria escolher aula através do processo de atribuição. A partir de 2008, algumas modificações ocorreram.

A primeira alteração foi na classificação de professores. Antes tínhamos uma classificação dividida em quatro categorias de professores:

**Quadro 2 – Categorias de professores vigentes até 2007:**

<b>Categoria</b>	<b>Características</b>
<b>Efetivos</b>	Aprovado em concurso público oficial segundo a lei 10.261/68;
<b>OFA</b>	Professor não efetivo, contratado para dar aula durante um ano.
<b>Eventual</b>	Considerado como professor substituto, em grande parte composto por professores estudantes, recebem pela aula que ministra quando os professores efetivos e os OFAs com aula atribuída eventualmente faltam;
<b>Readaptado</b>	Professor que por problemas de saúde, necessitou de afastamento médico e ocupam outras funções na escola (bibliotecários, funções administrativas, sala de informática, etc.).

Fonte: Edjailson, 2012



Em 2008, as reformas implementadas na gestão Serra trouxeram nove categorias para os professores, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 3 – As novas categorias da SEE-SP a partir de 2008:**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
<b>A</b>	<b>Efetivo</b> (Titular de Cargo)
<b>P</b>	<b>Estável</b>
<b>F</b>	<b>Docente ACT</b> – Com aulas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007
<b>L</b>	= <b>Docente ACT</b> – Aulas após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009
<b>O</b>	<b>Docente ACT</b> – Candidato à admissão após (17/07/2009) data da LC 1.093/200
<b>S</b>	<b>Docente Eventual</b> – Vinculado em (02/06/2007) da LC 1.010/2007
<b>I</b>	<b>Docente Eventual</b> – Vínculo após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009
<b>V</b>	<b>Docente Eventual</b> - Candidato à admissão após (17/07/2009) data da LC 1.093/2009
<b>R</b>	<b>Readaptado</b>

Fonte: Edjailson, 2012

O que mudou? As igualdades em direitos e tratamento atualmente são poucas entre os professores da SEE-SP. Com exceção da categoria **A**, todas as outras categorias precisam se submeter à avaliação anualmente para dar aula. Assim, estas avaliações passam a somar com o critério de tempo de magistério.

Como já sabemos, a avaliação mede as competências determinadas pelas matrizes de conhecimento do currículo único *São Paulo Faz Escola*.

O surpreendente é que com a atribuição a partir das avaliações de OFAs, acontece todo o processo de um concurso público, dito normal, porém, sem a efetivação do candidato, mesmo este sendo aprovado. Dessa forma, mantém-se o professor temporário e perpetua a rotatividade, acarretando um menor vínculo do professor com o aluno/comunidade, influenciando diretamente na qualidade do ensino e em seus resultados.

Por sua vez, as diferenças entre os professores nessa nova classificação são múltiplas. Os “**P**” e “**F**” usufruem de certa estabilidade, podendo escolher aulas, desde que façam a prova. A escolha das aulas

respeita o tempo de magistério e a classificação na prova de OFA. Estas categorias podem gozar de férias, décimo terceiro salário, 6 faltas abonadas ao ano e licença saúde. Caso não haja aula disponível, receberão obrigatoriamente do Governo 10 aulas, mais 2 HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Os “L” são aqueles admitidos pela lei 500/74 entre junho de 2007 e julho de 2009 e hoje são considerados temporários, contratados apenas pelo período de um ano letivo, sem registro na carteira de trabalho e sem o recolhimento do FGTS. Serão selecionados entre os que conseguirem notas iguais ou superiores a 5,0 no processo seletivo, para lecionar as aulas que sobrarem da categoria P e F<sup>44</sup>.

As categorias “O”, “V”, “S” e “I” são os professores Ocupantes de Função Atividade ingressados no Estado a partir de 16 de julho de 2009 (Lei 1093). Nesse sentido, os professores da categoria O são os admitidos em atribuições em contratos temporários de substituição aos professores afastados em licenças superiores de 15 dias, por prazo determinado até o fim do ano letivo e os professores das categorias V e S serão contratados para substituições de caráter eventual, em uma única escola.

Por último, o professor sem condições de saúde para ministrar aula, deve ser afastado para ocupar atividades administrativas. Estes então, passam a ser classificados como categoria “R” anteriormente identificados como os readaptados<sup>45</sup>.

Ao questionar os professores sobre suas categorias para termos uma ideia das diferentes categorias que estiveram presentes na pesquisa, observamos que em muitos respondentes houve dúvidas em relação a sua própria categoria e qual a real diferença entre os colegas:

---

<sup>44</sup> “Devido à falta de professores no ano de 2010, o Governo do Estado abre possibilidade de admitir temporário que não fez prova de conhecimento, verificou que o número de aprovados foi insuficiente e permitiu que reprovados fossem chamados para dar aula” (Folha de São Paulo, quarta feira, 26 de maio de 2010 C1).

<sup>45</sup> Para obter uma classificação completa das diferentes categorias e suas especificidades instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ver Anexo G.

**Tabela 11 – Categorias presentes na pesquisa:**

<b>Categorias</b>	<b>Respondentes</b>
<b>A</b>	65
<b>P</b>	-
<b>F</b>	86
<b>L</b>	20
<b>O</b>	24
<b>S</b>	7
<b>I</b>	-
<b>V</b>	-
<b>R</b>	-
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>

Fonte: Edjailson, 2012

Não o bastante à divisão, o OFA necessita de quatro anos numa mesma escola para obter o aumento salarial advindo da prova do mérito, mas, por determinação das políticas da SEE-SP, a mesma não garante a permanência do OFA devido a rotatividade que é submetido todos os anos.

Nesta lógica, a prioridade das políticas decorrentes das novas mudanças da SEE-SP preocupa-se mais no o que, quando e quanto ensinar em detrimento de como e quem ensina. Para Freitas:

“A secretaria diz que quer criar uma cultura de avaliação e que a avaliação veio para ficar. Sim, mas qual cultura – não há somente uma. Pode-se até admitir que parte da base tecnológica é a mesma, mas os objetivos e a forma de articular as escolas comportam outras soluções. A escola aprende, o professor aprende, o aluno aprende – mas e a Secretaria? Nunca aprende? De quem é a responsabilidade por classes superlotadas? De quem é a responsabilidade por precarizar o trabalho pedagógico da rede com quase 50% de professores temporários? De quem é a responsabilidade pelos salários aviltados?” (REC, 2009, p. 61).

Como vimos, existe uma íntima ligação das ações políticas da SEE-SP em relação ao currículo. Resta-nos entender por que é tão importante para o Governo paulista garantir a implementação do *São Paulo Faz Escola*.

### Seção 3: A Escola que São Paulo Faz

“Admitimos que realmente não é fácil essa tarefa que pesa sobre os ombros da classe dominante no capitalismo do fim do século XX. Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto a de administrar as constantes crises econômicas mundiais. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo”.

Newton Duarte<sup>46</sup>

Pretendemos nesta seção, apontar para o papel ideológico percebido nas bases do currículo único o *São Paulo Faz Escola* da Secretaria de Educação e, mais especificamente, as consequências para o ensino, sobretudo o ensino da Geografia, enquanto ciência preocupada com a formação do cidadão, sabedor de seu mundo, pronto a influenciá-lo, articulando-se coletivamente na busca pelos seus direitos, lutando por uma sociedade mais justa e democrática.

Temos como objetivo inicial explicitar os seis princípios fundamentais do *São Paulo Faz Escola*, que segundo a SEE-SP devem orientar os conteúdos e o sentido da escola (SEE, 2010e). É importante ressaltar o ideário desses princípios, pois o currículo ocupa a centralidade das ações políticas para a educação no Estado de São Paulo. Essa discussão nos ajuda a compreender algumas estratégias adotadas no campo político que estão diretamente ligadas ao processo de *desprofissionalização* do professor e a “fatores mais eficazes

---

<sup>46</sup> DUARTE, Newton. Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais” (Bourdieu, 1998b, p. 41).

Concomitantemente, enriquecemos nossa análise com as entrevistas de quatro professores de Geografia ativos em sala de aula que optaram por participar das entrevistas no momento em que responderam os questionários. Estes professores compartilham conosco suas experiências e expectativas relacionadas à implementação das políticas aqui analisadas. Com base nesses relatos, discutimos como as disciplinas no geral e especificamente a Geografia se encontram, enquanto disciplinas escolares, no bojo das reformas políticas educacionais ocorridas no Governo Serra (2007-2010) e legitimadas no atual governo Alckmin (2011-2014).

### **3.1 Um olhar mais profundo nos princípios do *São Paulo Faz Escola***

Compreendemos a escola como instituição social e nesta condição lhe cabe a responsabilidade de formar novas gerações. Daí a importância do currículo enquanto construção social, contrapondo-se a uma visão tecnicista em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, deixando os profissionais envolvidos e comprometidos com a educação existente nas escolas, de fora do processo de elaboração, cabendo-lhes a função de executores.

Nesta perspectiva, Pacheco nos diz que o currículo é visto como um “produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado” (Pacheco, 2003, p. 26). Dessa forma, o currículo tal qual é concebido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, inevitavelmente nos remete a uma concepção de educação e sociedade que, com nitidez, não pode ser compreendido pelos agentes escolares já que estes estiveram de fora da formulação deste currículo.

Essa assertiva nos leva fatalmente a afirmar que os mais de duzentos mil professores da rede estadual de ensino têm em mãos um currículo que em sua essência lhes é desconhecido.

Resta-nos aqui questionar os fundamentos deste currículo, na tentativa de desvendar suas reais intenções para que, com isso, estejamos

“municipiados com o conhecimento de um dos poderes principais do Estado, o de produzir e impor, especialmente por meio da escola, as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado” (Bourdieu, 2010b, p. 91).

Nesta pesquisa, o Governo do Estado de São Paulo, enquanto o responsável pela formulação do currículo único o *São Paulo Faz Escola*, faz uso do poder de produzir estruturas cognitivas incorporadas, com vistas à reprodução das estruturas sociais, nas quais hoje se encontram na posição de dominantes.

Bourdieu defende a ideia de um constante enfrentamento, um campo de lutas, onde o dominante e o dominado historicamente se enfrentam, para que a ordem social estabelecida sofra mudanças e dessa forma, se alcance uma sociedade mais justa. Para tanto, precisamos aprofundar nossa análise nas lógicas e princípios que engendram a formulação do currículo posto, só assim, poderemos resistir e lutar por um ensino que inspire o desejo de transformação da sociedade de nossos dias.

Veremos a seguir cada um dos seis princípios que segundo a SEE “dá sentido, significado e conteúdo à escola” (SEE, 2010e, p. 10) e embora nossa intenção seja entender como a escola é utilizada como instrumento para as estratégias de dominação, na qual o “Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social” (Bourdieu, 2010b). Não temos a pretensão de esgotar essa discussão, mesmo porque escolhemos um caminho de análise, entre vários possíveis de explicação das reais intenções do sistema de produção capitalista que se esconde por trás da aparente preocupação com os processos de escolarização.

**1 - Uma Escola que Também Aprende.** É o primeiro princípio central que legitima o currículo da Secretaria de Educação Paulista como um “currículo comprometido com o seu tempo”. Segundo a SEE:

“A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas

de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa” (SEE, 2010e, p. 10).

Arrolado nas concepções da chamada “sociedade do conhecimento”<sup>47</sup>, o *São Paulo Faz Escola* expõe (e impõe) uma mudança de paradigma nas escolas da SEE, alterando o foco do ensino para a aprendizagem. Embora o ensino e a aprendizagem sejam partes do mesmo processo de educação, portanto, são complementares, a SEE em seu currículo único defende a ideia da distinção. No entanto, não o faz sem algumas incoerências.

Primeiramente, é fato que vivemos em uma sociedade marcadamente rápida no processo de disseminação das informações e acelerado processo de mudanças, traços visíveis do atual momento do neoliberalismo. Porém, admitir que a escola deva romper com a educação tradicional, cujo foco é o ensino, coloca em questão o aparente sucesso das escolas formadoras dos filhos da elite, onde o professor é pago para ensinar e os alunos devem aprender.

Percebe-se sutilmente a busca por mudar o paradigma da escola libertadora ou transformadora para uma escola mais flexível diante da realidade social dos nossos tempos. Entendemos essa lógica num processo de adaptabilidade, afinal, caberá à escola que aprende:

“preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança, quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra” (SEE, 2010e, p. 10).

Parece que nessa nova escola não há espaços para buscar transformações radicais da realidade social. Muito menos estímulos para

---

<sup>47</sup> Termos como: “sociedade do Conhecimento”, “Pedagogia das competências” e/ou “Pedagogia do Aprender a aprender” são frases que se relacionam à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde foram definidos quatro pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser.

buscar a superação da sociedade capitalista. O que vemos é o desejo pela “capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (Duarte, 2004, p. 42).

Mészáros já havia alertado sobre uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades, que é a de “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45).

Nesta mesma lógica, Bourdieu chama atenção para o enquadramento que se impõe às práticas sociais:

“O estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E cria, assim, as condições de uma espécie de orquestração imediata de *habitus* que é, ela própria, o fundamento de uma espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum” (Bourdieu, 2010b, p. 116).

À ideia do desmembramento da categoria dos professores, porque na escola que aprende, professores e alunos aprendem a adaptar-se as novas realidades do mundo contemporâneo, aplica-se a visão marxiana da formação de um trabalhador alienado, produtivista, docilizado e obediente, que não questione as desigualdades produzidas pelo capitalismo em sua fase presente, mas, que esteja pronto a adaptar-se a ela.

Com o *São Paulo Faz Escola*, o professor tem atrelado a sua prática toda uma política, que vai de bonificação, instabilidade na rede, aumento salarial a partir de avaliações por méritos e mudanças profundas na carreira e no quadro do magistério. Tudo isso em nome da “comunidade aprendente” que, segundo a SEE, é a “nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativo” (SEE, 2010e, p. 11).

Assim, se prepara-se um “exército de reserva de mão-de-obra docilizada pela precarização e pela ameaça permanente do desemprego [...] Nem se trata a rigor de um exército, pois o desemprego isola, atomiza, individualiza,



desmobiliza e rompe com a solidariedade” (Bourdieu, 1998a, p. 140). Nesta lógica, o ensino e/ou a aprendizagem, facilmente é comprometido devido ao ambiente de disputas, controles e ameaças instaurado pela política perversa de adaptação às realidades que se deseja permanentes.

Outro aspecto que merece destaque no primeiro princípio do currículo em questão é o uso da ideia da autonomia e da sutileza em que aparece o lema “aprender a aprender”:

“A Autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais” (SEE, 2010e, p. 10).

A este respeito, compartilhamos do pensamento de Duarte (2004) quando mostra que um posicionamento valorativo contido nessa concepção do “aprender a aprender” é a de que:

“As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (Duarte, 2004, p. 34).

Compreendo e também compartilho da ideia de que a escola precisa desenvolver no aluno iniciativas para que este busque conhecimento e maneiras de solucionar problemas de forma a garantir a sua autonomia.

Entretanto, como aponta Duarte, não posso concordar que a aprendizagem a partir da transmissão de conhecimentos por outras pessoas seja algo em si negativo ou que poderia vir a tolher a autonomia do aluno. O professor, com seu conhecimento acumulado, com a experiência e formação adquirida ao longo de sua trajetória desde a universidade até o cotidiano escolar, sem dúvida, contribui para o desenvolvimento do cidadão crítico, autônomo intelectualmente, com liberdade de pensamento e de expressão.

Segundo Neto (2009), esta política não percebe a diferença entre aluno e professor, pois “ambos devem se ver como aprendentes”. Ele afirma que o risco desse tipo de declaração é

“o esvaziamento do papel do professor e o questionamento da sua capacidade de trabalho, refletindo outra concepção hegemônica na educação, sugerindo implicitamente que os professores podem se tornar desnecessários no processo de ensino/aprendizagem, pois não caberia mais a ele ensinar, já que o eixo da educação foi deslocado do ensino para a aprendizagem, ou seja, o professor não teria mais o que ensinar, agora, cabe ao aluno aprender a aprender” (Neto, 2009, p. 39).

Dessa forma, vemos duas realidades contraditórias nesta política em relação ao professor, primeiro, sua participação é negada na elaboração do currículo, fazendo crer que lhe restaria o papel de executor. Segundo, seu papel de executor do currículo standardizado é desnecessário, uma vez que o aluno deve aprender a aprender.

Corroboro dessa forma com Lopes quando nos diz que

“uma aceitação servil e indiscriminada de teorias e práticas elaboradas em outros contextos significa uma renúncia ao desejável papel de intelectual público a que é chamado o professor. Significaria, em uma palavra, desprofissionalização” Lopes (2010, p. 217).

Diante dessa realidade, resta-nos perguntar que tipo de professor e de cidadão deseja formar a SEE? Parece-nos adequado afirmar que o primeiro princípio do *São Paulo Faz Escola*: “Uma Escola que Também Aprende”, o professor que se deseja ideal é aquele pronto a adaptar-se à precarização, negando sua autonomia a uma política de conformação e manutenção da ordem instaurada em nossa sociedade. E no que se refere ao aluno/cidadão, não muito diferente do fim idealizado para o professor, o objetivo é a formação de um cidadão preparado para um constante amoldamento às demandas do processo de reprodução do capital.

**2 - Currículo como Espaço de cultura.** Neste princípio o *São Paulo Faz Escola* informa que “todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar” (SEE, 2010e, p. 11).

Corroboro com essa assertiva. Porém, se é fato que a escola vive o currículo em tudo que faz, mais do que nunca, há a necessidade de uma escola autônoma e que não reduza os professores a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem.

Em sua carta de apresentação, o currículo *São Paulo Faz Escola*, quando ainda era proposta para a rede estadual de ensino paulista, dizia que a autonomia dada pela Lei de Diretrizes e Bases, ao longo do tempo, mostrou-se uma tática ineficiente (SEE, 2008a). O que por sinal serve de justificativa para a criação do currículo único para toda a rede, em que o governo exerce um poder controlador e centralizador, alijando os profissionais da escola de sua formulação.

Paradoxalmente, o segundo princípio alerta para uma “escola de prática cultural ativa [onde] o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais” (SEE, 2010e, p. 11).

A realidade das escolas estaduais de São Paulo é outra, sobretudo as que buscam concretizar o currículo estandardizado da SEE, pois a única parceria que há entre professor e aluno é a busca por respostas de um caderno com diversas perguntas que tanto professor quanto aluno recebe para cumprir os conteúdos a cada bimestre.

O prazer esperado pelo conhecimento obtido neste contexto tem sido na prática do professor um desprazer, na medida em que se vê à parte do processo de ensino. Por sua vez, os alunos têm na apostila o começo, meio e fim da rotina de suas aulas, limitando sua participação a meros *respondentes* de questões prontas.

No entanto, chama-nos a atenção para a contradição ignorada pela SEE quando propõe um ensino “apostilado”, o que em si já se constitui incoerente

na lógica do currículo como espaço de cultura<sup>48</sup>. Todavia, Luiz Carlos de Freitas indica que:

“Ao bimestralizar a rede com conteúdos definidos corre-se o risco de acionar os mecanismos mais perversos do sistema de ensino convencional, ou seja, o tempo único como referência para todos – exatamente na contramão da ideia da progressão continuada que pretende nos ensinar a olhar para o conjunto do desenvolvimento obtido no ano, pelo menos em tese” (Freitas *in* REC, 2007, p. 63).

Como se pode ver, não há possibilidade de desenvolver um currículo progressista<sup>49</sup> nos moldes idealizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ou melhor, nas concepções neoliberais, sem, contudo gerar a exclusão. Seja a do professor na participação direta no que se refere ao desenvolvimento do currículo ou a do aluno, ao determinar que todos estejam em condições iguais de aprendizagens.

A esse respeito, trazemos novamente a fala de Bourdieu:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 1998b, p. 53).

Dessa forma, se o currículo que esta pesquisa analisa de fato está preocupado em promover um espaço de cultura, acredito que as mudanças

---

<sup>48</sup> Para Sacristán a cultura não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, “mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que se realiza [...] do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade” (Sacristán, 1998, p. 129).

<sup>49</sup> Refiro-me a ideia de romper com a lógica da transmissão de conhecimento, já que é o principal objetivo do segundo princípio do *São Paulo Faz Escola*: “Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos” (SEE, 2010e, p. 11).

deveriam ser mais funcionais que estruturais; afinal, com salas superlotadas, escolas que precisam fazer rodízio de aula por falta de cadeiras, professores mal remunerados e insatisfeitos, alunos sem material ou material que chega bem após os prazos previstos, escolas sem bibliotecas (só para citar alguns exemplos de necessidades básicas para o mínimo do bom funcionamento de qualquer escola) fica difícil esperar qualidade de ensino nestas condições. Muito menos, que tais escolas ofereçam um espaço onde o “conhecimento torna-se um prazer” (SEE, 2010e, p. 11).

**3 - As competências como referência, 4 - Prioridade para a competência da leitura e da escrita e 5 - Articulação das competências para aprender.** Seguimos com a análise dos próximos três princípios conjuntamente por se tratar de forma geral ou específica das competências como elemento necessário para aferir a qualidade do ensino/aprendizagem.

No módulo 5 do material utilizado para a escola de formação e aperfeiçoamento obrigatória após o concurso para os candidatos aprovados que desejam efetivação (SEE, 2010b), a SEE-SP busca definir sua concepção de competência com o auxílio de cinco teóricos do conhecimento: Aurélio Buarque de Holanda (autor do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa); Lino de Macedo (professor do Departamento de Psicologia da USP e especialista em Jean Piaget); Nilson José Machado (professor titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP); Philippe Perrenoud (professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Suíça) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio - como já vimos, o ENEM teve como seus organizadores os mesmos que idealizam o *São Paulo Faz Escola*).

Para a SEE-SP os cinco autores trazem em suas concepções sobre competências algumas características semelhantes como:

- É uma capacidade do ser humano;
- É um conjunto de habilidades e conhecimentos;
- Envolve associar recursos cognitivos;

- Implica em saber fazer algo num determinado contexto, envolve uma ação do sujeito;
- Está sempre relacionada à resolução de uma situação-problema;
- Elas se desenvolvem dentro e fora da escola;
- Relacionam-se com o mundo do trabalho;
- Desenvolvendo habilidades tornamo-nos competentes;
- Competência pressupõe conhecimento de conteúdos (SEE, 2010b).

De forma geral, o currículo do Estado de São Paulo diz que:

“Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela” (SEE, 2010e, p. 12).

Esse papel que se espera da escola é mais uma vez destacado nos princípios relacionados às competências: “Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino [... após a LDB Nº 9394/96] deslocou o foco do ensino para a aprendizagem” e

“É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu” (SEE, 2010e, p. 13 e 14).

Não por acaso escolhi a epígrafe dessa seção com o desejo de antecipar uma visão que acredito ocorrer com as reformas políticas na educação no Estado de São Paulo. Um esforço em desqualificar, resultando na desprofissionalização do professor e gerenciar um processo de reprodução das classes sociais baseado numa ideia específica de cidadão que se deseja formar.

Segundo Almeida,

“É possível constatar que a ideia de competências tem se transformado num verdadeiro slogan e vem associado às demandas e interesses do poder econômico e a um projeto de desregulamentação neoliberal que explicita seus objetivos sociopolíticos. [...] que buscam influenciar a formação para adaptar as pessoas à “sua realidade”, de modo que elas sejam aptas para responder a situações de trabalho em constante transformação [...] acompanhada de uma preocupação acentuada com a avaliação de resultados, o que acabou por instalar uma lógica burocrática nos sistemas de ensino, voltada para tais aferições e comparações com padrões internacionais” (Almeida, 2009, p. 82, 83 e 88).

A forma como o Estado de São Paulo entende como melhor maneira de implementar a pedagogia das competências (o que já é em si perverso) é através dos cadernos que trazem determinados conteúdos que dispensam do professor a criatividade, o planejamento, o pensar articulado com a realidade e dia-a-dia e que também serve como avaliação para os alunos. Assim, o problema da educação em São Paulo está resolvido:

“- Fortalece então uma lógica guiada pela cultura administrativa da eficiência, do menor custo e das comparações internacionais;  
- evidencia-se o refinamento dos mecanismos de controle sobre as atividades docentes por meio de inúmeras competências preestabelecidas;  
- o professor é formado para dominar as rotinas de intervenção técnica, e não para se colocar como um intelectual que executa um trabalho complexo e socialmente contextualizado;  
- a submissão da ideia de qualificação profissional e do correspondente aval de um diploma para o exercício profissional à ideia de desenvolvimento de competências” (Almeida, 2009, p. 77-119).

Compartilhamos com a autora quando considera as competências um conceito que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, tornando difícil uma implementação a partir de manuais que determinam as competências de forma a engessar “as práticas de professores e alunos, impondo-lhes o ponto de partida, o caminho e o lugar de chegada” (Idem, p. 111).

## 6 - Articulação com o mundo do trabalho.

Neste último princípio para um currículo comprometido com o seu tempo, o *São Paulo Faz Escola*, afirma que:

“o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade [...] como elemento que vincula a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do ensino Médio. [...] A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] isso supõe um tipo de articulação entre currículo de formação geral e currículo de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular” (SEE, 2010e, p. 22-24).

Não quero entrar aqui nos méritos de uma discussão que valorize e dê a devida importância às relações entre o adulto e a criança, respeitando merecidamente a condição infantil e a condição do adulto e sua inevitável participação na divisão social do trabalho. Entretanto, considero que mais uma vez a questão de maior importância aqui é uma discussão sobre o papel da escola.

Para Bernard Charlot “a educação é um fenômeno social, e suas finalidades devem ser, elas mesmas, sociais” (Charlot, 1976, p. 220). Assim sendo, o autor procura definir e defender fins educativos universais que rompa com a pedagogia ideológica que se volta inevitavelmente para fortalecer a classe dominante:

“A educação deve torna-se um instrumento social a serviço do proletariado. Nas condições atuais, isso significa que o proletariado deve esforça-se por utilizar a educação como arma, na luta que trava contra a burguesia. Os fins educativos são fins de classe. Eles o são atualmente para a burguesia, que mascara seus objetivos de classe por trás das referências à natureza



humana. Eles o devem tornar-se para o proletariado, que deve teorizá-los explicitamente como tais” (Charlot, 1979, p. 225).

Nessa lógica, não há espaço para a ideia do conformismo, como parece desejar o *São Paulo Faz Escola*: “para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se *adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*” (grifos nossos) (SEE, 2010e, p. 22-24). Outro aspecto que destacamos é a difícil tarefa implicitamente atribuída à escola quando diz que deve existir “um tipo de articulação entre currículo de formação geral e currículo de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização” (*idem*). Sem uma formação continuada dos professores e condições mínimas, entendo essa afirmação como *frases bonitas soltas ao vento*.

Enxergamos no discurso oficial uma enorme contradição, uma vez que temos compreendido tais políticas como mecanismos de desprofissionalização docente, alijando o professor das decisões e do fazer intelectual. No entanto, parece-nos que o discurso aponta para uma educação progressista quando na realidade o que temos é a lógica da transmissão do conhecimento.

Em outras palavras, diante da ausência do professor, o controle do que, quando, como, para quem e sob quais formas deva ser ensinado, ou melhor, aprendido, conduz “a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social” (Duarte, 2004, p. 7).

Dessa forma, a escola, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades existentes na sociedade capitalista, pois “o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social”” (Bourdieu, 2009, p. 311).

### 3.2 A Geografia: uma ciência social crítica

Nesta pesquisa, a Geografia se faz presente em pelo menos dois aspectos significativos e concomitantes. Primeiro, na minha formação. Sendo assim, ela constitui as lentes que me mostram o mundo com suas contradições e suas relações desiguais. E segundo, é a Geografia que me ajuda a enxergar possibilidades de uma realidade socioespacial<sup>50</sup> mais justa, que enquanto professor de Geografia, tenho como propósito.

Entretanto, embora saiba das limitações e problemas que a Geografia passa ao longo de sua existência, no processo de democratização do ensino, a Geografia se faz presente enquanto disciplina escolar. Certamente, não sem motivos. Criar uma identidade dos cidadãos para com o território da nação passa a ser a missão da Geografia e da História enquanto disciplinas da escola para todos.

Vale observar, como bem nos lembra Sousa Neto (1999), que de tão próximas que eram por suas finalidades educacionais modernas as disciplinas de Geografia e História, tal era a relação incestuosa de uma com a outra, estivera tão juntinhas, que chegaram várias vezes a ser tratadas como uma disciplina só no currículo escolar, como ocorreu bem próximo de nós com a malfadada disciplina de Estudos Sociais.

Vivenciamos muitas oscilações da História e Geografia nos currículos, recebendo às vezes mais ou menos horas na vida escolar. Citamos como exemplo o processo de desenvolvimento dessa dissertação, em que foram realizadas pelo menos duas mudanças na grade curricular no Estado de São Paulo: antes de 2008 eram duas aulas semanais para os terceiros anos do

---

<sup>50</sup> Nesta altura da discussão, sinto-me compelido a tomar posicionamento enquanto ao conceito de espaço geográfico que defendo, muito embora, não tenho a intenção de fazer dessa nota de rodapé, uma discussão conceitual ou metodológica. Aproprio-me da definição de espaço do Francês Henri Lefebvre. Sabe-se bem que, a tese central da obra máxima de Lefebvre *A produção do espaço* é que o modo de produção organiza – no mesmo tempo que certas relações sociais – o seu espaço. Ou seja: “O espaço social não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos. Ele envolve as coisas. Efeito de ações passadas, ele permite ações, sugere ou proíbe outras. O novo modo de produção, a nova sociedade, apropria-se, quer dizer, arruma a seus fins o espaço pré-existente, modelado anteriormente. A organização do espaço centralizado e concentrado serve também ao poder político e à produção material. As classes sociais investem na hierarquia destes espaços ocupados” (Shield, 1999, p. 88-89 *Apud* Martin, 2002, p. 17).

Ensino Médio, após 2008 uma única aula de Geografia e duas aulas de apoio<sup>51</sup> de Geografia e em 2012 fica apenas com uma única aula semanal.

Porém, o grande problema da Geografia, como apontam vários geógrafos, é a enorme variedade de fragmentação. Para Marcelo Escolar, são quatro as Geografias: “a Geografia acadêmica ou científica, a Geografia “ensinada”, a Geografia profissional e a Geografia cotidiana” (Escolar, 1996, p. 14 *Apud* Martin, 2002, p. 13). Estas disputam com a velha dicotomia entre a Geografia Física e Humana. Há ainda as correntes geográficas próprias: A Geografia possibilista, determinista, quantitativa ou a nova Geografia, a Geografia ativa, Radical e, por fim, a chamada Geografia Crítica, que segundo Carlos, com o

“materialismo dialético permitiu pensar de outro modo a articulação entre as disciplinas abolindo-se as fronteiras entre as mesmas, abrindo para a Geografia um debate profícuo com a sociologia e com a economia, além de seu parceiro constante, a história” (Carlos, 2002, p. 164).

Para a autora, a grande especificidade que a Geografia tem, particularmente, a brasileira, é a capacidade dos geógrafos de se colocarem na posição de:

“pensar refletir/revelar o mundo em que vivem – e nesta direção viver no Brasil envolve pensar o modo como o capitalismo se desenvolveu e continua se reproduzindo num país periférico – do que enquanto criador de correntes geográficas próprias. O que está em questão é o modo como os geógrafos influenciados por esta ou aquela tendência, produziram um entendimento sobre a realidade na qual vivem e o modo como esta reprodução se realiza” (Carlos, 2002, p. 162).

Essa preocupação em relação ao que a Geografia produz, aqui se faz nuclear, uma vez que compreendemos a necessidade de uma Geografia mais

---

<sup>51</sup> A proposta do Governo é que a disciplina de Geografia tenha apenas uma aula semanal e que outro professor, habilitado em Geografia, ministre duas aulas semanais de apoio de Geografia, essas aulas seriam direcionadas ao estudo de temas da atualidades. No geral, os professores faziam planejamentos juntos e conseguiam com as 3 aulas, ministrar o conteúdo necessário para a última série do Ensino Médio. Em 2012 foram tiradas as aulas de apoio, e o 3º ano do E.M. ficou apenas com uma única aula de Geografia semanal. É desnecessário comentar as consequências dessa diminuição de aulas na formação do aluno.

crítica. Como dissemos na epígrafe dessa pesquisa, para Bourdieu “aqueles que têm a oportunidade de dedicar sua vida ao estudo do mundo social não podem ficar neutros e indiferentes, distanciados das lutas das quais o resultado será o futuro desse mundo” (Bourdieu, 2001, p. 7). Portanto, há urgência em entender as estratégias de produção e reprodução do capital, sobretudo por suas vias políticas, que se apropria da escola, enquanto espaço de produção do conhecimento para produzir mecanismos de reprodução da dominação.

Essa pesquisa buscou respostas numa análise geográfica social das reformas educacionais no Estado de São Paulo, por entender, como bem nos aponta Moraes, que o ensino é a tarefa socialmente mais importante da Geografia e que se existe algo na Geografia brasileira, diante do tamanho dos desafios propostos, é o fato dela ser, majoritariamente, uma Geografia progressista, preocupada com a problemática social (Moraes, 2002).

Nesse sentido, o professor de Geografia é a pedra de toque, uma vez que é ele quem fornece algo para o avanço social:

“A autolocalização do indivíduo no mundo é essencial na formação da sua consciência social. O indivíduo precisa se localizar no mundo em variadas escalas, para entendê-lo e se entender nele. Então, na verdade, o conteúdo da Geografia ilumina uma série de campos que dizem respeito à construção de valores morais e à própria sociabilidade do indivíduo. Por isso, o professor de Geografia atua num terreno extremamente delicado, de alta responsabilidade social. Realmente, é uma tarefa extremamente importante, extremamente delicada e de uma responsabilidade social imensa, à qual nós temos que estar a todo o momento atentos” (Moraes, 2002, p. 14).

Cabe a nós, professores, contra atacar políticas como estas do Governo de São Paulo com as armas que temos, seja em sala de aula, onde podemos conduzir os alunos a uma compreensão do mundo em que vivem e formá-los como cidadãos ativos com raciocínio crítico, seja resistindo às tendências de nos tornarem meros reprodutores de compêndios distantes de nossas realidades e pouco preocupados com estas realidades. E continuar planejando as aulas, negando-nos a passar uma visão fechada, pronta e acabada da realidade indo contra o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Dessa forma, o professor de Geografia é o elemento básico, uma vez que ele enxerga sua prática e resiste à formação que lhe está imposta. Formação (ou de-formação) que lhe conduz a fazer uma Geografia reprodutivista, alienada e alienante. Políticas educacionais que valorizam um conjunto de apostilas e desvaloriza o professor enquanto profissional e desvia o foco do ensino para a aprendizagem como se fosse possível fazer tal separação, são em si tragédias anunciadas, pois “não há sistema de ensino adequado que não seja calcado na figura do professor. Não há boa educação sem um bom educador” (Moraes, 2002, p. 22).

Segundo Pontuschka, os professores de Geografia, por trabalharem com noções de tempo e espaço, com a história das sociedades e da natureza, têm um importante papel na contribuição para a formação da cidadania de seus alunos (Pontuschka, 1996). Neste sentido, para enriquecer a pesquisa e buscar nova luz sobre esta discussão, conversamos com quatro professores de Geografia de escolas diferentes. O que se segue são falas e reflexões extraídas dessas conversas.

### 3.3 As entrevistas: outras visões do campo político

Buscamos aqui apresentar, de forma geral, as opiniões dos professores<sup>52</sup> em relação às políticas discutidas nesta pesquisa. Os quatro professores respondentes foram entrevistados, nas escolas em que trabalham, com horário previamente marcado.

#### **Quadro 4 – Caracterização dos professores entrevistados:**

**Professor Vinícius**, Efetivo há 3 anos, Escola Calhim Manoel Abude (Região do Socorro). Formado inicialmente em Marketing pela ESPM-SP, tem uma pequena empresa no ramo de surfe. Decidiu fazer Geografia na UNIFIEO por se interessar nas questões geopolíticas e por ver na educação uma possibilidade de entrar efetivamente para a política;

**Professora Regina**, Efetiva há 10 anos, Escola Professor Carlos Ayres (Região da Cidade Dutra). Formada pela UEPA – Campus de Paranavaí se sindicalizou a APEOESP e luta dentro do sindicato na oposição, atua como professora e Conselheira Estadual do Sindicato. Entende que a escola é um instrumento ideológico a serviço do Neoliberalismo;

**Professor Jurandir**, Efetivo há mais de 10 anos, Escola Dom Duarte (Região do Socorro). Atuou por mais de 19 anos como Representante de Escola pelo sindicato, mas, em 2011 se afastou do sindicato por estar cansado. Acredita na escola como instrumento de transformação;

**Professor Mário**, Efetivo há mais de 10 anos, Escola Professor José Vieira (Cidade Dutra). Formado pela USP é sindicalizado e já esteve mais envolvido com a categoria e sua entidade representativa (APEOESP). Hoje entende que necessita diminuir as atividades ligadas à profissão por uma questão de qualidade de vida. Para conservar o cargo na Rede Estadual pegou a menor quantidade de aulas possíveis e assumiu a vice-direção na Rede Municipal, aos finais de semana reside na baixada Santista.

Fonte: Edjailson, 2012

Notamos que os entrevistados trabalham em escolas localizadas nas duas regiões mais centrais da Diretoria de Ensino Sul 3. Diversos fatores podem justificar o interesse em participar da pesquisa. Por exemplo, nestas regiões estão as escolas mais antigas e, portanto, tradicionais da DE, que

---

<sup>52</sup> Ao categorizarmos o posicionamento de cada agente entrevistado neste trabalho, optamos em destacar as considerações que tomam relevo diante das abordagens que a pesquisa adota. Para preservar a identidade dos entrevistados foram alterados seus nomes.

atende uma clientela, no geral, com melhor condição financeira, o que torna a comunidade escolar mais resistente a mudanças que não se sintam envolvida ou participante. Tais escolas apresentam um quadro de professores com mais de 80% efetivos, sem a rotatividade dos docentes, há a possibilidade de estabelecer um Projeto Político Pedagógico e dar continuidade. Conseqüentemente, apresentam os melhores índices nas avaliações do Estado.

Os professores optaram em responder as entrevistas, possivelmente, por terem sua prática consolidada e, portanto, se sentirem seguros em falar deste assunto. Todos os professores demonstraram algum grau de envolvimento político, quer seja com a APEOESP ou com movimentos políticos partidários.

Esta informação pode ser ratificada quando consideramos que, dos 76 professores de outras disciplinas que optaram em fazer entrevistas (na ocasião onde aplicamos 202 questionários em 10 escolas da DESul3), 30 professores estão na região do Socorro e Cidade Dutra, inclusive os únicos 4 professores de Geografia que optaram por responder as entrevistas.

Tal informação se torna ainda mais evidente quando constatamos que as regiões do Socorro e Cidade Dutra, tiveram 71 professores respondendo os questionários, e desses, 34 professores desejaram participar das entrevistas (considerando os 4 de Geografia), ou seja, quase metade dos respondentes dos questionários, optaram por participar da segunda parte da pesquisa, as entrevistas. Em comparação com as outras três regiões (Grajaú, Parelheiros e Marcilac), onde há o maior número de respondentes, 131 professores, e desses, apenas 46 professores demonstraram desejo em participar das entrevistas, um pouco mais de um terço, sendo que dessas regiões, nenhum professor de Geografia se manifestou para participar das entrevistas.

Vários fatores podem ser responsáveis por estes números. Entretanto, pensamos, que quanto mais distante se localiza a escola,<sup>53</sup> maiores são os problemas no que pese a condição social dos alunos, a indisciplina, um menor

---

<sup>53</sup> Dentro da lógica do centro-periferia, sem, contudo, trazer uma discussão conceitual dessas categorias do espaço geográfico.

número de professores efetivos e, por sua vez, uma maior rotatividade de professores, refletindo numa dificuldade em organizar a própria escola local e nos baixos índices nas avaliações externas como SARESP, Fluxo Escolar e o IDESP. Resultando, no geral, em professores mais preocupados em resolver de forma prática seus problemas locais, que discutir as questões de ordem geral da educação no Estado de São Paulo.

Com tudo, buscamos a partir das entrevistas com os 4 professores que demonstraram desejo em responder, entender os interesses que movem tais professores na discussão desta pesquisa.

#### **Quadro 5 – Opinião geral sobre à política educacional da SEE-SP:**

##### **Opinião Sobre o Jornal:**

Vinícius – Não acompanhou a aplicação dos jornais;

Regina – Foram ineficazes;

Jurandir – Usou parcialmente. Não considerou o conteúdo como o mais importante;

Mário – Cumpriu parcialmente os objetivos.

##### **Sobre a escola de formação:**

Vinícius – Acha que independente da forma, o professor precisa de formação continuada;

Regina, Jurandir e Mário – Acham que a formação continuada oferecida pela SEE-SP tira a autonomia do professor;

##### **Sobre o Bônus:**

Vinícius – É favorável, acredita que valoriza o professor que contribui com as normas da SEE-SP;

Regina – É contra, pois gera divisão entre os professores;

Jurandir e Mário – são contra, pois o bônus é um instrumento de induzir o professor a obter resultados e desconsiderar a realidade em que vivem.

##### **Sobre a valorização pelo mérito:**

Vinícius – Acha que a valorização deveria ser apenas para pontuação;

Regina, Jurandir e Mário – Discordam, pois gera divisão e não avalia de forma global.

##### **Sobre o Currículo Único:**

Vinícius – Entende como positivo, uma vez que padroniza o que e como ser ensinado;

Regina e Jurandir – São desfavoráveis, pois o currículo único é o Estado dizendo o que e como ensinar, sem a troca de experiência professor/aluno;

Mário – É favorável ao currículo único, mas, acha que deveria ser flexível respeitando as especificidades de cada escola e comunidade.

##### **Sobre o sistema apostilado:**

Vinícius – Adota. Acha ser de boa qualidade o material e seu conteúdo e mais prático que o livro didático;

Regina, Jurandir e Mário - Não adotam e acham que não é de boa qualidade o material nem o seu conteúdo.

Fonte: Edjailson, 2012



Nas entrevistas, solicitamos aos quatro professores que nos dessem, de forma mais detalhada, sua opinião e a forma como enxergam as atuais mudanças na educação em São Paulo.<sup>54</sup>

*Olha, sei que é uma política neoliberal e, entendo que vai preparar o indivíduo para uma leitura de mundo muito melhor para que ele se adapte, porque na minha concepção ele já tem que chegar crítico no ensino médio. Essa é minha discussão no ensino médio, ele já tem que chegar crítico até a 8 série, ter uma boa visão crítica, aí no ensino médio começamos a dar leitura de como ele vai se adaptar nesse mundo, capitalista, globalizado e tecnológico. Que não foi eu quem inventou, eu participo, agora ou você participa ou fica um pobre sem condição com uma ideologia bacana. Professor Vinícius.*

*São Paulo se você for pegar historicamente, é um teste de políticas educacionais para o resto do país, um plano piloto [...como por exemplo] os ciclos, a implementação dos PCNs, a progressão continuada. Com a nova LDB, que era uma coisa muito esperada na Educação, mas que na verdade teve um papel extremamente de trazer os planos neoliberais para dentro da educação brasileira. Quando você pega, o projeto São Paulo Faz Escola de 2008, o que foi isso? Nada foi que uma forma de trazer para dentro da escola um currículo pensado de uma forma totalmente vertical, sem nenhum debate com a categoria, mas, pra mostrar para o professor o seguinte: tem problema na escola, então nós vamos ter que intervir. Qual foi o resultado daqueles 45 dias do jornal? O IDESP, pra dizer que tinha problema na escola, e que o Estado tinha que intervir, na autonomia do professor como lecionar. Então quer dizer, eles tinham que ter um argumento para convencer os professores a usar os caderninhos, entendeu? A avaliação dos alunos não tem a ver apenas com aqueles 45 dias de recuperação, tem a ver com todo um desmonte, e agora tenta convencer a categoria de que nosso planejamento, a nossa autonomia para planejar aula está equivocada, porque não está dando certo, porque os índices estão mostrando que não está dando certo, então vem um plano do governo para salvar a educação. Esses caderninhos “maravilhosos” que o governo traz, vamos combinar né?!, se você pegar um livro didático e comparar com os caderninhos verá que é totalmente desconexo, não leva o aluno a reflexão, não leva o aluno a lugar nenhum, a nenhum tipo de reflexão com relação à sociedade. Qual é a função da escola? O que o aluno está fazendo aqui dentro? Na verdade, em minha opinião também, a escola é um dos instrumentos ideológicos melhores do capitalismo certo? Então eu formar um aluno que não questione, formar um aluno que não consiga ser um ser crítico, autônomo, quer dizer, vão estar elegendo os mesmo políticos, não vou estar questionando o meu patrão quando estiver trabalhando, não vou me sindicalizar. Então tem um problema ideológico, em relação a esse currículo também. Tanto por parte do professor, tentar convencer que eu não trabalho*

---

<sup>54</sup> Adotamos nas falas diretas o *Itálico* para diferenciar a opinião dos entrevistados das citações bibliográficas e comentários do autor.

bem, os índices mostram isso e o governo tem que dar uma resposta como também na parte dos alunos. Professora Regina.

*Eu não sou nenhum estudioso dessa questão, mas pelo que a gente percebe é uma política neoliberal, uma tendência de vários países, o Serra é economista e no governo do Estado de São Paulo, adotou uma política verticalizada, de forma que o professor não tem muito que fazer perante um governo que diz que lutou em uma ditadura e por outro lado nem recebia os professores pra conversar durante as movimentações. Eu fico pensando como esta questão da democracia é uma coisa muito séria na vida dele, porque de repente se mostra o próprio ditador, essa é uma questão que me chama muito a atenção. Eu vejo um interesse particular na escola pública, acho que a educação é um dos grandes “lobbys” atuais. Existem universidades que patrocinam horário nobre, helicópteros e a gente observa isto em todos os tipos de cursos que fazemos hoje, pois existe uma indústria da educação. As ONGs, por exemplo, grande parte delas estão ligadas a políticos, ou familiares. Existe sim a questão neoliberal, a privatização do ensino, caminhamos para isso. Quanto que custou este projeto das apostilas? Quem está por trás disto? Quer dizer, eu vejo que tudo está dentro de um esquema: o interesse neoliberal. Daí a diminuição da figura do professor e da escola pública. Professor Mário.*

*Não fomos consultados. O material não deixa a gente trabalhar o que a gente realmente acha que é legal e que vai formar realmente um cidadão crítico, como a gente fala durante anos no planejamento de formar um cidadão crítico, pensante que questione. Agora imagina, falando do currículo especificamente, sendo usado numa cidade do interior, por um aluno da roça, é outra realidade, quem sabe da realidade daquele aluno não é o governo!*

*Deveria ter diretrizes pra você trabalhar em cima delas. A filosofia do governo é segundo a lógica do, “se os alunos forem bem, vamos falar que os alunos do Estado de São Paulo estão bem, estão aprendendo”. Como a ideia deles agora é voltada para avaliação externa, sem a padronização pra eles é inviável pra estar avaliando externamente. O que aprende é o que menos importa. Essa é a lógica do neoliberalismo certo? Ou seja, o Estado tem que cortar custo, como isto foi aplicado na educação? Diminuindo um número de professores na rede, aumentou a jornada de trabalho, tentaram embutir um aumento salarial que não houve (pois houve aumento de trabalho, o mínimo é que haja mais dinheiro, mas, não aumento de salário), progressão continuada, onde o aluno não repete é lógico que o governo economiza, isso tudo é um modo de enxugar custos. Duas intenções acopladas, ou seja, a primeira as avaliações, mostrar serviço e colocar em evidência um partido político. E o segundo, servir aos interesses neoliberais reduzindo custos, buscar uma eficiência na produção. Para isso acabar com a carreira do professor é fundamental. Professor Jurandir.*

Nesta pesquisa, buscamos analisar a SEE-SP com suas ações e intenções nas implantações de mudanças no campo educacional paulista. Com isso, entendemos que perceber o grau de compreensão dos agentes

envolvidos diretamente com a implementação dessas políticas, nos ajuda a entender a constituição do campo. Os interesses de cada agente, as imposições e resistências em relação às reformas educacionais no Estado de São Paulo, envolvem o grau de comprometimento dos professores, bem como suas posições no campo.

Todos os entrevistados associam as reformas com os interesses capitalistas e compreendem os efeitos negativos desse envolvimento na educação. Porém, chama nossa atenção a fala do professor Vinícius, que, se por um lado, deseja um aluno mais crítico, por outro lado, espera que os alunos possam ter uma educação que os conduza a uma adaptação às tendências neoliberais. Essa contradição pode ser justificada uma vez que o professor Vinícius exerce a função de professor como complementação de renda, já que é dono de uma micro-empresa e, segundo ele, é dela que sai parte significativa de sua renda.

Nesta visão, espera-se um aluno crítico para exercer determinada função, mas o suficiente, nas palavras da professora Regina, para que *não questione, um aluno que não consiga ser um ser crítico, autônomo, quer dizer, não vou estar questionando o meu patrão quando estiver trabalhando, não vou me sindicalizar. Então tem um problema ideológico, em relação a esse currículo.*

Compartilho da visão da professora Regina quando entende adaptado como condição de conformado; portanto, não disposto a mudar sua realidade, o que a meu ver é oposto de uma consciência crítica. Como vimos, uma instituição, ou os especialistas ou ainda as condições de possibilidades geradas no interior de um campo capazes de, por processos, impor a disciplina e orientar “no bom caminho” os que “questionam”. Com isso, tendem a assegurar a reprodução das instituições e das suas hierarquias (Bourdieu, 2010a, p. 199).

Dessa forma, percebo que o primeiro aspecto da resistência por parte dos agentes dominados, é buscar entender o alcance e os limites destas ações de forma a compreender as tomadas de posições adotadas por um grupo de agentes ou instituição dominante enquanto ações objetivamente orquestradas.

Particularmente na disciplina de Geografia, só é possível cumprir seus ideais (se assim o desejar), se o professor enxergar as ações que o levam a ser agente dos interesses neoliberais através das forças simbólicas, com o intuito de criar um espaço social e disposições de *habitus* adequados à permanência da dominação.

Com relação ao currículo único enquanto forma de padronizar o que aprender, partindo do pressuposto que todos os alunos têm a mesma condição, as opiniões abaixo trazem algumas reflexões interessantes:

*Considerando realidades por aí, onde no mesmo ano, os alunos tiveram dois três professores de Geografia, o currículo único, especificamente as apostilas, resolvem em parte esse problema estrutural. Imagina escolas que os professores são temporários, cada um com suas ideologias e metodologias, porque é uma verdade, é meio maluco, porque nós não estamos lidando com adultos, formamos crianças na busca do conhecimento. Então, por esse prisma, esse material é positivo, pondo um pensamento geral do Estado, unificando o conteúdo da Geografia. Tem muitos professores por aí que não abrem mão de suas concepções, com as apostilas inibe a ideia de que cada um faz o que quer ao longo do ano. Professor Vinícius.*

*Eu acho negativa a unificação do currículo no Estado de São Paulo. Primeiro porque não foi discutido com a categoria, não houve discussão, debate democrático, para saber se é bom ou não, em última instância quem vai implementar o currículo? Sou eu em sala de aula, não fui consultada, não houve nenhum debate, não houve nenhum espaço democrático onde a categoria pudesse questionar pudesse falar: “olha isso está errado, não dá para trabalhar em sala de aula”. Segundo, a realidade do Estado de São Paulo é muito diferente, não tem como você unificar um currículo. Como é que você vai trabalhar da mesma forma na periferia aqui no Grajaú e lá no interior de Presidente Prudente? São realidades totalmente diferentes. E você tem que partir para você desenvolver as competências e habilidades do teu aluno da realidade dele, ele é um ser e vem com a realidade para dentro da escola e como vou trabalhar um currículo unificado se eu tenho realidades diferentes? Terceiro, tira a autonomia do professor. Você está na sala de aula, você sabe até que ponto vai chegar o conteúdo, qual é o objetivo, como é que você vai avaliar e qual é o objetivo dessa avaliação. Ao vir uma coisa pronta, qual é a sua função em elaborar um planejamento, em elaborar uma avaliação e elaborar uma recuperação? Professora Regina.*

*Bem, eu acho que a própria humanidade já responde isto. A humanidade não é única, ninguém é único. Acho que é a escola quem tem que decidir qual é o currículo a partir da realidade do aluno, da comunidade, das necessidades, a escola tem que discutir. O que é educação sem a criatividade? O currículo único engessa. Professor Mário.*

*Vejo negativamente. Entendo que a padronização tem suas desvantagens, é como uma camisa de força, tira nossa liberdade, eu mesmo que sempre gostei de trabalhar com jornal, outras linguagens, não só um texto retirado de livros, eu sempre gostei de trabalhar com vídeos, trabalhar não só a questão do conteúdo, mas também de habilidades. Professor Jurandir.*

O professor Vinícius, em sua fala, aponta para um problema que no meu entender tem sua origem na formação do professor de Geografia. Cabe ao Estado oferecer formação continuada que estabeleça no professor de Geografia conceitos sólidos capazes de, independente de sua condição, efetivo ou temporário, manter-se envolvido com um ensino comprometido com os ideias da disciplina de Geografia.

Já nas falas da professora Regina e do professor Jurandir, quando comparamos as opiniões sobre o currículo único em relação com as opiniões relacionadas aos conceitos de Competências e Habilidades, encontramos algumas contradições:

*Eu particularmente não tenho desacordo com relação a isso. Que você tem mesmo que desenvolver no aluno as competências e habilidades. O jovem tem que ser um protagonista no ensino, mas, qual que é o problema? A gente trazer essa realidade européia para a sala de aula, nas condições brasileiras. Professora Regina.*

*Olha, eu acho bem legal ensinar através do desenvolvimento das competências e habilidades, é uma forma de deixar o aluno independente, entende? Porque aprende a se virar sozinho. Eu acredito que gera autonomia. Professor Jurandir.*

Sabemos que ao optar pelo constructo de campo político e aplicá-lo, rompemos com a concepção de que as coisas acontecem por acaso, sem uma intenção ou função. Assim, acredito que as ações geridas na educação paulista, por consequência da atual política, são movidas por intenções, desejos, e, por isso, são portadoras de valores, atitudes e práticas que por sua vez, dão origem a sistemas de disposições.

Nessa lógica, torna-se incoerente ser contra o currículo único e, ao mesmo tempo, favorável aos conceitos de Competências e Habilidades, uma vez que o *São Paulo Faz Escola* aponta-os como a forma de “garantir igualdade de oportunidades e unidade de resultados” (SEE, 2010e, p. 13).

A grande contribuição de Bourdieu para esta pesquisa é jogar luz nas estratégias que utilizam o sistema escolar para a produção e reprodução da dominação social. Com isto em mente, é fundamental que o professor entenda a lógica das Competências e Habilidades no mesmo nível que a lógica do currículo único.

Para os professores de Geografia, ter essa consciência se faz ainda mais necessária, uma vez que vivemos desde a década de 1980 um movimento denominado de *Geografia Crítica*. Ao questionar os entrevistados sobre o papel da Geografia em relação a essas políticas, responderam:

*O grande desafio, lógico da Geografia, é fazer do aluno um ser transformador. Agora, pra ele ser o grande transformador primeiro ele tem que começar a se engajar no esquema produtivo e ali ele vai mudando. Por isso, acho que infelizmente ele só vai alcançar essa transformação no ensino superior.*  
Professor Vinícius.

*Fazer com que meu aluno seja crítico, tente entender a sociedade de classes que ele vive, tente perceber qual é a situação dele enquanto sujeito social dessa classe que ele faz parte. Agora, eu só consigo fazer isso ainda, vou ser muito sincera, porque eu tenho consciência de tudo isso que conversamos. Porque parte dos colegas não tem essa consciência e se frustram, ficam doentes, estressados, cansados e pior, acham que a culpa é dele. Acho que por isso eu ainda tento fazer com que a Geografia seja para meu aluno, um instrumento de reflexão, de crítica à sociedade que ele vive. É muito difícil, mas, acredito que a educação é a única forma que eu tenho de fazer com que o aluno da periferia reflita na condição dele e eu uso esse espaço para que ele reflita a condição dele. Pouco me importa a política do governo, eu acho que é dessa forma que eu, professora de Geografia, posso contribuir para meu aluno.*  
Professora Regina.

*Eu passo para os alunos que todos nós temos a capacidade de mudança e que nós somos frutos de uma realidade cultural, social de uma determinada época e tempo. É o momento onde as pessoas precisam começar a assumir o papel de seres inteligentes e lutar por uma vida digna. No sistema do capital a lógica é por todo mundo em um rolo compressor para não ter pensantes, eu procuro fazer isto, levar meu aluno à reflexão sobre o nosso mundo, se vamos ser escravos, escravos desse mundo financeiro destinados a poucos e que escraviza milhares.*  
Professor Mário.

*Falando por mim, pelo fato de eu estar sempre militante, é lógico que a minha visão é uma visão de tentar mostrar sempre a relação de desigual entre o capital e o trabalho, e que o trabalhador é oprimido. Vejo a transformação social como algo complexo, 10 palavras que a gente fala de bom, a TV em 10*

*segundos estraga tudo. Em relação à ideologia do governo que é muito difícil de lutar contra, não é todo professor que fala a mesma língua, o Estado massacra a gente com uma ideologia muito inteligente, põe o professor para trabalhar demais, trabalha no Estado, trabalha na Prefeitura outros em redes particulares. Geralmente a gente deixa passar muita coisa despercebida, e o que muitos professores fazem? Abraçam-se nos caderninhos e vamos dar aquilo que está tudo prontinho, acomoda-se ali, dar o caderninho pro aluno se virar e dar nota em cima daquilo e sabemos muito bem que isto não tem nada de transformação social. Professor Jurandir.*

Através da fala do professor Jurandir, pode-se notar as condições de desigualdade que os professores estão em relação às estratégias do Governo. E, segundo a professora Regina, é preciso ter consciência das intenções dessas ações políticas que conspiram contra o que acreditamos e lutamos.

“Lutar de maneira organizada e permanente, e não só nos encontros ocasionais de uma conjuntura de crise, ao lado daqueles que podem orientar eficazmente o futuro da sociedade, associações e sindicatos principalmente”, foram estas palavras que Bourdieu usou para apoiar e incentivar os trabalhadores franceses durante a greve de dezembro de 1995. A intenção foi de desenvolver uma consciência orgânica onde os grevistas elaborassem “análises rigorosas e propostas inventivas sobre as grandes questões que a ortodoxia midiática-política proíbe apresentar” (Bourdieu, 1998a, p. 40).

Estas palavras nos lembram o papel do sindicato enquanto entidade representativa dos professores, que além de lutar pelos interesses da categoria, existe para fortalecer os ideais de uma escola de qualidade, democrática, pública e gratuita e que acredite na transformação social. Com relação ao papel do sindicato e suas ações os professores entrevistados se posicionaram da seguinte forma:

*Veja, a classe de professores é a classe mais tola e desunida que conheço, até porque tem mais de um sindicato. Eu acho que sindicato é a coisa mais ultrapassada possível. O Sindicato serve a quem? Por que eu preciso de alguém pra dizer o que eu penso e que lute por mim? Até porque o sindicato, geralmente nunca briga por aquilo que queremos, ele briga por aquilo que ele propõe, eu não sou sindicalizado! Os sindicatos precisam repensar o mundo de hoje. No meu entender o sindicato é um trampolim legal para muitos se tornarem políticos. Professor Vinícius.*

*Eu comecei a militar no sindicato em 2005. Sou da Oposição dentro da APEOESP. Acredito que a atual diretoria, que está há 20 anos à frente do*

sindicado, nada mais é que parte da articulação sindical “Petista”. Se você considerar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Haddad, o último que saiu, prevê a meritocracia, o plano de carreira é totalmente rebaixado, a questão da própria lei do piso rebaixada, o investimento do PIB na educação, que nós já debatíamos há 10 anos atrás que tinha que ser 7% em 2010, agora eles querem que seja 7% daqui a 10 anos, quem sabe chega. Quer dizer, isso é um desmonte mesmo da educação em nível Federal e Estadual. Não vejo diferença entre as políticas do PT e do PSDB. Com tudo isso, ainda assim, acredito que a única forma da categoria se organizar é através do sindicato, não tem outra saída. Na minha opinião, quem faz o sindicato é a base, não é a direção do sindicato.

Em 2005, por exemplo, parte do sindicato não queria aquele movimento e a categoria foi pra rua rebentou, passou por cima da direção do sindicato falando: “não, aqui nós não queremos, nós não temos acordo com a PLC 26”. Então, eu acho que falta isso, a categoria entender que quem faz o sindicato é a base, tentar transformar o sindicato por dentro do sindicato.

Agora, vamos pensar, o professor organizado é um problema para o sindicato, porque professor organizado questiona, ele vai perguntar o que o sindicato está fazendo em relação a ele, se eu sou sindicalizado eu vou na reunião de representante, ele vai na assembléia, ele vai questionar, somos em 110 mil professores na rede onde nem metade disso é sindicalizado. É interessante para o sindicato isso, para parte da direção do sindicato, porque não tem tanto questionamento das políticas que eles fazem, certo? Dessa forma, existe uma implementação das políticas neoliberais do Governo Federal, e de vez em quando eu faço uma crítica ao Governo do PSDB que está há 20 anos destruindo a educação no Estado de São Paulo, mas não mobiliza a categoria. A solução em minha opinião é promover debate pela base, nos HTPCs, explicar pacientemente para a categoria como são os planos neoliberais aqui no Estado de São Paulo, que isso tem uma ligação com o governo federal, que existe um sindicato e que existe uma direção que de fato, não mobiliza, mas que existe e é a única entidade de classe que nós temos para no representar em São Paulo, que quem pode transformar o sindicato é a base e então questionar como a categoria quer se organizar. É não entregando os diários? É fazer um tipo de greve branca? Acho que tem que ter essas articulações que hoje não ocorrem dentro do sindicato. Professora Regina.

No mundo onde tudo se compra, onde tudo é dinheiro, vivemos desacreditados no sindicalismo. Eu acho que os sindicatos foram comprados. Acredito mais na universidade que no sindicato. No entanto, não existe diálogo entre a universidade e a escola, exceto pelos estagiários que vêm aqui, e leva uma visão de professor “reclamão”. Essa é a visão da universidade em relação ao professor de ensino básico hoje. Na realidade, eu acho que a educação deveria ser discutida pela Organização Mundial da Saúde ou pela Organização Internacional do Trabalho, esses aumentos de horário pra professor, essa dupla jornada de trabalho, as condições que vivemos leva a um desgaste muito grande do ser humano, eu estou com 42 anos e vivo em um estado de estresse constante. E sem esperança de dias melhores. Professor Mário.

Sou sindicalizado há 20 anos e agradeço ao sindicato por parte de minha formação continuada, sobretudo, a visão política que tenho hoje. Porém, ao



*longo dos 20 anos militando fui percebendo muitas coisas que desanimam. Não acredito na direção do sindicato, acredito na luta, no sindicato como instrumento, tanto que eu não me desligo do sindicato e não incentivo ninguém a se desligar, porque o sindicato é nosso instrumento de luta. Agora, a questão é que o sindicato se tornou uma máquina de eleição e movimenta muito dinheiro. Quem controla a APEOESP controla a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e que também controla o PT. O sindicato se confunde com partido político e o que acontece, desacreditamos em que haja interesse em combater determinado assunto que prejudica a categoria. Desde que o PT está no governo federal não existe mais a luta do trabalhador pelo trabalhador, não se fala mais em greve geral, e isso significa que estamos “muito bem obrigado?” A articulação sindical hoje, comanda a CUT comanda o PT, comanda a APEOESP e quem tem o mínimo de visão política desacredita no papel do sindicato. Professor Jurandir.*

Segundo a presidente da APEOESP, no final do segundo semestre de 2011 o sindicato tinha algumas frentes de luta e negociação com a SEE-SP:

- Revogação da resolução SE 44/2011 e fim da divisão das férias;
- Atribuição de aula em dezembro;
- Carreira justa que atenda às necessidades dos profissionais da educação;
- Implementação imediata da jornada de trabalho prevista na lei 11.738/08 (lei do piso salarial profissional nacional), que destina 1/3 das horas de trabalho para atividades extraclasse;
- Fim da quarentena e mudança na lei para assegurar o emprego e condições adequadas de contratação para os professores das categorias L e O;
- Um ensino médio que atenda às necessidades dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Após relacionar as questões de luta, a presidente pediu que os professores tivessem consciência que “a luta sindical tem fases e elas precisam ser respeitadas. Não se pode atropelar um processo de negociação quando ele está em curso. Não podemos dar nenhum pretexto ao governo, à mídia ou a quem quer que seja para dizer que não queremos negociar” (Carta da Presidenta, Set/2011).

No mês de dezembro/2011 a presidente relaciona as conquistas do sindicato em relação à SEE-SP:

- Queda da provinha e alteração no provão dos OFAs, usando tempo de serviço para classificação;

- A 3ª vara da Fazenda Pública do Tribunal de Justiça de São Paulo concedeu à APEOESP liminar que determina ao Estado aplicar para o ano letivo de 2012 a composição da jornada de trabalho prevista na lei 11.738/08 (Lei do piso salarial profissional nacional);

- Todos os professores contratados pela lei 500/74 terão benefícios da licença-prêmio e da sexta-parte;

- Ao invés da atribuição começar no dia 17 de janeiro de 2012 vai começar no dia 23, embora as férias continuem divididas arrancamos do governo um grande recuo;

- O Governo enviou para Assembléia Legislativa um projeto de lei que reduz a “quarentena” dos professores da chamada “categoria L e O” de 200 para 45 dias;<sup>55</sup>

- O Governo criou um projeto que cria o ensino médio integral e dá um adicional de 50% para os professores.<sup>56</sup>

Sobre o desânimo do professor com relação ao sindicato, a presidente diz que todas as vezes que vê um professor desanimado “corro para animar este professor, lembrando que estamos todos no mesmo barco, batalhando para que nossas condições de vida e de trabalho melhorem. Às vezes demora, outras não, mas mesmo quando demora, o gostinho da conquista é muito doce” (Carta da Presidenta, Dez/2011).

Só é possível a existência de um campo político entorno das reformas educacionais no Estado de São Paulo se houver agentes envolvidos numa disputa. E nosso esforço ao longo dessa pesquisa foi o de nomear estes

---

<sup>55</sup> Sabemos que independente de 200 ou 45 dias de “quarentena” o que interessa para o governo é que este professor ao final do ano perca seu vínculo com a SEE-SP e esta não seja obrigada a pagar 13º salário, férias gerando outras implicações na vida funcional desse professor.

<sup>56</sup> Esse projeto é só para 16 escolas das mais de 5300 do Estado de São Paulo.

agentes, entender que a confecção de um currículo único escondido sobre a aparência do desinteresse, é uma estratégia simbólica com fins de gerar sistema de disposições, ou seja, condições intelectuais, cognitivas e físicas adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim (Bourdieu 2003, p. 120-125).

As entrevistas contribuíram para ampliar nossa noção de complexidade a respeito da configuração política, que gera sistemas de disposições, que tomam as articulações que engendram o sistema educacional no Estado de São Paulo.

Cabe ao sindicato, em todas as suas instâncias, resistir à violência simbólica<sup>57</sup>, com intuito de agir, enquanto instrumento de resistência, para não permitir que o Estado, com seus objetivos, transforme a escola em um aparelho de reprodução da dominação.

Quanto aos professores de Geografia, faz-se necessário compreender que a lógica do *São Paulo Faz Escola* é um retornar à Geografia tradicional, na medida em que o professor se vê aliado do papel intelectual, preso ao material que dita o ritmo das aulas, ao mesmo tempo em que se abandonam estratégias advindas da prática de uma Geografia crítica, como “debates, trabalhos dirigidos, trabalho de campo em áreas carentes, interpretação de bons textos críticos e com conteúdos como distribuição social da renda, a pobreza no espaço, os sistemas socioeconômicos e o subdesenvolvimentos” (Vesentini, 2004, p. 222).

Para o autor, os pressupostos básicos da Geografia crítica consistem basicamente na criticidade e no engajamento. Uma vez que se faz necessário

---

<sup>57</sup> Nós entendemos que tanto o *São Paulo Faz Escola* como todas as ações estruturantes que o consolidam, fazem parte das estratégias de violência simbólica das políticas da SEE-SP. Neste conceito, Bourdieu procura se situar entre as perspectivas conspiratórias, que concebem as produções simbólicas como artefatos intencionalmente criados com vistas à dominação ideológica, e as perspectivas idealistas, que negam ou desconhecem o papel das construções simbólicas na manutenção e legitimação das estruturas de dominação. Segundo o autor, as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível (Nogueira, 2009, p. 31).

que o professor de Geografia faça uma leitura do real, isto é, do espaço geográfico, que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a Geografia tradicional, mas, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. Uma Geografia comprometida com a justiça social, com a diminuição das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais. Que rompa com a lógica da neutralidade.

### **Considerações Finais**

Analisamos, ao longo deste trabalho, a política educacional implementada pela SEE-SP em 2008, que faz parte de um plano de metas do Governo paulista para “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SEE-SP, 2008a), através da criação de um currículo comum para toda a rede de ensino estadual. Nosso esforço em entender melhor as mudanças de legislação, aparentemente desconexas, justificou-se no pressuposto de que tais motivações eram causadas por intenções e desejos, portadores de valores, atitudes e práticas.

Optamos, para o desenvolvimento desta pesquisa, por utilizar as concepções de ordem social de Bourdieu. Segundo o autor, as ações dos indivíduos são concebidas de fora para dentro, de forma a compreender o espaço social baseado em múltiplas relações de lutas e dominação entre grupo e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso. Os indivíduos simplesmente agem de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica e, dessa forma, conferem às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado (Nogueira, 2009).

Nessa lógica, o Estado contribui, em medida determinante, para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce, em bases permanentes, uma ação formadora de disposições duráveis, por meio de constringências e disciplinas a que submete uniformemente o conjunto

dos agentes. Ele impõe, sobretudo na realidade e nos cérebros, todos os princípios fundamentais de classificação mediante a imposição de divisões em categorias sociais que constituem o produto da aplicação de categorias cognitivas reificadas e naturalizadas (Bourdieu, 2007).

Assim, a categoria de campo, *habitus*, capital e violência simbólica foram algumas das concepções conceituais de Bourdieu que nos apropriamos para fundamentar esta pesquisa. Muito embora tenhamos clareza do uso parcial desses conceitos neste trabalho, nosso objetivo maior foi de construir uma leitura através das contribuições de Bourdieu em torno da formulação do currículo único o *São Paulo Faz Escola* do governo de São Paulo.

Nesta trilha de investigação, traçamos alguns passos para constatar nossos pressupostos. Fizemos uso da metodologia da análise documental, em que analisamos os últimos documentos oficiais publicados pelo Governo estadual no nível educacional, que constituem fonte extremamente importante nesta pesquisa. Daí a opção por uma metodologia que não apenas dê importância à preparação destes documentos, mas que busque compreender sua elaboração à luz de uma análise aprofundada.

Outro cuidado que tivemos foi em envolver a maior participação dos professores através das técnicas qualitativas de aplicação de questionários e entrevistas. Os questionários foram aplicados a professores de 10 escolas selecionadas, com base na localização geográfica, na Diretoria de Ensino Sul 3, onde sou professor, para identificar o modo como os professores da SEE-SP se vinculam aos referenciais das mudanças implementadas. Com isso, buscamos investigar seus posicionamentos e nível de consciência em relação às reais intenções do Estado no campo da educação pública.

A análise das entrevistas demonstrou que para os professores respondentes há necessidade de maior mobilização e organização dos agentes envolvidos na educação para resistir às imposições do Estado. Embora, percebemos, tenha faltado para os professores respondentes das entrevistas uma visão global das ações que constitui a atual política. Dessa forma, parece que as mudanças estão desconexas, e, portanto, confusas em suas intenções.

Obviamente não podemos esperar que os professores, enquanto agentes sociais envolvidos na implementação das políticas da Secretaria de

Educação do Estado de São Paulo, consigam perceber as reais intenções dos legisladores, uma vez que estiveram distantes de suas formulações e estão ocupados de mais para conseguir refletir enquanto exercem suas funções docentes.

Orientados por essas conjecturas e procedimentos aos quais buscamos nos manter ao longo da pesquisa, chegamos a algumas generalizações.

Podemos depreender da análise desenvolvida que a elaboração de um currículo único foi, neste caso, a forma escolhida pela política educacional do Governo de São Paulo para legitimar uma sequência de conteúdos e uma forma uniforme de ensino com o objetivo de desenvolver uma cultura de aprendizagem comum a todos os alunos. Evidencia-se, assim, o refinamento dos mecanismos de controle sobre as atividades docentes, obscurecendo a presença dos agentes escolares na participação dessas políticas.

Arrolado ao desenvolvimento do currículo está o “desconhecimento” das reais diferenças de cultura e condição para a aprendizagem de cada aluno, uma vez que o currículo estandardizado ignora as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes realidades sociais que chegam às escolas paulistas através dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e exigências de prazos para se aprender no ritmo imposto, das formas de transmissão e dos critérios de avaliação. Assim, tratando de forma igual os desiguais, o sistema escolar impõe um processo de desigualdade, exatamente na contra mão do que acreditamos ser o papel do educador e da escola.

Ante tais constatações, foi sem surpresa que identificamos a trajetória dos agentes envolvidos na elaboração das políticas educacionais no Estado de São Paulo, o que nos revelou uma primeira tentativa na década de 1990 frente ao Ministério da Educação do Governo Federal em induzir um ideário das políticas neoliberais aqui no Brasil. Tais políticas são voltadas para o desenvolvimento de mão de obra, que se quer qualificada, mas forma um cidadão preparado para um constante amoldamento às demandas do processo de reprodução do capital, e, com isso, induz à passividade, à indiferença às questões políticas, facilitando o controle por parte dos que ganham com as atuais regras do jogo. Consolida, por isso, o corolário neoliberal e enfraquece a

população que fica à mercê da reprodução dos processos excludentes dessas políticas.

Entretanto, em nossa análise, a política educacional do Estado de São Paulo compreende que o aluno/cidadão só cumprirá o esperado, na medida em que o professor estiver distante de sua prática intelectual. Dessa forma, o esforço feito para engendrar mecanismos de reprodução da desigualdade social na escola é o mesmo utilizado para desqualificar o professor enquanto profissional intelectualizado.

Alijando o professor das decisões referentes à própria prática e ao cotidiano do aluno, a SEE-SP pressupõe entender, melhor do que o professor, como este deve portar-se e quais as necessidades dos alunos. Reduz, dessa forma, a profissão de professor a mero transmissor do receituário do Estado.

Para tanto, um conjunto de ações foi arquitetada. A divisão da categoria dos professores, tirando direitos e impondo novas obrigações, interferindo na isonomia, criando diferentes processos de seleção para a contratação e efetivação do professor, instaurando uma política de competição que supostamente premia os “melhores”, mas que, na verdade, objetivamente humilha e desqualifica os professores. Mais uma vez, concluímos que o grande alvo é a formação de um professor (e aluno/cidadão) disposto a adaptar-se à precarização, negando sua autonomia, submetendo-se a uma política de conformação e manutenção da ordem instaurada em nossa sociedade que, por sua vez, é incapaz de questionar e indisposta a mudanças.

Evidenciou-se, na pesquisa, que cabe aos professores a persistência em resistir aos ventos contrários aos ideais de uma escola transformadora. E, neste sentido, apontamos para o professor de Geografia, preocupado em exercer uma função pedagógica e interessado em praticar uma certa política do conhecimento e um certo conhecimento da política. Neste sentido, cabe ao professor de Geografia não apenas ter o domínio do conhecimento da ciência geográfica que ensina, mas sobretudo, compreender o significado social de sua profissão.

A questão crucial é que a Geografia não deve se adaptar às tendências do capitalismo, nem o professor aceitar passivamente ser agente condutor dos interesses aqui revelados. Mas por intermédio da ciência geográfica subverter

a ordem que a institui. Ainda que imerso no interior da ordem, ser plenamente contrário a ela.

Como disse a professora Regina:

*Fazer com que meu aluno seja crítico, tente entender a sociedade de classes que ele vive, tente perceber qual é a situação dele enquanto sujeito social dessa classe que ele faz parte.[...] por isso eu ainda tento fazer com que a Geografia seja para meu aluno, um instrumento de reflexão, de crítica à sociedade que ele vive. É muito difícil, mas, acredito que a educação é a única forma que eu tenho de fazer com que o aluno da periferia reflita na condição dele e eu uso esse espaço para que ele reflita a condição dele. **Pouco me importa a política do governo, eu acho que é dessa forma que eu, professora de Geografia, posso contribuir para meu aluno** (Edjailson, 2012).*

Fica evidenciado que para romper com a lógica do neoliberalismo é preciso ter clareza do campo político bem como das regras do jogo e que a subversão do jogo implica em bem conhecê-lo. Caso contrário, consentiremos, conscientes ou não, em que as concepções de mundo e o cidadão arquitetados pelos *deuses* do neoliberalismo sejam verdadeiros *tsunamis* em nossas escolas, arrastando tudo e todos que veem pela frente, impondo sua lógica perversa sobre nós.

Esse foi nosso esforço: jogar luz sobre a política educacional do Estado de São Paulo a ponto de facilitar sua interpretação, escondida pelas nuvens ideológicas da corrida secular de cada dia, almejando reacender em nós, professores, nossa condição de intelectual orgânico.



## Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. *Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino*. Horizontes, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002

ALMEIDA, M<sup>a</sup> Isabel. *Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente*. In ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação e Competências*. São Paulo: Summus, 2009.

APEOESP. *Boletim Unificado do Magistério*. Nov/Dez de 2009a. Disponível em: [http://apeoespsub.org.br/jornal/janeiro\\_2010/boletim\\_unificado\\_magisterio.pdf](http://apeoespsub.org.br/jornal/janeiro_2010/boletim_unificado_magisterio.pdf)  
Último acesso: 18 de novembro de 2010 às 18h30mim.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica*. São Paulo, 2009b. Disponível em: [http://apeoespsub.org.br/especiais/revista\\_planejamento\\_2009.pdf](http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf) Último acesso: 03 de Janeiro de 2011.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2009a.

\_\_\_\_\_. *O que é política?* 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009b.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

\_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da Ciência – Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: Crítica social do julgamento*. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª edição – 2ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. 13º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 10ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010b.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.*

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – Brasília: MEC/SEF, 2000.*

CARLOS, Ana Fani A. *A Geografia Brasileira, Hoje: Algumas Reflexões*. In Terra Livre - AGB. *Mudanças Globais*. São Paulo: ano 18, n. 18 p. 161-178 jan./jun. 2002.

CAVALCANTE, Lana de S. *Propostas curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise*. In: *As Transformações no Mundo da Educação. Geografia, Ensino e Responsabilidade Social*. São Paulo: AGB – Terra Livre, nº. 14, 1999. p. 11-21.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vários autores. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CORAZZA, Sandra Mara. *Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural*. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas – SP: Papirus, 1997.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Folha de São Paulo. *Política aumenta distorção na rede – pesquisa com o professor Rubens Barbosa de Camargo*. São Paulo, terça feira, 30 de Março de 2010. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2010/mar%C3%A7o/Bol%2040/B%C3%B4nus%20para%20Professores%20Opini%C3%B5es%20a%20Favor%20e%20Contra.pdf> Último acesso: 18 de novembro de 2010 às 10h00mim.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, Antonio F.

e SILVA, Tomaz T. da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HEY, Ana Paula. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: A Educação Superior no Brasil*. São Carlos, EduFSCar, 2008.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, Nº 55, Novembro de 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Claudivan S. *O Professor de Geografia e os Saberes Profissionais: O Processo Formativo e o Desenvolvimento da Profissionalidade*. Tese de Doutorado. Departamento de Geografia – FFLCH/USP: São Paulo, 2010.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política*. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, José de S. *Capitalismo e Tradicionalismo*. Livraria Pioneira Editora. São Paulo: 1975.

MARTIN, Jean Yves. *Uma Geografia da nova radicalidade popular: algumas reflexões a partir do caso do MST*. In Terra Livre - AGB. *Geografia, Movimentos Sociais e Teorias*. São Paulo: ano 18, n. 19 p. 1-296 jul./dez. 2002.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Antonio C. R de. *A contribuição social do Ensino de Geografia*. In Anais do ciclo de debates e palestras sobre a reformulação curricular e ensino de Geografia / Organização de textos, César Alvarez Campos de Oliveira – Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2002.

NETO, Luiz B.; BEZERRA, Maria Cristina dos S.; JACOMELI, Maria Regina M. *Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para discussão*. In: REC - Revista Educação e Cidadania. *Políticas públicas educacionais para o currículo do Estado de São Paulo*. Volume 8, Número 1, Jan./Jun. 2009. Campinas-SP: Editora Átomo, 2009.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. *Bourdieu & a Educação*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORONHA, Maria I. de A. *Quantas avaliações serão necessárias, até o governo assumir suas responsabilidades?* In Revista Fórum, edição de número 84 de Março de 2010. Disponível em: [http://www.revistaforum.com.br/noticias/2010/03/03/quantas\\_avaliacoes\\_serao\\_necessarias\\_ate\\_o\\_governo\\_a\\_ssumir\\_suas\\_responsabilidades/](http://www.revistaforum.com.br/noticias/2010/03/03/quantas_avaliacoes_serao_necessarias_ate_o_governo_a_ssumir_suas_responsabilidades/) / Último acesso em 15 de novembro de 2010 às 16h15min.

PACHECO, José A. *Políticas Curriculares: Referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia*. In: **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 39, dez/1996

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

POUPART, Jean. *A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas*. In: A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Vários autores. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

PIMENTEL, Carla S. *Aprender a Ensinar: A Construção da Profissionalidade Docente nas Atividades de Estágio em Geografia*. Faculdade de Educação – FE/USP: São Paulo, 2010.

REC - Revista Educação e Cidadania. *Políticas públicas educacionais para o currículo do Estado de São Paulo*. Volume 8, Número 1, Jan./Jun. 2009. Campinas-SP: Editora Átomo, 2009.

SÁ, Celso P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA de ESTADO da EDUCAÇÃO - São Paulo. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Coord. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE-SP, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Caderno do professor: gestão do currículo na escola*. Coordenação, Maria Inês Fini; elaboração, Lino de Macedo, Maria Eliza Fini, Zuleirka de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2008b. Vol. 2 e 3.

\_\_\_\_\_. *Jornal do Aluno*. São Paulo faz escola. Edição Especial da proposta curricular. São Paulo: SEE, 2008c.

\_\_\_\_\_. *Relatório Pedagógico 2009 SARESP: História e Geografia*. São Paulo: SEE, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Escola de Formação*. Núcleo Básico-Curso de Ingressante. SEE – São Paulo, 2010b.

\_\_\_\_\_. *REDEFOR: Regras de Inscrição*. Programa Rede São Paulo de Formação Docente. SEE – São Paulo, 2010c. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=QgLiz4JEiHY%3d&tabid=1406>. Último acesso em 04 de Novembro de 2010 às 13h15min.

\_\_\_\_\_. *Programa de Qualidade da Escola*. Nota Técnica. SEE – São Paulo, 2010d.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA de ESTADO da EDUCAÇÃO - São Paulo. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Coord. Geral Maria Inês Fini. Coord. de área, Paulo Miceli*. São Paulo: SEE-SP edição 2010e.

SOUSA NETO, M. F. *A Ágora e o Agora*. In: *As Transformações no Mundo da Educação. Geografia, Ensino e Responsabilidade Social*. São Paulo: AGB – Terra Livre, nº. 14, 1999. p. 11-21.

VESENTINI, José William (Org.). *O Ensino de Geografia no Século XXI*. São Paulo: Papyrus Editora, 2004.

TERRASÊCA, Manuela. *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análises dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto - Portugal: 1996.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREMBLAY, Marc-Adélar. *Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela universidade dos objetos de pesquisa*. In: *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vários autores. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

# APÊNDICE:

A- Questionário aplicado para se obter um diagnóstico do campo político.....	128
B- Ilustração mostrando a cidade de São Paulo, as Diretorias de Ensino da Capital, e a localização das Escolas selecionadas para a aplicação dos questionários na Diretoria de Ensino Sul 3.....	130



**Apêndice A** - Questionário aplicado para se obter um diagnóstico do campo político.

**Questionário de Opinião sobre o Ensino Público do Estado de São Paulo**

Solicitamos a participação dos professores ao responder este questionário promovido através de uma pesquisa desenvolvida na Universidade de São Paulo – USP, que tem como objetivo conhecer a opinião dos professores sobre o ensino público estadual e as atuais reformas educacionais da SEE-SP.

Orientação: se possível, evite múltiplas respostas, caso nenhuma das alternativas satisfaça, use a opção “outro”.

**1. Vida Funcional:**

**a) Situação Profissional:**

- ( ) Professor Efetivo; ( ) Professor OFA. Categoria: \_\_\_\_\_  
( ) Professor Eventual; ( ) Professor Readaptado.

**b) Disciplina que leciona:**

- ( ) Matemática ( ) Português ( ) Geografia ( ) História  
( ) Sociologia ( ) Filosofia ( ) Artes ( ) Química  
( ) Física ( ) Ed. Física ( ) Ciências ( ) Biologia  
( ) Inglês ( ) \_\_\_\_\_

**c) Tempo de magistério:**

- ( ) Até 3 anos; ( ) Até 6 anos; ( ) até 9 anos; ( ) Acima de 10 anos.

**d) Formação Inicial:**

- ( ) Universidade Pública;  
( ) Universidade Particular;  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

**e) Formação Complementar:**

- ( ) Lato Sensu (Especialização);  
( ) Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado).

**2. As políticas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP:**

**a) Sobre os jornais de recuperação no início do ano letivo de 2008 que tinham como objetivos diminuir as discrepâncias de conteúdos e capacitar os alunos para acompanhar um currículo único em toda a rede estadual de São Paulo:**

- ( ) Cumpriu os objetivos;  
( ) Não cumpriu os objetivos;  
( ) Cumpriu parcialmente os objetivos;  
( ) Optei por não usar os jornais de recuperação;  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

**b) Sobre a carreira do professor que para sua efetivação deve participar da escola de formação e aperfeiçoamento após a aprovação em concurso público:**

- ( ) Importante, só os ingressantes devem participar;  
( ) Importante, mas todos deveriam participar;  
( ) O professor precisa de formação continuada, mas este tipo de formação tira sua autonomia;  
( ) A Escola de formação da SEE-SP desconsidera a formação que o professor obteve no Ensino Superior;  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

**c) Sobre o Bônus:**

- ( ) Sou favorável, é um incentivo apropriado para o professor trabalhar bem e melhor;  
( ) Sou favorável, é uma forma de valorizar o professor que trabalha segundo as normas da SEE-SP;

- ( ) Sou contra, é um instrumento de induzir o professor a obter resultados e desconsiderar a realidade em que vive;
- ( ) Sou contra, é uma forma de gerar divisão entre os professores;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**d) Sobre a valorização pelo mérito (concurso de promoção):**

- ( ) Concordo. O professor para obter aumento salarial precisa ser bem colocado na avaliação da SEE-SP pelos seus próprios méritos;
- ( ) Discordo. Gera divisão e não avalia de forma global;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**e) Você participou da pesquisa que foi ao ar no dia 16 de outubro de 2007 através do site oficial da SEE-SP que teve como objetivo buscar opiniões e experiências significativas para contribuir na formulação do currículo único para todo o Estado de São Paulo?**

- ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Não fui informado; ( ) Optei por não participar;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**f) Sobre o currículo único do Ensino Fundamental II e Médio para toda a rede estadual de São Paulo (O São Paulo faz escola):**

- ( ) Sou favorável. Unificar o que cada professor deve ensinar é a forma adequada para melhorar o ensino público;
- ( ) Sou favorável. Mas, acho que deveria ser flexível respeitando as especificidades de cada escola e comunidade;
- ( ) Sou favorável. Mas, acho que deveria ser elaborada com a participação dos professores;
- ( ) Sou desfavorável. Pois o currículo desta forma é o Estado dizendo o que e como ensinar, sem a troca de experiência professor/aluno;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**g) Sobre o caderno do aluno e do professor (material didático curricular):**

- ( ) De boa qualidade o material e seu conteúdo;
- ( ) De boa qualidade só o material;
- ( ) De boa qualidade só o conteúdo;
- ( ) Não é de boa qualidade o material nem o conteúdo;
- ( ) Optei por não usar os cadernos do aluno e do professor;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**h) Você participou do apoio aos professores para aplicação do currículo único São Paulo faz Escola através do curso oferecido pela CENP: "A Rede Aprende com a Rede - PEB II", realizado no período de 17/09/2008 a 23/12/2008?**

- ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Não fui informado; ( ) Optei por não realizar;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**i) Você tem interesse em contribuir através de entrevistas e/ou debates sobre as atuais políticas educacionais para o ensino público do Estado de São Paulo?**

- ( ) SIM; ( ) NÃO.

Caso sua resposta seja SIM:

Nome: \_\_\_\_\_

Contato (tel. e/ou e-mail): \_\_\_\_\_

**Apêndice B** – ilustração mostrando a cidade de São Paulo, as Diretorias de Ensino da Capital, e a localização das Escolas selecionadas para a aplicação dos questionários na Diretoria de Ensino Sul 3.



Figura 4 – Distribuição das Escolas por Sub-regiões

# Anexos:

**Anexo A** – Manifesto em defesa da educação e dos professores..... 132

**Anexo B** - Material utilizado para o segundo encontro presencial que teve como objetivo retomar os módulos de 1 a 8 referentes aos temas fundamentais do currículo *São Paulo Faz Escola* ..... 134

**Anexo C** - Sobre os critérios de seleção para realizar os cursos oferecidos e quantidade de vagas pela REDEFOR para 2010 e 2011..... 136

**Anexo D** - A valorização pelo mérito acontece em cinco faixas em cada uma das carreiras conforme ilustra o esquema a baixo..... 138

**Anexo E** - Relação entre a escala única de aferição de desempenho do aluno no SARESP com os níveis de aprendizado..... 139

**Anexo F** - Na sequência, da esquerda para a direita, em cada seta: IDESP 2009, meta 2010 e meta 2030 ..... 140

**Anexo G** – Quadro completo sobre a situação funcional das categorias dos professores a partir de 2008 na SEE-SP.....140

## **Anexo A - MANIFESTO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DOS PROFESSORES**

A educação é um patrimônio da Nação. Ela não é bandeira de grupos, partidos ou governantes, mas instrumento para o desenvolvimento econômico, social e cultural do País. A educação pública de qualidade pode abrir as portas do futuro para milhões de brasileiros.

O professor representa a alma e o motor do processo educativo. Entretanto, ele está submetido a intensas pressões e trabalha em condições muito adversas, que não correspondem à importância de seu papel social nem às necessidades objetivas e subjetivas de um ensino de qualidade.

No Estado de São Paulo esta situação é bastante acentuada, sobretudo se considerarmos que se trata do maior Estado da Federação que, no entanto, oferece apenas o décimo salário entre todos os estados do País. Ao mesmo tempo, sucessivos Governos estaduais vêm fomentando entre os professores uma descabida competitividade, através de políticas como a de bônus, que supostamente premia os “melhores”, mas que, na verdade, objetivamente pune os professores.

Não é possível aplicar na escola pública métodos e procedimentos típicos da gestão de uma empresa privada. A educação é uma relação dialógica entre seres humanos; ela não produz matéria, mas forma cidadãos. Assim, conceitos como “eficiência” e “produtividade” são critérios inadequados de aferição da qualidade da educação. Antes, ela deve ser medida pela sua capacidade de contribuir para alterar destinos e para transformar a realidade em que vivemos.

Por estas razões, não podemos concordar com a postura que vem sendo adotada pelas autoridades educacionais da estrutura da Secretaria Estadual da Educação, as quais buscam responsabilizar os professores pelas deficiências decorrentes da ausência de políticas educacionais efetivas no âmbito da rede estadual de ensino.

Em vez de políticas de valorização profissional, gratificações e bônus que aviltam o salário e prejudicam os professores a médio, longo prazos. Ao invés de formação continuada em serviço, “treinamentos” e “provinhas”, cujo propósito é manter muitos milhares de professores na insustentável condição de “temporários”. Ao invés do reconhecimento que corresponda ao insubstituível papel desta categoria na nossa sociedade, tentativas constantes de desqualificação, que minam a auto-estima de toda uma geração de mestres que se dedicam à tarefa de ensinar mesmo em condições de violência, condições estruturais sofríveis e, sobretudo, uma total ausência de diálogo e de liberdade para participar da construção dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Por todas estas razões, e tantas outras que aqui poderíamos expor, é que nós, que subscrevemos este manifesto, vimos a público nos solidarizar com os professores da rede estadual de ensino de São Paulo neste momento em que sofrem tantos ataques por parte do Poder Público. Nossa solidariedade nada tem a ver com aquela concessão que os supostamente mais fortes fazem aos mais fracos; ela significa compromisso em torno de uma causa que nos une a todos, que temos em perspectiva uma Nação mais próspera e mais justa, onde todos os brasileiros sejam cidadãos plenos de direitos.

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas  
Professora da Universidade Federal de Sergipe

Âgela Soligo  
Professora da Universidade Estadual de Campinas

Antonio Ibañez Ruiz  
Professor da Universidade de Brasília

Aparecida Neri de Souza  
Professora da Universidade Estadual de Campinas

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro  
Professora da Universidade Católica de Góias

Elie Ganhem  
Professor da Universidade de São Paulo

Fábio Konder Comparato  
Professor da Universidade de São Paulo

José Claudinei Lombardi  
Professor da Universidade Estadual de Campinas

Luiz Bezerra Neto  
Professor da Universidade Federal de São Carlos

Mara Regina Jacomeli  
Professora da Universidade Estadual de Campinas

Maria Victoria Benevides  
Professora da Universidade de São Paulo

Miguel Arroyo  
Professor da Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Isabel de Almeida  
Professora da Universidade de São Paulo

Mário Sérgio Cortella  
Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Murilo Hingel  
Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora

Nereide Saviani  
Fundação Maurício Grabois

Newton Lima Neto  
Professor e ex-reitor da Universidade de São Carlos

Sérgio Lorenzato  
Professor da Universidade Estadual de Campinas

Vitor Paro  
Professor aposentado da Universidade de São Paulo

**Anexo B** - Material utilizado para o segundo encontro presencial que teve como objetivo retomar os módulos de 1 a 8 referentes aos temas fundamentais do currículo *São Paulo Faz Escola*.

**CONCURSO PÚBLICO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II  
SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO**

**ATIVIDADE 1: Princípios do currículo do Estado de São Paulo**

Refletir sobre a relação entre os princípios curriculares gerais e as diretrizes de cada área curricular a partir das seguintes questões:

1. Em que circunstâncias e para que áreas o princípio curricular “currículo é cultura” se aplica? Que implicações este princípio traz para a prática em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

2. Quando o currículo tem como prioridade a competência leitora e escritora, o que é comum e o que é específico no trabalho de cada uma das disciplinas/áreas curriculares com as competências mencionadas?

---

---

---

---

---

---

3. Um currículo que “articula as competências para aprender” tem seu foco de ação direcionado, preferencialmente, para o ensino ou para aprendizagem? Que implicações este princípio traz para a sala de aula?

---

---

---

---

---

---

4. Como cada disciplina pode contribuir para que o princípio “currículo contextualizado no mundo do trabalho” possa ser desenvolvido durante a realização das atividades discentes?

---

---

---

---

---

---

## CONCURSO PÚBLICO PEB II – SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL

ATIVIDADE 2: Os Princípios Curriculares Aplicados a Situação de Sala de Aula

- **Informação não é conhecimento**
- **Memória não é inteligência**
- **Avaliar não é medir**

ANALISEM CADA UM DOS CASOS ABAIXO, DESTACANDO OS PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO QUE ESTÃO SENDO DESENVOLVIDOS EM CADA CASO.

### Caso 1

Para trabalhar com equações do 2º grau, a professora de Matemática do 8º ano começou a aula passando uma lista de problemas. Em seguida, os alunos realizaram os exercícios individualmente. Quando terminaram, a docente resolveu os exercícios, tomando o cuidado de dar dicas para que os alunos evitassem erros. Na semana anterior, havia explicado os conceitos, esclarecido as dúvidas e dado exemplos. No final de aula, deixou uma nova lista de exercícios para que os alunos trouxessem resolvidos na aula seguinte e avisou: “são pra nota! E são iguaizinhos aos que vão cair na prova. É só resolver como a gente fez hoje. Não tem erro, gente!”

### Caso 2

A professora de Matemática do 7º ano levou seus alunos para a feira perto da escola. Antes da visita, os alunos fizeram um levantamento dos itens essenciais para garantir uma boa alimentação para uma família composta por 3 filhos. Para isso, fizeram pesquisas sobre indicadores sociais na internet, usando o laboratório de informática da escola. Também leram artigos sobre nutrição e qualidade de vida com orientação da professora de Ciências. No dia da visita à feira, os alunos fizeram o levantamento dos preços dos itens presentes na lista que tinha preparado. Na semana seguinte, os grupos compararam os resultados e confrontaram com os dados que tinham pesquisado. Em conjunto com a professora de Artes e de Língua Portuguesa, o produto desse trabalho foi transformado numa matéria para o jornal da escola.

### Caso 3

A professora de Língua Portuguesa do 6º ano pediu aos alunos que pesquisassem a história dos pais para escrever uma redação. Para isso, os alunos, em grupos, criaram uma lista de perguntas para fazer aos pais. Na aula seguinte, a professora pediu para que escrevessem uma redação de 20 linhas usando esse material, orientando para que prestassem atenção aos erros de ortografia e de gramática. Prometeu que não teria problema contar a história da avó ou só da mãe, já que muitos alunos só tinham conseguido trazer essas informações. Depois dessa atividade, a docente, conversando com a professora de História, ficou sabendo que as duas tinham feito atividades semelhantes e riram da coincidência.

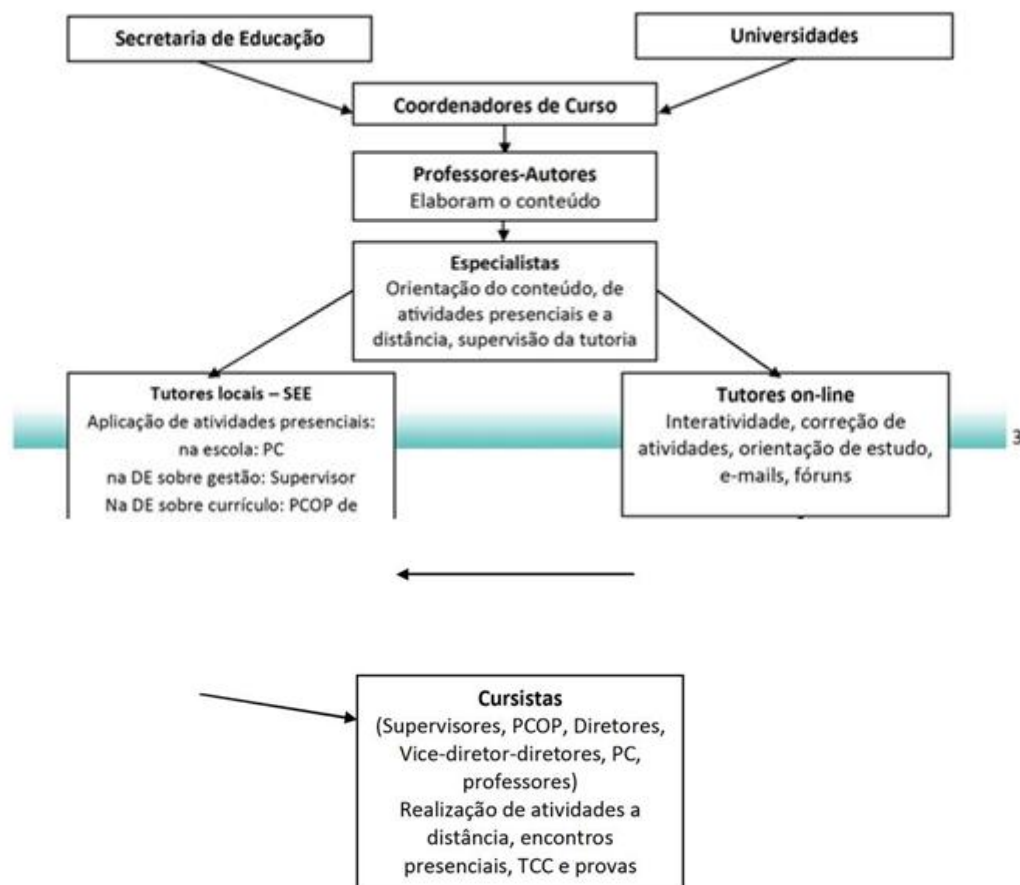
- Usem o verso da folha para fazer as anotações da discussão do grupo.



**Anexo C** - Sobre os critérios de seleção para realizar os cursos oferecidos e quantidade de vagas pela REDEFOR para 2010 e 2011:

### **Rede de formação**

Com o intuito de manter a sinergia com as funções de formação, a rede de formadores é composta por grupos das universidades e por formadores e gestores da rede estadual, como ilustrado no fluxo abaixo.



### **Tutores locais**

Os tutores locais são:

- ✓ Supervisores de Ensino, tutor dos cursistas de gestão, que deverão:
  - Apoiar a Diretoria de Ensino e os PCOP em todas as atividades relacionadas aos cursos;
  - Mediar a relação com as escolas no sentido de tornar complementares as atividades dos cursistas PCOP e professores organizados por disciplinas;
  - Ser o tutor do grupo de gestores da DE (Supervisores, PC, Diretores e Vice-diretor-diretores);
  - Contribuir para a avaliação do processo formativo em nível de Diretoria;
  - Aplicarão as atividades presenciais, sob orientação dos especialistas;
    - ✓ Professores-coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOP), que deverão:
      - Ser o tutor do grupo de professores de sua disciplina e/ou área da sua Diretoria de Ensino;
      - Aplicarão as atividades presenciais, sob orientação dos especialistas.
        - ✓ Professores-coordenadores das escolas (PC) ou vice-diretores inscritos no curso de Especialização em Gestão do Currículo, que deverão:
          - Ser o tutor dos cursistas de sua escola;
          - Aplicarão as atividades presenciais, sob orientação dos especialistas.
            - ✓ Diretores de Escola ou vice-diretores inscritos no curso de Especialização em Gestão da Escola, não exercem função de tutoria. No modelo aqui definido, espera-se que:
              - Sejam líderes de sua unidade e se apropriem da concepção do curso e tenham clareza sobre o papel deles para a efetividade do Currículo;

- Incentivem e apoiem os professores de sua escola para fazer o curso;
- Acompanhem o andamento dos cursos e supervisionem o trabalho do grupo de cursistas de sua escola, zelando para que as atividades se realizem, satisfatoriamente, e dentro dos prazos previstos;
- Contribuam para a avaliação do processo formativo na sua escola.

### **Cursistas**

Os cursistas são os alunos matriculados nos cursos oferecidos e que fazem parte do quadro do magistério da SEESP:

- ✓ **Supervisores de Ensino** matriculados no curso de Especialização em Gestão da Rede Pública;
- ✓ **Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas de Currículo** matriculados nos cursos de especialização para professores da respectiva disciplina em que atuam na DE;
- ✓ **Diretores** matriculados no curso de Especialização em Gestão da Escola;
- ✓ **Vice-diretores** que podem ser matriculados no curso de Especialização em Gestão da Escola ou no curso de Especialização em Gestão do Currículo;
- ✓ **Professores-coordenadores das escolas** matriculados no curso de Especialização em Gestão do Currículo;
- ✓ **Professores** matriculados nos cursos de especialização para professores da respectiva disciplina em que atuam na escola.

Todos os cursistas realizarão as atividades à distância, participarão dos encontros presenciais previstos e das provas presenciais.

<b>Universidade</b>	<b>Curso</b>	<b>Público (respeitadas as regras estabelecidas neste documento)</b>	<b>Vagas Edição 2010</b>	<b>Vagas Edição 2011</b>
USP	Especialização em Gestão da Escola	Diretores e vice-diretores	1.000	2.000
USP	Especialização em Gestão do Currículo	Professores Coordenadores e vice-diretores	1.200	2.300
USP	Especialização em Gestão da Rede Pública	Supervisores de Ensino	330	670
USP	Especialização para Docentes em Ciências	PCOP e Professores	1.200	2.300
USP	Especialização para Docentes em Biologia	PCOP e Professores	330	670
USP	Especialização para Docentes em Sociologia	PCOP e Professores	0	200
UNESP	Especialização para Docentes em Língua Inglesa	PCOP e Professores	650	1350
UNESP	Especialização para Docentes em Filosofia	PCOP e Professores	250	500
UNESP	Especialização para Docentes em Arte	PCOP e Professores	300	700
UNESP	Especialização para	PCOP e Professores	300	700

	Docentes em Química			
UNESP	Especialização para Docentes em Geografia	PCOP e Professores	300	700
UNICAMP	Especialização para Docentes em Língua Portuguesa	PCOP e Professores	1.500	2.500
UNICAMP	Especialização para Docentes em Matemática	PCOP e Professores	1.200	2.800
UNICAMP	Especialização para Docentes em Física	PCOP e Professores	300	700
UNICAMP	Especialização para Docentes em História	PCOP e Professores	700	1.300
UNICAMP	Especialização para Docentes em Educação Física	PCOP e Professores	350	700

Fonte: REDEFOR: Regras de Inscrição **Programa Rede São Paulo de Formação Docente**

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=QqLiz4JEiHY%3d&tabid=1406> Último acesso: 04 de Novembro de 2010 às 13h15min.

**Anexo D** - A valorização pelo mérito acontece em cinco faixas em cada uma das carreiras conforme ilustra o esquema a baixo:



Fonte: SEE, 2010b, Módulo 1.

Dessa forma, segundo a SEE-SP o professor, pode começar com uma remuneração inicial, por exemplo, com uma “jornada de 40 horas semanais de R\$ 1.834,85 (para PEBII, incluindo as gratificações) e poderá chegar a R\$ 6.270,78, o que representa um aumento de 242%” (Diário Oficial, Poder Executivo – Seção II, Sábado, 15 de agosto de 2009.

Disponível em:

[http://www.fateb.br/admin/publicacoes/files/noticias/pdf/pg\\_0002.pdf](http://www.fateb.br/admin/publicacoes/files/noticias/pdf/pg_0002.pdf)

Último acesso em: 05 de Novembro de 2010 às 11h.).

#### **Crítérios dos exames anuais de promoção**

A aprovação nos exames de promoção nas carreiras do Quadro do Magistério, é condicionada às seguintes notas mínimas:

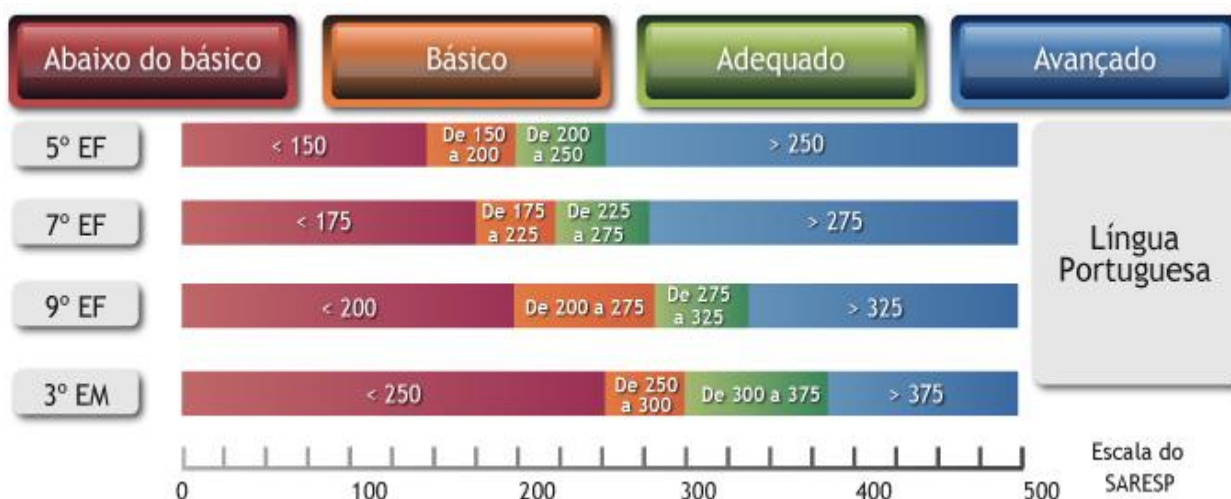
- da faixa 1 para a faixa 2, nota 6

- da faixa 2 para a faixa 3, nota 7
- da faixa 3 para a faixa 4, nota 8
- da faixa 4 para a faixa 5, nota 9

(SEE, 2010b, Módulo 1).

**Anexo E** - Relação entre a escala única de aferição de desempenho do aluno no SARESP com os níveis de aprendizado:

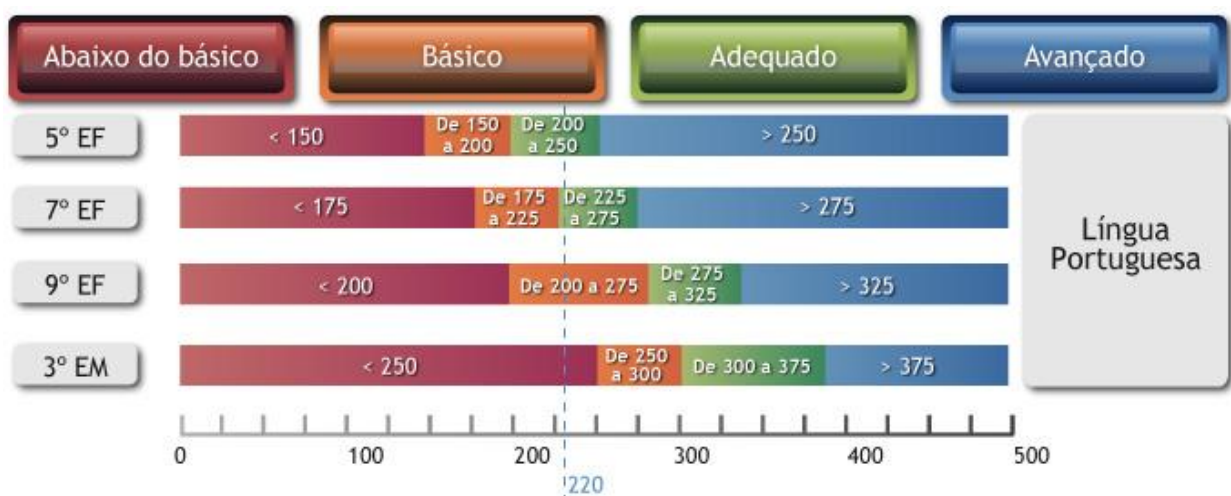
#### Quadro de Níveis de Desempenho - Língua Portuguesa



Fonte: SEE, 2010b, Módulo 8.

Para o 5º ano do Ensino Fundamental, considera-se como aprendizado adequado em Língua Portuguesa aquele que obtém de 200 a 250 de proficiência na avaliação, e com aprendizado básico aqueles com resultados menores que 200 e acima de 150. Para a mesma série e disciplina, exibem domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades (abaixo do básico) aqueles com proficiências menores que 150; e superam o esperado aqueles com resultados maiores que 250 (avançado).

#### Quadro de Níveis de Desempenho - Língua Portuguesa



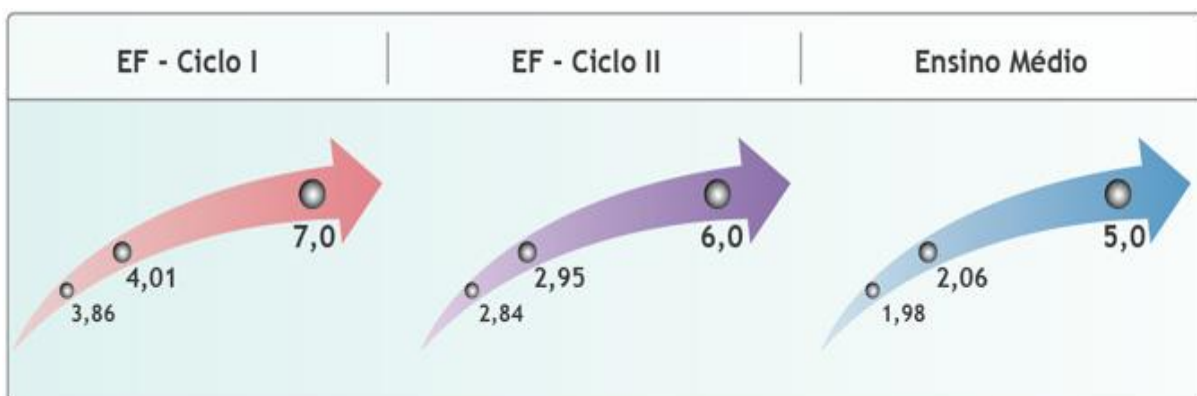
Fonte: SEE, 2010b, Módulo 8.

Suponha, por exemplo, que um aluno tenha obtido **220** de proficiência na avaliação de Língua Portuguesa. Qual o nível de desempenho desse aluno? Observe que no ponto **220** da escala o aluno possui:

1. **i.** nível adequado de desempenho, se estiver no 5º ano do Ensino Fundamental;
2. **ii.** nível básico, se estiver no 7º ou no 9º ano do Ensino Fundamental;
3. **iii.** e, no pior das hipóteses, nível abaixo do básico se estiver na 3ª série do Ensino Médio.

Nota-se, portanto, que um aluno do 3º ano do Ensino Médio com proficiência igual a 220 na avaliação de Língua Portuguesa possui habilidades e competências esperadas de um aluno do 5º do Ensino Fundamental nessa mesma disciplina (SEE, 2010b, Módulo 8).

**Anexo F** - Na sequência, da esquerda para a direita, em cada seta: IDESP 2009, meta 2010 e meta 2030:



Fonte: SEE, 2010b, Módulo 8.

**Anexo G** – Quadro completo sobre a situação funcional das categorias dos professores a partir de 2008 na SEE-SP.

SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES - QUADRO SINTÉTICO				
Versão MAR/2010	TITULAR DE CARGO	CAT DE ADMISSÃO F e P	CAT DE ADMISSÃO L	CONTRATADO - CAT DE CONTRATAÇÃO "O"
<b>INGRESSO / ADMISSÃO / CONTRATAÇÃO</b>	Ingresso por concurso público, nos termos da Lei 10.261/68	Admitido nos termos da Lei 500/74 e abrangidos pelo disposto no §2º do artigo 2º da LC 1.010/07 (admitidos até 01/06/2007 e com vínculo nesta data)	Admitidos de 02/06/2007 até 15/07/2009, nos termos da Lei 500/74, vinculados ao RGPS e com vínculo em 15/07/2009	Contratados desde 16/07/2009, nos termos da LC 1.093/09, até o último dia letivo do ano de início do contrato e novo contrato após transcorridos 200 dias do anterior em qualquer Órgão do Governo do Estado de São Paulo
<b>REGIME JURÍDICO</b>	Lei 10.261/68, LC 444/85 e LC 836/97	Lei 10.261/68, LC 444/85, Lei 500/74 e LC 1.010/07 (Categoria P, CF 1988)	Lei 10.261/68, LC 444/85, Caráter temporário - Lei 500/74, LC 1.010/07	LC 1.093/09, Lei 10.261/68, LC 444/85

<b>CARGA HORÁRIA DIÁRIA DE TRABALHO</b>	Até 8 (oito) horas ou 480 (quatrocentos e oitenta) minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído a HTPC (Art 5º do Decreto 39.931/95)	Até 8 (oito) horas ou 480 (quatrocentos e oitenta) minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído a HTPC (Art 5º do Decreto 39.931/95)	Até 8 (oito) horas ou 480 (quatrocentos e oitenta) minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído a HTPC (Art 5º do Decreto 39.931/95)	Até 8 (oito) horas ou 480 (quatrocentos e oitenta) minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído a HTPC (Art 5º do Decreto 39.931/95)
<b>FALTA ABONADA</b>	6 por ano / 1 por mês	6 por ano / 1 por mês	6 por ano / 1 por mês	2 (uma por mês) durante o período contratual, sem desconto da remuneração do dia e não implica em descumprimento do contrato
<b>FALTA JUSTIFICADA</b>	24 (12 na U.E., 12 NA D.E)	24 (12 na U.E., 12 NA D.E)	24 (12 na U.E., 12 NA D.E)	3 (uma por mês) durante o período contratual, com desconto da remuneração do dia e não implica em descumprimento do contrato
<b>FALTA INJUSTIFICADA</b>	30 consecutivas ou 45 interpoladas	15 consecutivas ou 30 interpoladas	15 consecutivas ou 30 interpoladas	1 durante o período contratual, com perda da remuneração
<b>FALTA MÉDICA</b>	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08
<b>FALTA AULA E FALTA DIA</b>	Nos termos do Decreto 39.931/95	Nos termos do Decreto 39.931/95	Nos termos do Decreto 39.931/95	Nos termos do Decreto 39.931/95
<b>FALTA DOAÇÃO DE SANGUE</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>FALTA SERVIÇO OBRIGATÓRIO POR LEI</b>	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária
<b>LICENÇA SAÚDE</b>	Sim - IAMSPE	Sim - IAMSPE	Sim - primeiros 15 dias na escola desde que apresente atestado da autoridade médica competente; 16 dia em diante junto ao INSS	Sim - primeiros 15 dias na escola desde que apresente atestado da autoridade médica competente; 16 dia em diante junto ao INSS
<b>READAPTAÇÃO</b>	Sim - IAMSPE	Sim - IAMSPE	Não	Não
<b>LICENÇA POR ADOÇÃO</b>	Sim	Sim	Sim, a servidora	Sim, a servidora
<b>LICENÇA ACIDENTE DO TRABALHO</b>	Sim	Sim	Não se aplica	Não se aplica
<b>AUXÍLIO ACIDENTE</b>	Não se aplica	Não se aplica	Sim	Sim
<b>AUXÍLIO DOENÇA</b>	Não se aplica	Não se aplica	Sim	Sim
<b>LICENÇA COMPULSÓRIA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>LICENÇA GESTANTE / MATERNIDADE</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>LICENÇA PATERNIDADE</b>	Sim	Sim	Não	Não

<b>NOJO - LICENÇA (tit e cat F) / EFETIVO EXERCÍCIO NOJO (cat L e O)</b>	falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, <b>até 8 (oito) dias</b> ; falecimento dos sogros, do padraсто ou madrasta, até <b>2 (dois) dias</b>	falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, <b>até 8 (oito) dias</b> ; falecimento dos sogros, do padraсто ou madrasta, até <b>2 (dois) dias</b>	falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, até <b>8 (oito) dias</b> ; falecimento dos sogros, do padraсто ou madrasta, até <b>2 (dois) dias</b>	falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro (a), ou filhos, <b>até 2 dias consecutivos</b>
<b>GALA - LICENÇA (tit e cat F) / EFETIVO EXERCÍCIO GALA (cat L e O)</b>	casamento, até 8 (oito) dias	casamento, até 8 (oito) dias	casamento, até 8 (oito) dias	até 2 dias consecutivos
<b>SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES - QUADRO SINTÉTICO (cont.)</b>				
	<b>TITULAR DE CARGO</b>	<b>CAT DE ADMISSÃO F</b>	<b>CAT DE ADMISSÃO L</b>	<b>CONTRATADO - CAT DE CONTRATAÇÃO "O"</b>
<b>ACUMULAÇÃO</b>	Dois cargos de professor ou um de professor e outro técnico ou científico, conforme Decreto nº 41.915/97	Dois cargos de professor ou um de professor e outro técnico ou científico, conforme Decreto nº 41.915/98; permitida a acumulação com contrato nos termos da LC 1.093/09 somente <u>em campo de atuação diverso</u>	Dois cargos de professor ou um de professor e outro técnico ou científico, conforme Decreto nº 41.915/98; permitida a acumulação com contrato nos termos da LC 1.093/09 somente <u>em campo de atuação diverso</u>	Vedada a acumulação de dois contratos mesmo que em distintos campos de atuação e mesmo que a título eventual. Se docente das categorias de admissão F, P ou L poderá acumular com contrato <u>em outro campo de atuação</u>
<b>DESIGNAÇÃO (Vice, Prof.Coord) / AFASTAMENTOS / NOMEAÇÃO</b>	Permitido, desde que atenda os requisitos da LC 836/97 e RES SE 88/07	Permitido, desde que atenda os requisitos da LC 836/97 e RES SE 88/07	Vedado	Vedado
<b>13º SALÁRIO</b>	Sim	Sim	Sim	Proporcional nos termos do inciso I do artigo 17 do Decreto nº 54.682/09
<b>FÉRIAS</b>	Até 30 dias (§ 3.º do artigo 176 da Lei 10.261/68 - O período de férias será reduzido para 20 (vinte) dias, se o servidor, no exercício anterior, tiver, considerados em conjunto, mais de 10 (dez) não comparecimentos correspondentes a faltas abonadas, justificadas e injustificadas ou às licenças previstas nos itens IV, VI e VII do art. 181.	Até 30 dias (§ 3.º do artigo 176 da Lei 10.261/68 - O período de férias será reduzido para 20 (vinte) dias, se o servidor, no exercício anterior, tiver, considerados em conjunto, mais de 10 (dez) não comparecimentos correspondentes a faltas abonadas, justificadas e injustificadas ou às licenças previstas nos itens IV, VI e VII do art. 181.	Até 30 dias (§ 3.º do artigo 176 da Lei 10.261/68 - O período de férias será reduzido para 20 (vinte) dias, se o servidor, no exercício anterior, tiver, considerados em conjunto, mais de 10 (dez) não comparecimentos correspondentes a faltas abonadas, justificadas e injustificadas ou às licenças previstas nos itens IV, VI e VII do art. 181.	Somente após transcorridos 12 meses de exercício da função em caráter indenizatório ( Lembrando que aos docente não haverá integralização dos 12 meses, visto o contrato vigorar até o último dia letivo do ano em que foi firmado)

<b>ATUAÇÃO EM CARÁTER EVENTUAL</b>	Até o limite de 33 aulas semanais, observado o limite de 64 horas semanais de trabalho se em regime de acumulação na SEE	Até o limite de 33 aulas semanais, observado o limite de 64 horas semanais de trabalho se em regime de acumulação na SEE	Até o limite de 33 aulas semanais, observado o limite de 64 horas semanais de trabalho se em regime de acumulação na SEE	Contrato somente para atuar em caráter eventual (Categoria V) <u>ou</u> contrato por ter aulas atribuídas (Categoria O) podendo, se em exercício, atuar em caráter eventual até o limite de 33 aulas semanais (Art 13 da RES SE 68/09)
<b>INTERRUPÇÃO DE EXERCÍCIO</b>	Não se aplica	Não se aplica	Até o final de 2011 se estiver com a carga horária zerada (§ único do art 25 da LC 1.093/09)	Nos termos do artigo 4º da RES SE 68/09 e § 2º do artigo 7º do mesmo diploma legal
<b>APRESENTAÇÃO DE REQUERIMENTO DE FALTAS</b>	Artigo 8º do Decreto 52.054/07 - O servidor que faltar ao serviço poderá requerer o abono ou a justificação da falta, por escrito à autoridade competente, no primeiro dia em que comparecer à repartição, sob pena de sujeitar-se a todas as conseqüências resultantes da falta de comparecimento.	Artigo 8º do Decreto 52.054/07 - O servidor que faltar ao serviço poderá requerer o abono ou a justificação da falta, por escrito à autoridade competente, no primeiro dia em que comparecer à repartição, sob pena de sujeitar-se a todas as conseqüências resultantes da falta de comparecimento.	Artigo 8º do Decreto 52.054/07 - O servidor que faltar ao serviço poderá requerer o abono ou a justificação da falta, por escrito à autoridade competente, no primeiro dia em que comparecer à repartição, sob pena de sujeitar-se a todas as conseqüências resultantes da falta de comparecimento.	No primeiro dia de aula subsequente ao da ausência, de acordo com o horário de trabalho do docente, sob pena de ter consignada falta injustificada (§ 2º e 3º do artigo 9º da RES SE 68/09),
<b>CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIÁRIA</b>	SPPREV	SPPREV	RGPS	RGPS
<b>DIREITOS, DEVERES, PROIBIÇÕES E RESPONSABILIDADES</b>	Lei 10.261/68; LC 444/85	Lei 10.261/68; LC 444/85	Lei 10.261/68; LC 444/85	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.093/09
<b>POSSE / EXERCÍCIO</b>	Posse e exercício conforme Comunicado DRHU referente ao assunto referente ao Concurso Público no qual está ingressando	Não se aplica	Não se aplica	Exercício nos termos do artigo 26 da RES SE 98/09, mediante apresentação de: (1) Atestado Médico, (2) Declaração de acúmulo, (3) Declaração de que não sofreu penalidades (4) Comprovação de escolaridade (diploma, etc), (5) Consultas PAEC, PAPC, (6) Documentos pessoais: RG, CPF, título de eleitor e comprovação de estar quite com a justiça eleitoral, certificado de reservista



<b>ABANDONO DO CARGO/FUNÇÃO</b>	Ao exceder limite de faltas injustificadas; compete a Direção relatar o ocorrido via ofício, para instauração de processo administrativo	Ao exceder limite de faltas injustificadas; compete a Direção relatar o ocorrido via ofício, para instauração de processo administrativo	Ao exceder limite de faltas injustificadas; compete a Direção relatar o ocorrido via ofício, para instauração de processo administrativo	Ver descumprimento de contrato
<b>EXTINÇÃO DO CONTRATO</b>	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Extinção nos termos do artigo 5º da RES SE 68/09
<b>DESCUMPRIMENTO DO CONTRATO</b>	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Exemplo de descumprimento de contrato: mais de 1 falta injustificada, nos termos do Decreto nº 54.682/09 e do § 4º do artigo 9º da RES SE 68/09, garantida a ampla defesa no prazo de 3 dias úteis e conclusão do processo em 10 dias úteis (art. 8º da LC 1.093/09)
<b>DIPLOMAS LEGAIS REFERENCIADOS</b>	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07 LC 1.093/09	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07; LC 1.093/09; Decreto 54.682/09; RES SE 68/09	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07; LC 1.093/09; Decreto 54.682/09; RES SE 68/09

Fonte – Diretoria de Ensino Região de São Vicente.