

INSTITUIÇÃO DE DIRETRIZES ESTABELECIDAS PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO NO CONTEXTO ESCOLAR: Com a Palavra, uma Professora Coordenadora de Área

Fernanda Sauzem Wesendonk¹
Jair Lopes Junior²

RESUMO

O objetivo deste estudo consiste em analisar as ações decorrentes da instituição de diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no contexto de uma escola de ensino integral, da rede pública, de acordo com o discurso de uma professora coordenadora da área de Ciências Naturais e Matemática. O instrumento para a coleta de informações utilizado incluiu uma entrevista, conduzida com o auxílio de um roteiro semiestruturado, sendo realizada nas dependências da escola, gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. Para tratar e analisar as informações coletadas, adotamos a Análise de Discurso, na vertente francesa, conforme apresentada por Eni Orlandi (2003). O discurso da professora coordenadora de área indica que todo o trabalho desenvolvido no âmbito da escola ocorre em torno do currículo estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado, sendo o contexto de pesquisa marcado, também, por ações decorrentes de outras políticas educacionais, as quais possuem diretrizes articuladas ao currículo oficial. Em termos de incidência de tais diretrizes, contudo, ampliou-se a visibilidade da insuficiência instrucional, bem como se ressaltou a urgente necessidade de atividades colaborativas que possam contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais a respeito das políticas educacionais, que devem ser adotadas em ambiência escolar.

Palavras-chave: Programa “São Paulo faz Escola”; Programa “Ensino Integral”; atuação pedagógica; atuação docente.

INSTITUTION OF GUIDELINES ESTABLISHED BY THE SECRETARY OF EDUCATION OF THE STATE OF SÃO PAULO IN THE SCHOOL CONTEXT: WITH THE WORD, A COORDINATING TEACHER IN THE AREA

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the actions resulting from the institution of guidelines established by the São Paulo State Department of Education, in the context of an integral school, in the public network, according to the speech of a coordinating teacher in the area of Natural Sciences and Mathematics. The instrument used to collect information was an interview conducted with the aid of a semi-structured script, being carried out on the school premises, recorded on audio and later transcribed. To treat and analyze the information collected, we adopted Discourse Analysis, in the French perspective, as presented by Eni Orlandi. The speech of the area coordinating teacher indicates that all the work developed within the school takes place around the Curriculum established by the State Education Secretariat, and the research context is also marked by actions arising from other educational policies, the which have guidelines linked to the Official Curriculum. However, in terms of the incidence of such guidelines, the visibility of instructional insufficiency was increased, as well as the urgent need for collaborative activities that may contribute to the development of professional knowledge, regarding educational policies that should be implemented in school ambience.

Keywords: “São Paulo makes School” Program; “Integral Education” Program; pedagogical performance; teaching performance.

Submetido em: 29/5/2020

Aceito em: 12/2/2021

¹ Autora correspondente: Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rua Cel. Francisco Borges de Lima, 3005. Bairro Bom Princípio, Santo Antônio da Patrulha/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2577532215254967>. <https://orcid.org/0000-0001-8724-7775>. fernandasw@furg.br

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru. Bauru/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1124424108310223>. <https://orcid.org/0000-0002-8918-3805>

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um recorte dos principais resultados obtidos no âmbito de uma investigação de Doutorado, na qual estabelecemos como principal objetivo caracterizar o alcance de atividades colaborativas para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais por um professor de Física e por uma professora coordenadora da área de Ciências Naturais e Matemática, no contexto do Programa “São Paulo faz Escola” (WESENDONK, 2019). O estudo, de modo geral, centra-se nos processos de formação de professores em serviço, pertencentes a diferentes etapas da carreira, buscando, de modo particular, contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores, em concordância com Marcelo Garcia (2009, p. 9), ao justificar a utilização desse conceito:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. [...] o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Embora a investigação mais ampla, decorrente da tese de Doutorado, ter concentrado ênfase em uma política educacional específica – o Programa “São Paulo faz Escola” –, não podemos desconsiderar que o cenário de pesquisa é marcado, também, por ações decorrentes da adoção de outras políticas públicas, como o Programa “Ensino Integral” e políticas de avaliação da Educação Básica. Previamente, podemos afirmar que estamos tratando de políticas educacionais que destacam, em suas diretrizes, ações articuladas com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Os procedimentos de coleta de informações desta investigação foram divididos em fases e etapas, nas quais utilizamos a realização de entrevistas com um professor de Física do Ensino Médio e com uma professora coordenadora da área (PCA) de Ciências Naturais e Matemática, ambos lotados em uma escola de Educação Básica da rede pública estadual, de um município do interior do Estado de São Paulo. Além das entrevistas, realizamos a observação de aulas ministradas pelo professor de Física para uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

Neste trabalho, apresentamos um recorte dos resultados construídos a partir do tratamento e da análise das informações coletadas na primeira fase da pesquisa, marcada pelo contato inicial com os sujeitos da nossa investigação. Planejamos momentos de discussão sobre as diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para a atuação de professores e dos demais agentes escolares. Procuramos, também, construir momentos de discussão sobre as ações dos profissionais da escola, especificamente do professor de Física e da PCA, no contexto de efetivação dessas diretrizes.

Em particular, o relato centrará no discurso da PCA, como objetivo de analisar as ações decorrentes da instituição de diretrizes estabelecidas pela SEE/SP, no contexto da escola onde atua.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADORAS DE AÇÕES EM ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS

Em 2008, a SEE/SP sugeriu uma ação integrada e articulada, com o objetivo de melhor organizar o sistema educacional do Estado: a instituição de um currículo básico para a rede escolar pública estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. A SEE/SP procurou, com essa proposta, “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2011a, p. 7). O Programa “São Paulo faz Escola” reúne todos os materiais decorrentes dessa nova organização do sistema escolar do Estado. O documento básico desse programa é composto por um currículo de caráter geral e outro, de caráter específico para cada disciplina, considerando as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e as Áreas do Conhecimento; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Um quadro presente no currículo de cada componente curricular apresenta claramente a proposta da SEE/SP para a distribuição dos conteúdos dentro de cada tema, considerando a série/(ano) e bimestre do ano letivo. Além disso, para cada tema a ser tratado no âmbito das disciplinas, são indicadas as habilidades preconizadas para serem desenvolvidas pelos estudantes.

Ainda em relação aos materiais constituintes do programa, há um documento com orientações para a gestão do currículo na escola, denominado de Caderno do Gestor, o qual é destinado especialmente aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores. Esse material tem como finalidade

[...] apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo. [...] garantir que a Proposta Pedagógica, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no currículo. (SÃO PAULO, 2011a, p. 8).

A SEE/SP estabeleceu, em 2007, mediante a Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007, a figura do professor coordenador. A esse profissional foi dada a responsabilidade de ser o agente central na adoção bem-sucedida da política educacional no âmbito escolar. A intenção da secretaria foi colocar o professor coordenador como seu “representante” dentro das escolas, de modo a incentivar todos os demais agentes escolares a incorporarem as diretrizes estabelecidas pela SEE/SP, mediante o Programa “São Paulo faz Escola”, em suas práticas didático-pedagógicas. Desse modo, destaca-se que as orientações do Caderno do Gestor são objetivas, em supremacia ao professor coordenador, embora esse material também seja dirigido aos demais profissionais da gestão escolar. A adoção dessa resolução reforça a importância dada pela SEE/SP ao coordenador na instituição do currículo nas escolas do Estado.

O programa se completa com o Caderno do Professor, distribuído no ano de 2008, e com o Caderno do Aluno, com distribuição em 2009, ambos organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Em relação aos cadernos direcionados aos professores,

[...] Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2011a, p. 8).

A partir de 2010, os documentos que constituem o programa consolidam-se como o Currículo Oficial do Estado.

Faz-se importante salientar que os documentos do Programa “São Paulo faz Escola” estão diretamente atrelados ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – o Saesp. A partir de uma análise rápida dos documentos pertencentes ao programa (Currículo, Cadernos do Professor e do Aluno) e das matrizes de referência para a avaliação externa, é possível identificar a correspondência entre os conteúdos e as expectativas de aprendizagem preconizadas nesses materiais. Um olhar para as dez metas para a Educação, estabelecidas no ano de 2007 (ou seja, um ano anterior à instituição do Programa “São Paulo faz Escola”), mediante o Plano Estadual de Educação, as quais visavam a melhoria do sistema educacional do Estado, fica evidente a relevância atribuída às avaliações externas e em larga escala. Uma dessas metas objetivava a melhora no índice de desempenho dos alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais (SÃO PAULO, 2007a). Desse modo, o estabelecimento e a adoção do Programa “São Paulo faz Escola”, a partir de um currículo unificado e da distribuição de materiais didáticos, e como resultado das metas estabelecidas, veio para reforçar a presença do Saesp no trabalho desenvolvido por gestores e professores no contexto escolar.

Ainda com base no Currículo Oficial do Estado, a SEE/SP definiu as matrizes de referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica, em 2016. Assim, além dos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”, o professor precisa ter conhecimento sobre as habilidades previstas para as Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP), as quais ele deve trabalhar em suas aulas e que irão contribuir para a avaliação dos alunos em relação às competências de leitura e escrita. Apesar das AAPs avaliarem os conhecimentos relacionados com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as matrizes de referência para essa avaliação preveem habilidades que devem ser trabalhadas no âmbito de todas as disciplinas escolares. Na matriz de cada componente curricular, estão preconizadas as habilidades correspondentes à área disciplinar, as quais estão distribuídas de acordo com os conteúdos previstos no Currículo do Estado de São Paulo e, mais especificamente, com as situações de aprendizagem propostas nos cadernos disponibilizados pela SEE/SP.

[...] Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do percurso escolar, destacando as que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).

Essas avaliações, aplicadas bimestralmente para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, pretendem oferecer, por meio de relatórios disponíveis no Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação (SARA), subsídios para que professores e gestores identifiquem o que os alunos estão e não estão aprendendo, bem como orientar propostas de intervenção para a melhoria da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2016b, p. 8).

Em relação à instituição do Programa “Ensino Integral”, a SEE/SP estabeleceu, a partir do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, o Programa “Educação Compromisso de São Paulo”, como um meio de aperfeiçoar a política educacional implantada no Estado. Um dos pilares desse programa foi “lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2011b, p. 5). Uma das ações instauradas, nesse contexto, foi o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

O programa tem como aspectos característicos: (1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; (2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; (3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática; (4) professores e demais educadores em regime de dedicação exclusiva e integral à instituição escolar. Em relação aos professores, o programa prevê, ainda, uma avaliação de desempenho, com a intenção de subsidiar os processos de formação continuada dos profissionais e definir sua permanência no âmbito do programa (SÃO PAULO, 2016a).

As escolas inseridas no Programa “Ensino Integral” sofrem reestruturações em seu quadro de profissionais, no que diz respeito às atribuições para o funcionamento da instituição dentro desse modelo. Assim, as escolas do programa se estruturam da seguinte forma, de acordo com as funções de cada profissional: diretor; vice-diretor, professor coordenador, professor coordenador por área de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) e professores por disciplinas, dentro de cada área de conhecimento.

As principais atribuições dos professores pertencentes a esse modelo de escola são: (1) elaboração do programa de ação, com a indicação de objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; (2) produção de materiais didáticos; (3) substituição de aulas dos demais professores da mesma área de conhecimento, sempre que necessário; (4) elaboração de plano bimestral e guias de aprendizagem referentes às disciplinas pelas quais são responsáveis; (5) atuação na parte diversificada do currículo, que inclui disciplinas eletivas e orientação aos alunos em seus respectivos projetos de vida; (6) tutoria aos alunos; (7) realização obrigatória da totalidade de atividades de trabalho pedagógico, coletivas e individuais, no ambiente escolar.

De todos os profissionais que fazem parte do quadro de pessoal da escola de ensino integral, destaca-se, como novidade, a função de PCA, a qual é escolhida pelos pares da escola. Esse profissional assume atribuições semelhantes às do professor coordenador, mas com responsabilidade específica sobre uma área de conhecimento. As principais vantagens de se contar com profissionais com essa função na escola são: (1) maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área de conhecimento com dificuldades na disciplina pela qual são responsáveis; (2) reforço à coordenação pedagógica da escola com o trabalho interdisciplinar junto à equipe escolar.

A carga horária semanal de trabalho dos PCAs é dividida de tal forma que 20 horas devem ser cumpridas como docente de disciplina atribuída, de acordo com a formação do professor, e 20 horas de sua jornada devem ser dedicadas ao desempenho da função de coordenador pedagógico de área, totalizando 40 horas de trabalho semanais.

Nos documentos estabelecidos pela SEE/SP para o Programa “Ensino Integral” fica evidente, em diferentes passagens, a necessidade de se articular esse Programa ao Currículo do Estado de São Paulo, para o desenvolvimento de ações no âmbito escolar. Apresentamos, a seguir, um trecho extraído das diretrizes, que é representativo dessa nossa afirmativa.

O Currículo Oficial da SEE-SP é o articulador de atividades, programas e recursos pedagógicos. Comum a todas as escolas e implementado desde 2008, ele estabelece o que todos os alunos têm o direito de aprender em seu percurso escolar. O Currículo faz referências a conteúdos, competências e habilidades; isso supõe que se aceite o desafio de encarar os conhecimentos próprios de cada componente curricular como “meios” para que os alunos desenvolvam essas competências e habilidades para se situar, compreender e atuar no mundo contemporâneo. Durante o planejamento, o Currículo é revisitado por professores e equipe gestora; ele é essencial para o trabalho do professor em sala de aula. É a partir dele que a construção de significados e mediações vai acontecendo no cotidiano escolar. (SÃO PAULO, 2016a, p. 11).

Ainda, com o Programa “Ensino Integral”, podemos inferir que a responsabilidade, até então atribuída ao professor coordenador, para gerir a efetivação das diretrizes do Programa “São Paulo faz Escola”, recai sobre o PCA, uma vez que, nesse modelo de ensino, ele assume a função de mediar as ações desenvolvidas pelos professores de sua respectiva área, a partir das diretrizes estabelecidas pela SEE/SP.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

O estudo foi desenvolvido no âmbito de uma escola de Educação Básica da rede pública estadual, de uma cidade do interior paulista, responsável pela oferta de turmas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as três séries do Ensino Médio. A instituição pertence, desde o ano de 2014, ao Programa “Ensino Integral”.

Participaram desse estudo um professor de Física e uma PCA da área de Ciências Naturais e Matemática, ambos lotados nesta escola. Conforme já mencionado, discutiremos, neste artigo, um recorte das informações coletadas junto à PCA, na primeira fase de coleta de informações da pesquisa, a partir de entrevista conduzida com o auxílio de roteiro semiestruturado. Cabe destacar que todas as entrevistas realizadas

no âmbito da investigação ocorreram nas dependências da escola e com gravação em áudio. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas.

O roteiro da entrevista que norteou as discussões que serão apresentadas neste trabalho tem como foco os seguintes aspectos: diretrizes estabelecidas pela SEE/SP para a atuação de professores na Educação Básica; acompanhamento da efetivação das diretrizes da SEE/SP; resultados decorrentes da adoção das diretrizes; resultados decorrentes do acompanhamento da adoção das diretrizes estabelecidas.

No primeiro contato com a PCA, foi-lhe entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as atividades das quais iria participar, o qual foi assinado e devolvido pela docente, sendo que uma cópia assinada pela pesquisadora também foi conferida à PCA.³

A PCA possui formação inicial em Tecnologia em Processamento de Dados por uma instituição pública estadual, título obtido em 1982, Graduação, em 2004, em Licenciatura em Matemática por uma instituição privada, e Especialização em Educação Matemática por uma instituição privada.

Quanto à sua experiência profissional, ela atua na Educação Básica há 26 anos, ministrando a disciplina de Matemática para turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para a primeira e segunda série do Ensino Médio.

É concursada desde 2006, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Atua na escola onde está situada a nossa investigação desde 2013, exercendo a função de PCA e de professora de Matemática para a segunda série do Ensino Médio, isto é, sua carga horária semanal de trabalho é dividida de tal forma que 20 horas são dedicadas à função de professora coordenadora de área e 20 horas ao cargo de docente de disciplina.

Para tratar e analisar as informações coletadas na investigação, utilizamos a *Análise de Discurso* (AD), na vertente francesa, conforme apresentada por Eni Orlandi (2003). Faz-se necessário destacar que essa autora desenvolve os seus trabalhos referentes à AD, tendo as obras de Michel Pêcheux como principais referências. Na AD, se considera os processos e as condições de produção da linguagem, mediante a análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que são produzidos os dizeres. Diante disso, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, quem analisa o discurso deve relacionar a linguagem à exterioridade.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A entrevista com a PCA foi desenvolvida na sala da direção da escola, com a presença da diretora. Podemos afirmar que as condições de produção de um discurso influenciam na escolha do que e como falamos, em determinado contexto. Nessa conjuntura, a presença da diretora, durante a nossa interação com a PCA, pode ter interferido, de alguma forma, nas respostas dadas pela professora coordenadora às questões colocadas.

³ Os aspectos éticos foram estabelecidos de acordo com aprovação do Comitê de Ética junto à Plataforma Brasil (CAAE 55377516.2.0000.5398).

A AD considera que o sujeito fala sempre de um lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, sendo esses elementos constitutivos de seu discurso (ORLANDI, 2003). No estudo desenvolvido, conforme mencionado anteriormente, a PCA fala de dois lugares diferentes: o de professora coordenadora da área de Ciências da Natureza e Matemática e o de professora de Matemática. Nessa investigação, em particular, estamos centrados, prioritariamente, no discurso da profissional PCA.

Na interação, procuramos compreender as ações previstas para serem adotadas no contexto da escola, como determinação da SEE/SP. Frente a isso, quando questionada sobre as diretrizes estabelecidas para a atuação do professor na Educação Básica, a PCA citou o mapa de competências determinado para as escolas de ensino integral, o qual serve como base para a avaliação dos docentes. Esse mapa estabelece indicadores para a avaliação do desempenho das atribuições de responsabilidade dos agentes escolares, de acordo com as premissas do Programa (Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em gestão, Corresponsabilidade, Replicabilidade). Para cada competência, foram estabelecidos macroindicadores, os quais definem o comportamento esperado no âmbito da competência e, também, microindicadores, que detalham esse comportamento para cada função exercida no âmbito da escola.

As ações previstas nesse mapa de competências preveem o seguimento das diretrizes estabelecidas no âmbito do Programa “São Paulo faz Escola”. A PCA destacou que o docente precisa estudar o Caderno do Professor e, conseqüentemente, ter conhecimento das orientações presentes nesse material didático, uma vez que ele orienta a prática pedagógica prevista.

PCA: [...] E ele tem também que estudar o Caderno do Professor. Porque no Caderno do Professor ele direciona, ele dá ações, ele traz pesquisas. E as habilidades, nós temos agora uma plataforma que é a foco aprendizagem, e essa plataforma ela dá as habilidades, principalmente de português e matemática, que ele tem que contemplar essas habilidades na área dele.

Pesquisador: Em física?

PCA: Em física.

Pesquisador: Então, ele tem que ter o conhecimento desse mapa?

PCA: Ele tem que conhecer isso daí também.

Pesquisador: E esse mapa é constituído pelo desempenho nas avaliações processuais?

PCA: Isso. Das AAPs. Então, ele tem que saber, porque tem algumas coisas... competência leitora e escrita. E aí entra várias observações dele na aula dele, que ele tem que contemplar ali. E na área de matemática também tem algumas coisas, porque usa muito cálculo, né. Então, ele tem que saber também aquelas habilidades pra ele trabalhar ali, fora as habilidades que são colocadas diante da disciplina de física.

Pesquisador: Que são aquelas da matriz processual?

PCA: Isso. Então, ele tem que saber.

Além dos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”, o professor precisa ter conhecimento sobre as habilidades previstas para as Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAPs), as quais ele deve trabalhar no ensino de Física e

que irão contribuir para a avaliação dos alunos em relação às competências de leitura e escrita. Como destacamos anteriormente, apesar de a AAP avaliar conhecimentos relacionados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a sua matriz de referência preconiza habilidades que devem ser trabalhadas no âmbito de todos os componentes curriculares, de acordo com os conteúdos previstos no Currículo do Estado de São Paulo.

As diretrizes que o professor deve seguir relacionam-se com as premissas do Programa “Ensino Integral”. Fica evidente que essas premissas se articulam, de certo modo, com o Programa “São Paulo faz Escola”, pois há orientações para o uso do currículo, dos cadernos e para que os professores se atentem ao trabalho com as habilidades preconizadas nesses materiais. Mediante a leitura dos documentos oficiais estabelecidos pela SEE/SP, há uma explicitação sobre a importância que é dada ao Currículo Oficial do Estado e aos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria, para o processo de ensino/aprendizagem, no âmbito das escolas.

O currículo constitui orientação essencial para o trabalho do professor em sala de aula. [...] Nesse documento, são explicitados os princípios, a concepção de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e, ainda, os conteúdos e as habilidades que devem orientar a prática pedagógica, por bimestre, ano e série.

Com essa medida, a SEE definiu uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades que, utilizada por professores e gestores, permite que as escolas atuem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos educacionais.

Para apoiar professores e gestores na implementação do Currículo, a SEE produziu Cadernos do Professor e do Aluno que, por meio de Situações de Aprendizagem e Sequências Didáticas, orientam o trabalho dos professores no desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada componente curricular. (SÃO PAULO, 2016b, p. 8).

Esse recorte discursivo, extraído da Matriz de Avaliação da Aprendizagem em Processo, o qual também pode ser encontrado nos recentes documentos oficiais da SEE/SP, deixa evidente a influência que essas determinações da secretaria exercem sobre o sistema educacional do Estado. Desse modo, independente do modelo de escola – normal ou integral –, a base comum de organização e de funcionamento das instituições escolares é pautada no currículo e nos materiais didáticos pertencentes ao Programa “São Paulo faz Escola”.

Podemos afirmar, perante o exposto, que há um não dito no discurso da PCA, o qual pode ser subentendido a partir dos recortes discursivos dos documentos oficiais estabelecidos pela SEE/SP, ou seja, o discurso de obrigatoriedade em relação ao uso dos materiais decorrentes das políticas educacionais e do tratamento das habilidades preconizadas em tais materiais, conforme é evidenciado, por exemplo, nas seguintes formulações discursivas da PCA: “[...] ele tem também que estudar [...] ele tem que saber [...]” pode ser entendido como uma decorrência do próprio discurso de imposição da secretaria em relação a esses documentos.

Quanto ao acompanhamento pela gestão da adoção das diretrizes, a PCA afirma monitorar os docentes quanto ao cumprimento do currículo proposto pelo Estado e das situações de aprendizagem previstas nos cadernos. Há a exigência para que o professor

atue conforme a previsão de situações de aprendizagem apresentadas nos materiais didáticos disponibilizados.

PCA: E eu tenho que ver se ele tá cumprindo aquela situação, eu tenho que monitorar o que ele tem que trabalhar naquele bimestre, ou naquele mês, pra ver se ele tá seguindo o Currículo. Ele tem que seguir aquele programa. Então, eu faço esse tipo de monitoramento. Olho, vejo se é o que tá proposto dentro do Caderno do Professor. Eu tenho que olhar a proposta, se ele tá atuando conforme tá colocado ali. Então, num certo ponto, ele tem que tá amarrado ali. Ele tem liberdade pra acrescentar mais coisas ali dentro daquele assunto, mas ele tem que cumprir o mínimo ali.

Fica claro, a partir desse trecho extraído da entrevista com a PCA, que o docente não pode atuar de modo que se afaste das diretrizes estabelecidas pelo Programa “São Paulo faz Escola”. É interessante como a PCA utiliza o termo “amarrado” em concordância com a afirmativa de que os documentos oficiais representam a base do trabalho didático-pedagógico realizado pelos docentes. Por outro lado, ela destaca que o professor pode acrescentar discussões ou atividades à situação de aprendizagem proposta nos Cadernos do Professor/Aluno. Essa asserção vai ao encontro do discurso da SEE/SP, na apresentação do currículo oficial e dos cadernos, à comunidade escolar do Estado. No currículo direcionado à disciplina de Física, por exemplo, encontramos a seguinte passagem:

Com relação ao uso de recursos didáticos, a utilização dos Cadernos do Aluno e as orientações dos Cadernos do Professor, concebidos de forma coerente com essas diretrizes curriculares, podem ser articuladas com o uso de diferentes manuais e livros didáticos, assim como de textos paradidáticos e vídeos, inclusive os disponíveis nas escolas. O acesso a sites e as visitas a museus e a centrais de energia ou outras instalações de interesse científico-tecnológico podem constituir importantes estímulos e reforços à aprendizagem das disciplinas científicas, mas essas oportunidades, quando disponíveis, devem ser preferencialmente articuladas aos assuntos tratados na série e na sequência didática em curso. (SÃO PAULO, 2011a, p. 101-102).

Diante do exposto, entendemos que há a possibilidade de utilização de materiais didáticos diversificados como apoio ao desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, isto é, o discurso da SEE/SP, a partir do currículo, indica que o professor não precisa organizar e realizar suas aulas baseado apenas nos materiais disponibilizados pela secretaria. Colocando em prática a sua autonomia, o professor pode ir além das orientações presentes nos materiais da SEE/SP; no entanto, enfatiza-se que qualquer adaptação/alteração/acréscimo deve ser articulado com o conteúdo já previsto no currículo e que a sequência desses conteúdos deve ser mantida, ou seja, não é flexível.

A apresentação da versão atualizada do Caderno do Professor, de 2014, a qual vem assinada pelo secretário da SEE/SP, em exercício naquele período, expõe asserções que convergem com o estabelecido no currículo.

Enfim, o Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento a Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas

por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material a realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiar os professores no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico. (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Novamente, o discurso aponta para a flexibilidade em se utilizar os materiais didáticos disponibilizados pela SEE/SP, possibilitando ao professor o uso de materiais diversificados como apoio ao seu planejamento, assim como a possibilidade de adotar, durante o processo de ensino/aprendizagem, recursos didáticos diferentes dos propostos nos cadernos. Chama a atenção, contudo, a utilização do termo “complemento”, ou seja, que não significa o professor deixar de lado o currículo e as orientações presentes nos materiais didáticos disponibilizados pela SEE/SP, mas, fazer uso de materiais e recursos que complementem o que já está previsto. Mais uma vez, fica evidente que o professor não pode atuar de modo que se afaste das diretrizes estabelecidas pela Secretaria do Estado.

Outra passagem do excerto apresentado anteriormente, que merece destaque, refere-se ao caráter de apoio associado aos Cadernos do Professor/Aluno. Percebe-se uma tentativa da SEE/SP em fugir do discurso que aponte para um engessamento do material no contexto escolar, mediante os agentes que ali atuam. Nas condições de produção desse discurso, podemos afirmar que está envolvido o mecanismo de antecipação, o qual considera que todo o sujeito tem a capacidade de se colocar no lugar de seu interlocutor (no caso, os professores), antecipando-se quanto ao sentido que ele queira que suas palavras produzam no ouvinte (ORLANDI, 2003). Assim, o recorte discursivo passa uma ideia de que os cadernos não devem ser utilizados como um “amuleto”, como algo que deve ser seguido e cumprido com rigor. Pelo contrário, há a intenção de apresentar um discurso que não dê a impressão de retirar a autonomia do professor, como sujeito que deve tomar decisões e fazer escolhas relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas pelas quais é o responsável. Ocorre que, na apresentação do Caderno, destaca-se uma passagem que indica o monitoramento relacionado à utilização dos materiais que compõem o Programa “São Paulo faz Escola”.

Essa ação, efetivada por meio do programa Educação — Compromisso de São Paulo, e de fundamental importância para a Pasta, que despende, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio a implementação do currículo e ao empregar o Caderno nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Podemos afirmar que há, aqui, uma contradição com a ideia de material didático de “apoio” ao trabalho desenvolvido pelo professor, configurando-se em um discurso polissêmico por parte da SEE/SP. Uma vez que o docente é monitorado e avaliado pelo uso dos cadernos e pelo cumprimento do currículo, ele pode se sentir pressionado a ter que adotar esses materiais como centrais na organização, no planejamento e no desenvolvimento de seu trabalho didático-pedagógico junto aos alunos. Esse fato é confirmado

na escola onde situamos nossa investigação, visto que constatamos que a gestão escolar acompanha, monitora e avalia a efetivação das diretrizes estabelecidas pela SEE/SP, entre elas, o cumprimento das determinações relacionados com o Programa “São Paulo faz Escola”. Evidencia-se que, apesar de o discurso da PCA indicar, por exemplo, que o professor tem liberdade para adotar outros materiais, principalmente outros recursos didáticos em relação ao previsto nas orientações dos cadernos, há sempre a ideia de “acrécimo”, isto é, ele não pode deixar de trabalhar com os cadernos, com o que ali está preconizado, e nem deixar de cumprir com o currículo. O docente pode, na verdade, acrescentar discussões/atividades ao já previsto. Sendo assim, em conformidade com o discurso apresentado pela SEE, também podemos evidenciar um discurso polissêmico, de mesma natureza, por parte da professora coordenadora.

Ainda, a partir do informado pela PCA, podemos pressupor um não dito, ou seja, que há certa falta de autonomia do professor em relação ao trabalho didático-pedagógico que desenvolve. E as consequências, caso o professor opte por não seguir as diretrizes estabelecidas, ainda não puderam ser subentendidas.

Nesse momento de discussão, ficam evidentes as relações de sentido entre o discurso da SEE/SP e da PCA, no que concerne ao cumprimento das diretrizes estabelecidas pela secretaria, uma vez que o discurso da PCA aponta para o discurso da SEE, sendo que esse último sustenta o primeiro.

A PCA aponta que o acréscimo às orientações do caderno é reduzido, muitas vezes, à resolução de listas de exercícios, algo que a gestão escolar critica muito e tenta mudar na prática pedagógica dos professores.

PCA: [...] Eu acho que você tem, sim, que colocar, mostrar que tem esse tipo de conteúdo, tem essa resolução. Dá pra eles uns exercícios pra eles fazerem. Depois aonde que é num probleminha. Onde que você coloca aquela atuação. Mas, não ficar em cima, com aquela lista [bastante ênfase] enorme. Eu, particularmente, eu não concordo. E, às vezes, eu falo com eles. Mas, eles brigam com isso. E quando a gente trabalha essa atuação da proposta mesmo, ela vai dá bom resultado. Dá bom resultado. Eu tenho visto, assim, alguns professores... uma das coisas que, às vezes, o professor ele foge da proposta, aí aparece bastante nota vermelha. Bastante.

Pesquisador: A insistência na lista, ela faz parte da proposta do Caderno do Professor?

PCA: Não.

Pesquisador: Pelo contrário...

PCA: É. Porque a proposta ela abre pra você acrescentar, mas nesse acrescentar eles estão entendendo que é pra fazer isso daí. E não é.

Faz-se interessante destacar a associação que a PCA estabelece entre o professor utilizar os cadernos e os alunos obterem boas notas, por considerar que as possíveis boas notas que os alunos obtêm no final de cada bimestre decorrem da adoção dos materiais correspondentes ao Programa “São Paulo faz Escola”. A PCA parte do pressuposto que as notas vermelhas obtidas pelos alunos sejam consequência de uma atuação que se afasta das diretrizes estabelecidas pela SEE/SP. Essa formação discursiva da PCA pode estar marcada pela memória, como consequência do discurso da SEE/SP de necessidade de cumprimento de tais diretrizes. Para a coordenadora de área, uma

evidência de aprendizagem por parte dos alunos está associada às notas obtidas ao final de cada bimestre, sem considerar os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos e as possíveis medidas de aprendizagem durante o processo de ensino.

A utilização de recursos didáticos, para além das orientações previstas no Caderno do Professor, torna-se de conhecimento da PCA, mediante os seus monitoramentos de aulas e das avaliações realizadas pela gestão, pelos próprios alunos e colegas, no âmbito da avaliação em 360º, que tem como base os indicadores apresentados no mapa de competências.

Todos os profissionais que atuam na escola são avaliados no desempenho de suas atribuições, a partir da avaliação denominada “avaliação 360º”, ou seja, todos aqueles que estão envolvidos na escola e que têm condições de avaliar a atuação profissional serão avaliadores. Assim, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador, a partir de questões referentes às atividades em que têm contato direto com o profissional avaliado. Por exemplo, um professor de uma determinada disciplina é avaliado pelos seus alunos a respeito da sua atuação em sala de aula e das orientações dadas para além do contexto escolar; os demais colegas de escola o avaliam sobre a sua participação em trabalhos coletivos e colaborativos; o professor coordenador geral e o professor coordenador de área o avaliam a respeito de todos os aspectos anteriores e, ainda, sobre o cumprimento de suas atribuições como professor de uma escola pertencente ao modelo de ensino integral.

Nessa perspectiva, as atividades e as discussões que o professor insere nas situações de aprendizagem previstas para serem desenvolvidas contam positivamente para a avaliação da sua atuação, de acordo com o mapa de competências.

PCA: [...] Então, nesse ponto aí que ele colocou a mais é da proposta também. Ele pode buscar mais coisas pra completar aquilo ali. E aí entra dentro das boas práticas, do domínio desse conhecimento que ele tem. Entra dentro, assim, do protagonismo dele. Entra dentro de tudo isso. Ele pode sim. É um ponto positivo pra ele isso.

Pesquisador: E isso, de uma maneira ou de outra, chega na supervisão que vocês exercem?

PCA: Chega. Chega, porque nós temos todo o final de semestre tem uma avaliação que a gente faz. Então, essa avaliação é feita pelos alunos, pelos professores, pela equipe gestora. E aí nós temos que fazer também um comentário dele. Então, entra todos esses itens do mapa de competência e dentro disso daí nós temos que fazer também um relato. E nesse relato a gente coloca. Porque o mapa de competência ele é fechado, tipo assim, perguntas fechadas; vamos supor, alternativas, né? Mas, ao mesmo tempo, ele abre pra esse comentário.

Pesquisador: Certo.

PCA: Então “o professor tem isso?”, “o professor tem essa competência?”, “o professor tem isso? tem aquilo?”. São os macroindicadores que a gente coloca. E aí, no final têm essas colocações, esses relatos que a gente pode acrescentar. Então, a gente pode colocar que ele busca compreender os alunos, que ele busca uma formação, que ele faz cursos, que ele atua com um diferencial de boas práticas na sala de aula. Então, a gente coloca tudo isso.

A avaliação a partir do mapa de competências abre espaço para que o professor seja avaliado para além dos macros e microindicadores previstos no mapa, ou seja, qualquer aspecto que o avaliador julgue importante mencionar sobre a atuação do profissional que está sendo avaliado, os quais não estão previstos nos indicadores apresentados no mapa, ele pode fazer o registro. Tem-se, no entanto, que o mapa de competências orienta as ações dos professores e o processo de avaliação realizado sobre a sua atuação. Faz-se importante mencionar que, dependendo do resultado obtido pelo professor nessa avaliação em 360º, ele pode ser excluído do Programa “Ensino Integral”, voltando a atuar em escolas pertencentes ao modelo de ensino normal.

PCA: [...] ela é muito importante [a avaliação em 360º], porque ela tem uma nota e, dependendo dessa nota, você permanece no programa, ou você tem que sair.

A avaliação realizada pela PCA, com base nesse mapa, acontece a partir dos monitoramentos/observações de aulas, tanto formais quanto informais, e de conversas que a PCA mantém com os docentes.

PCA: [...] Então, a gente conversa. Nos intervalos a gente conversa, eu passo nas salas de aula. Então, eu vou tendo assim um olhar bem... não é só aquele recorte da sala de aula que eu tenho dele. Eu tenho... eu participo, vou pro laboratório, eu faço...é tipo uma ronda que eu faço. [...] Assisto. Eu entro, olho. Essas aulas não são formais. Eu não faço anotações, mas eu observo, sem anotações. Aí, eu tenho a formal mesmo, a aula formal, que eu vou, eu analiso.

Chama a atenção, no excerto anterior, o termo “ronda” utilizado pela PCA, para indicar o monitoramento feito por ela em relação ao trabalho desenvolvido pelos docentes de sua área. Fica evidente, dessa forma, o constante processo de avaliação pelo qual passam os professores em atuação.

Há a indicação de observações/acompanhamentos de aulas de modo formal e informal. Os acompanhamentos formais acontecem de tal modo que a PCA observa a aula e a analisa de acordo com alguns critérios de avaliação estabelecidos pela SEE/SP e adaptados pela gestão escolar. Após a observação e avaliação da aula, é feita uma devolutiva ao professor e nessa devolutiva algumas ações ficam firmadas entre eles. Essas ações acordadas objetivam uma melhoria nas condições didáticas adotadas pelos professores, a partir de orientações dadas pela PCA. Em geral, a recomendação refere-se à utilização de diferentes recursos didáticos pelos professores durante o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Esse mesmo discurso já foi evidenciado anteriormente, ainda que com outra formulação, indicando, desse modo, um discurso parafrástico por parte da PCA, ou seja, estamos diante de um mesmo dizer, o qual estabelece o mesmo sentido de interpretação (ORLANDI, 2003).

PCA: Esses dias agora atrás aí eu fiz [...] eu assisti essa aula dele [ela olha os seus materiais de observação de aulas – ela está se referindo a uma aula ministrada pelo professor de Física no Ensino Médio. Aí, dessa aula, eu passo pra uma ficha. Aí, essa ficha, eu faço... tem várias anotações, várias observações que eu tenho que colocar: se ele tá fazendo, se ele não tá. Aí, eu tenho que fazer uma análise da aula, aí eu participo, faço a devolutiva pra ele e tenho umas ações que eu tenho que combinar com ele: “Depois que eu achei, eu olhei, eu olho o mapa de competência, você precisa atuar...eu percebi isso, você concorda comigo? Que tal você fazer

desse jeito? Que tal você fazer de outra forma?”. Uma das coisas que eu observei, assim, pra ele procurar ver se tem algum documentário que tá abordando aquele assunto, né? Então, eu coloco pra ele. Porque, tipo assim, eu tenho percebido em algumas aulas dele, que ele não tem usado alguns recursos tipo de multimídia, aí eu coloco pra ele: “que tal você selecionar tais coisas assim e apresentar? É o assunto que você tá colocando? Apresenta isso também, esse documentário”.

Nesse trecho, extraído da entrevista com a PCA, percebe-se que uma das orientações dadas ao professor de Física durante a devolutiva de aulas observadas, refere-se ao uso de recursos didáticos diversificados, por exemplo, a utilização de documentários, principalmente de multimídias. Não há, no entanto, uma justificativa para o uso de outro recurso didático, ou até mesmo para uma mudança nas condições didáticas adotadas pelo docente. Ficamos com a impressão de que a PCA está se referindo a um “fazer diferente”, isto é, de utilizar recursos que permitam ao professor se afastar de uma atuação que tradicionalmente vem acontecendo.

Em relação ao número de aulas observadas e acompanhadas, a PCA tem como demanda a observação de 12 aulas por mês de professores de sua área, independente da disciplina a ser acompanhada. Não há um critério definido para a escolha das aulas (disciplinas) que serão observadas. Em geral, a PCA determina a turma de acordo com a sua disponibilidade de horário.

Quanto à avaliação realizada pela PCA sobre a adesão dos professores às diretrizes estabelecidas pela SEE/SP, ela considera que os professores se sentem mais seguros em ter um material para seguir. Essa constatação está em conformidade com os resultados de pesquisa obtidos por Salmazo (2016), que afirma existir uma anuência para tais diretrizes, devido à disponibilização de materiais com situações de aprendizagem já definidas e que auxiliam no direcionamento do trabalho didático-pedagógico a ser desenvolvido pelos docentes.

É bem verdade que alguns professores manifestam-se favoravelmente à proposta. Entretanto, até onde foi possível compreender durante a realização desse trabalho, esse olhar favorável é mais decorrência da facilidade que a existência dos cadernos oferece ao trabalho docente. Afinal, os professores tendem a se render ao livro-texto, permitindo que esse recurso direcione o seu trabalho. (SALMAZO, 2016, p. 132).

Em contrapartida, alguns professores criticam o material quanto à apresentação dos conteúdos. Para eles, os materiais didáticos discutem pouco a parte teórica dos conteúdos e apresentam poucos exercícios. Na visão da PCA, os professores são “conteudistas”, referindo-se à importância dada ao conteúdo e à quantidade de conteúdo que deve ser trabalhada, da mesma forma como considera que são presas a listas de exercícios. Esses aspectos, que caracterizam as práticas dos professores para a PCA, são opostos à proposta dos cadernos disponibilizados pela SEE/SP. O discurso da coordenadora de área aponta para uma defesa do modo como os cadernos estão organizados e estruturados.

PCA: [...] eles são muito conteudistas também, então, eles acham que falta conteúdo nos alunos pra desenvolver as atividades. [...] Porque ele [o Caderno do Professor] tem uma visão, assim, da realidade agora, sabe? Ele contextualiza bastante, o Caderno. E, às vezes, nessa contextualização pro aluno conseguir resolver as ativi-

dades, ele teria que ter uma noção daquele conteúdo. Só que eu particularmente, eu acho assim, que esse conteúdo não há necessidade de ele ficar ali em cima, debruçando fazendo, fazendo, fazendo, fazendo...

Estabelecendo as relações entre o dito e o não dito, pressupõe-se que para se trabalhar com a contextualização (aspecto mencionado pela PCA como destaque da proposta dos cadernos) não seja necessária uma discussão pormenorizada de conteúdos.

As provas aplicadas pelos professores, a cada bimestre, passam pela validação da PCA, com certa antecedência à aplicação do instrumento. Elas devem estar de acordo com o proposto nos Cadernos do Professor/Aluno, estando, conseqüentemente, na mesma linha das avaliações da AAP e do Saresp. Para a PCA, a prova já indica os aspectos característicos da atuação dos professores em sala de aula. Dependendo da forma como a prova está organizada e da natureza das questões propostas, é necessário que o professor refaça o instrumento de avaliação. Novamente, colocando o dito em relação ao não dito, pressupõe-se, nessa conjuntura, uma falta de autonomia do professor em relação à preparação dos seus instrumentos de avaliação.

PCA: Os trabalhos eles podem aplicar normal. E elas [as provas] têm que tá de acordo com a proposta. Nós tivemos um caso de uma professora que a mesma lista que ela fez durante todo o processo, ela apresentou na prova. Nós tivemos conversando com ela, ela teve que mudar a prova. Porque como um aluno vai... a proposta é de um jeito e ele aplica a prova de outro. Aí vem Saresp, é de um jeito, que é da proposta, vem a AAP, que é da proposta. Ele não vai conseguir. Então, ela tem que modernizar, ela tem que seguir a... Então, é esse o cuidado das nossas... do monitoramento. Mesmo em sala de aula, eu passo pra olhar e eu fico olhando também se ele tá trabalhando o caderno, se ele tá dando muita atividade fora do caderno, que tá prejudicando o andamento daquela situação. Porque ele tem que trabalhar a situação.

Interessante perceber a preocupação demonstrada com as AAPs e com a prova do Saresp. Pressupõe-se que o professor deve estar condicionado ao proposto nos cadernos, de modo a preparar os alunos para as provas externas. Outro destaque trata-se da expressão “modernizar” utilizada pela PCA. Entendemos que ela silencia em seu discurso a concepção de um ensino baseado na resolução de exercícios, que, para ela, está distante da concepção do currículo, especialmente da proposta dos cadernos, vistos como algo “moderno”.

De acordo com o discurso da PCA, os questionamentos sobre a prova, no processo de validação, não volta para a prática do professor. Se necessário, o professor precisa ajustar o instrumento de avaliação em cima de um tratamento didático já adotado.

Por outro lado, a gestão escolar determina que deve existir coerência entre o instrumento de avaliação e o tratamento didático adotado pelo docente, e que por este motivo, há o monitoramento da aula. E determina que deve haver, também, coerência entre a habilidade possivelmente desenvolvida pelo aluno e o exercício proposto na prova (para cada questão da prova há a indicação da habilidade envolvida).

Chama a atenção, a partir do discurso da PCA, o fato de as possíveis modificações recomendadas para a prova prevista não acarretarem em mudanças nas condições

didáticas adotadas pelo professor. Acreditamos que isso possa resultar em uma prova que não tenha coerência com o tratamento didático dado às situações de aprendizagem desenvolvidas. Por exemplo, um professor que trabalha focalizando a resolução de exercícios e elabora uma prova com base nesse recurso, pode ser orientado a modificar o seu instrumento de avaliação, tendo que aderir a uma prova sem conformidade com o tratamento didático adotado em suas aulas. Por isso, faz-se importante que as orientações dadas, em relação ao instrumento de avaliação proposto pelo professor, impliquem em reflexões e, se necessário, em mudanças nas condições didáticas utilizadas pelo docente.

Em relação aos aspectos que dificultam a adesão às diretrizes estabelecidas pela SEE/SP, a PCA aponta a resistência dos professores à mudança, principalmente por parte dos professores de matemática. Além disso, sinaliza os seguintes aspectos: falta de confiança nos materiais e nos resultados que eles podem gerar e falta de segurança em trabalhar com as orientações que embasam os materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”.

PCA: [...] ele traz muitas coisas antigas, é difícil mudar viu? É difícil o novo. Então, ele tem que debruçar e estudar, porque ele tem material. Ele tem. Mas, é difícil, viu? É difícil mudar. É difícil ter a mente aberta. [...] faz parte da personalidade mesmo. Eu não sei se tem medo do novo, de não dar certo. [...] Então, eu acho assim que é um pouco de medo. A pessoa tem que tá aberta, porque até eu, quando começou, eu assustei também, sabe? Mas, a gente tem que caminhar pra ir melhorando, porque é a realidade, é a realidade. Mas, tem ainda professor que é resistente, viu? É bem resistente. [...] Muitos falam “eu não vou por em grupo, porque eu não consigo dominar”. “Eu não vou por assim, porque me atrapalha”. “Eu não consigo pensar em como que eu vou fazer isso”. [...] ela não confia ainda. Não tem essa confiança. Como que comigo já teve bons resultados, eu aceitei. Eu tive bons resultados. Eu acredito.

A investigação de Aparecida Neto (2012) aponta, igualmente, para certa resistência à adesão aos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”. A análise de entrevistas realizadas com professores coordenadores apontam dificuldades na constituição da política, no âmbito das instituições escolares, seja por resistência dos docentes, os quais compreendem o cumprimento das diretrizes estabelecidas como um ataque a sua autonomia de escolher o que e como trabalhar, seja pela insegurança em desenvolver uma proposta, muitas vezes, diferente do trabalho didático-pedagógico que vem sendo desenvolvido, ou, até mesmo, pela ausência de instruções para o trabalho com os materiais propostos.

Em conformidade, Buranello (2014) e Nunes (2014) discutem, a partir das informações coletadas no âmbito de suas pesquisas, sobre certa resistência dos docentes em relação aos materiais decorrentes da política educacional, devido, principalmente, ao processo de idealização, construção e efetivação do programa de modo alheio aos interesses da unidade escolar, em especial dos professores dos diferentes componentes curriculares.

O descontentamento com a não participação na elaboração do currículo de matemática, a partir de 2008, fica visível através da fala da professora “A” que, segundo ela, caracteriza-se por uma política de “cima para baixo”, colocando os professores na posição de meros executores. [...] Segundo aponta a professora “A” e, de acordo com nossa experiência como professora coordenadora de núcleo pedagógico na disciplina de matemática, considerar os professores como meros executores das reformas curriculares gerou, entre seus pares, sentimentos díspares como a apatia e a resistência às mudanças e aos materiais de apoio, acarretando no uso indiscriminado do currículo e materiais de apoio – Cadernos do Aluno e do Professor, ou no caso da professora “B” no uso excessivo do livro didático. (BURANELLO, 2014, p. 253-254).

Evidencia-se um discurso polissêmico em relação à adesão dos professores às diretrizes estabelecidas pela SEE/SP. Em um momento, indica-se uma abertura positiva a essas diretrizes, por exemplo, aos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”. Em outro momento, a PCA aponta para certa falta de confiança nesses materiais, ou insegurança para o trabalho com as orientações neles previstas.

Para a PCA, um dos fatores associados à adesão, pelos docentes, dos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”, está na preparação dos alunos para a realização das provas do Saesp, da AAP e do Enem.

PCA: Então, olha, se for pensando em vestibular, se for pensando em vestibular mesmo, o vestibular tá muito assim fora... a proposta, sabe? Apesar que eles têm lançado algumas coisas contextualizadas, mas se a pessoa não souber mesmo como faz os exercícios, aquela parte de algoritmos do exercício, aí dificulta um pouco. Mas, assim, pra vida, pra abrir a mente deles, pra resolver alguns problemas, é isso que favorece essa proposta. Não favorece tanto, a não ser que exista algumas mudanças na parte de vestibular. Se tiver alguma mudança em vestibular, partir tipo que faz Saesp, o que faz as AAPs... Enem, como é colocado no Enem, aí eu acho que favorece.

A análise desse recorte revela o discurso da própria SEE/SP sobre a articulação do Currículo Oficial do Estado e dos materiais dele decorrentes com as avaliações externas e suas matrizes de referência. Novamente, estamos diante de um já dito, isto é, o discurso que aponta as relações diretas entre o que está proposto nos cadernos e as questões (especificamente o que está sendo avaliado) presentes nas avaliações do Saesp e da AAP, por exemplo.

Interessante como a PCA associa as provas do vestibular à necessidade de um estudo mais profundo. Para ela, o caderno por si só não é suficiente para preparar os alunos para a realização do exame do vestibular, pois apresenta outras finalidades, por isso que os professores recorrem às listas de exercícios.

PCA: Agora, o vestibular mesmo ele precisa se dedicar um estudo mais profundo, porque é o que elas falam que falta. Por isso que elas trabalham [inaudível] porque só uma explicação simples não... Então, seria uma forma de mecanizar essa forma de resolver esses exercícios.

Destaca-se, mais uma vez, um discurso polissêmico em relação aos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”: em um momento, faz-se uma avaliação positiva a respeito desses materiais, recorrendo-se a um discurso que impõe a sua

utilização; em outro, esses materiais mostram-se insuficientes para determinados fins, como para preparar os alunos para o vestibular. Nessa última conjuntura, os materiais são limitados, fato que justifica a utilização de outros materiais didáticos, ou de recursos que não estejam previstos nos cadernos.

A PCA relata que os professores recebem orientação da gestão da escola, da SEE/SP e dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, para o trabalho com os materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”. De acordo com a PCA, frequentemente, os professores são convocados para oficinas. Além de orientações relacionadas ao programa, a SEE oferece muitos cursos *on-line* de formação para os professores, sobre temas diversos relacionados ao processo de ensino. A PCA afirma que a participação dos professores não é obrigatória, mas que o Programa “Ensino Integral” exige que os docentes estejam constantemente em formação. A professora coordenadora destaca, no entanto, que muitos se inscrevem e participam das oficinas/cursos porque são obrigados, pelo modelo de escola em que atuam, não por sentirem prazer ou necessidade formativa.

Pesquisadora: E a senhora percebe que o professor tem participado?

PCA: Não são muitos não. Tem uns que fazem porque é obrigado. Eles não sentem prazer não. Não sente não. Tem alguns que faz por fazer.

Pesquisador: Eles não buscam esses cursos virtuais motivados a resolver um problema de sala de aula, de turma?

PCA: Não. Olha, dá pra contar no dedo. Mas, a maioria é porque o programa pede que tenham uma formação, que esteja constantemente, sabe? Agora tem uns que a gente vê dedicação. Tá indo buscar porque precisa, quer formar mesmo, quer ter informação. Mas, a maioria é por causa disso, por causa do programa e porque tem que fazer, porque senão não fazia não. Tem um aí que prorrogou a inscrição porque não teve muita adesão.

Podemos partir do pressuposto de que os cursos oferecidos aos professores não atendem às suas necessidades formativas, devido à significativa resistência dos docentes à participação. Faz-se necessário destacar a importância em se promover atividades de formação continuada que atendam, primeiramente, às demandas e aos anseios individuais destes profissionais, pois, desse modo, “por estímulo próprio, os professores passariam a buscá-las e compartilhá-las com os colegas de profissão” (MEGID NETO; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2007, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, foi possível evidenciar que todo o trabalho desenvolvido no âmbito da escola acontece em torno do currículo estabelecido pela SEE/SP, ou seja, embora a PCA cite a necessidade de cumprimento das premissas do Programa “Ensino Integral” e da Matriz de Avaliação da Aprendizagem em Processo, constata-se que ambos estão articulados com as diretrizes estabelecidas no âmbito do Programa “São Paulo faz Escola”, em especial com o currículo e as situações de aprendizagem propostas nos materiais didáticos, disponibilizados a partir dessa política educacional. Desse modo, tem-se que o currículo fundamenta todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Todas essas diretrizes determinadas pela SEE/SP, em especial as estabelecidas a partir do Programa “São Paulo faz Escola”, focam no desenvolvimento de habilidades relacionadas com os diferentes componentes curriculares atendidos pelo currículo. Percebemos, no entanto, mediante o discurso da PCA, que apesar de apontar a necessidade de cumprimento dessas diretrizes, ela não expõe evidências de obtenção de expectativas de aprendizagem relacionadas com as habilidades preconizadas. Desse modo, a partir dessa interação com a professora coordenadora de área, questionamos-nos sobre a atenção dada ao desenvolvimento de habilidades relacionadas com os elementos do campo conceitual, abordados a partir do currículo, posto que as políticas educacionais, que orientam as ações desenvolvidas no âmbito da escola, propõem medidas com foco nesse aspecto. Perante esse questionamento, é possível refletir em que medida a PCA pressupõe que a adesão ao currículo e aos materiais didáticos disponibilizados pela SEE/SP é sinônimo de desenvolvimento, pelos alunos, das habilidades indicadas nesses documentos.

Ainda nesse sentido, chama a atenção o fato de a coordenadora de área associar a nota obtida pelo aluno, ao final de um bimestre, como uma medida de aprendizagem. Essa constatação reforça o argumento apresentado anteriormente, uma vez que ela não se atenta para evidências de desenvolvimento de aprendizagens durante o processo de ensino, fazendo interpretações unicamente a partir de uma nota atribuída aos estudantes.

Além disso, mais uma evidência relacionada às medidas de alcance de expectativas de aprendizagem surge durante a discussão sobre o acompanhamento de aulas pelos professores coordenadores de área. Em especial, o discurso apresentado pela PCA da área de Ciências Naturais e Matemática, indicando que a avaliação efetuada das aulas centra-se na atuação dos docentes, mas considerando, particularmente, as condições didáticas adotadas – como estratégias e recursos didáticos –, sem considerar, porém, a articulação das escolhas realizadas pelo professor para atingir as expectativas de aprendizagem relacionadas com o assunto em discussão.

O discurso da PCA indica a necessidade de cumprimento das diretrizes determinadas pela secretaria, mas a discussão sobre as ações decorrentes da adoção dessas diretrizes aponta para uma incidência pouco reflexiva sobre as premissas das políticas educacionais, em especial no que se refere ao trabalho com as expectativas de aprendizagem.

Evidenciamos, portanto, que apenas a adesão às diretrizes estabelecidas pela SEE/SP não se mostra suficiente para o desenvolvimento de repertórios profissionais por parte dos agentes escolares. Assim, revela-se necessário o estabelecimento de atividades colaborativas, a partir da mediação dos pesquisadores, que possam contribuir para o incremento de conhecimentos profissionais relativos às diretrizes que devem ser efetivadas na escola.

REFERÊNCIAS

APARECIDA NETO, L. *A atuação do professor coordenador frente ao currículo oficial do Estado de São Paulo (2008-2011)*. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2012.

- BURANELLO, L. V. A. *Prática docente e a resolução de problemas matemáticos no contexto de mudança curricular do Estado de São Paulo: utopias e desafios*. 2014. 344 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2014.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MEGID NETO, J.; JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências?. *Horizontes*, Itatiba/BR, v. 25, n. 1, p. 73-85, jan./jun. 2007.
- NUNES, P. de S. *Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola*. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, Ribeirão Preto, 2014.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- SALMAZO, M. M. *Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do Programa São Paulo faz Escola*. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.
- SÃO PAULO. *Plano Estadual de Educação*. 2007a. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Acesso em: jun. 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Resolução nº 88*, de 2007. São Paulo/SP: SEE, 2007b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em: jan. 2018.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias*. 1. ed.atual. São Paulo, BR: SEE, 2011a.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Diretrizes do Programa Ensino Integral - I*. São Paulo, BR: SEE, 2011b.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Lei Complementar nº 1.164*, de 04 de janeiro de 2012. São Paulo/SP: SEE, 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: jan. 2018.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Lei Complementar nº 1.191*, de 28 de dezembro de 2012. São Paulo/SP: SEE, 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: jan/2018.
- SÃO PAULO. Secretaria da Estado de Educação. *Caderno do Professor: física, ensino médio – 2ª série, volume 2*. São Paulo, BR: SEE, 2014. ISBN 978-85-7849-176-5.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Diretrizes do Programa Ensino Integral – II*. São Paulo, BR: SEE, 2016a.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Matriz de avaliação processual: biologia, física e química*. São Paulo, BR: SEE, 2016b.
- WESENDONK, F. S. *Análises de incidências do Programa “São Paulo faz Escola” na atuação profissional de um professor de Física e de uma professora coordenadora de área de uma escola pública estadual*. 2019. 473 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2019.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0