

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE
ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

Jefferson Luis Brentini da Silva

**Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos
professores da rede pública paulista de ensino regular**

ARARAQUARA - SP
2015

Jefferson Luis Brentini da Silva

**Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos
professores da rede pública paulista de ensino regular**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientado: Jefferson Luis Brentini da Silva

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

FICHA CATALOGRÁFICA

S58c Silva, Jefferson Luis Berentini da

Como e onde o SARESP transforma as práticas dos professores da rede paulista de ensino regular/Jefferson Luis Berentini da Silva. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2015. 118f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Gesqui

1. SARESP. 2. ATCP. 3. Proposta de atuação. 4. Geografia. 5. Responsabilização. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVA, J. L. B. Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular. 2015. 118. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na Área de Educação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Jefferson Luis Brentini da Silva

TÍTULO DO TRABALHO: Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2015

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Jefferson Luis Brentini da Silva

Avenida São Francisco nº 105. Res. Irmãos Furquim, Bebedouro – SP. CEP: 14702-080

brentini.fil@gmail.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na área de Educação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

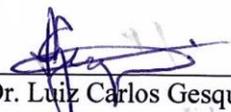
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **JEFFERSON LUIS BRENTINI DA SILVA**

TÍTULO DO TRABALHO: **"COMO E ONDE O SARESP TRANSFORMA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR"**

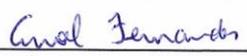
Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



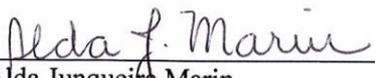
Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Anael Fernandes
Faculdade de Itapeceira da Serra

Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Alda Junqueira Marin
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: ____/____/____

Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer a Deus, a Nossa Senhora e a São Francisco de Assis, pois sem estes a minha vida assim como os meus valores e devoção ao próximo não seriam possíveis.

A minha mãe Laura, a meu pai Esmeraldo e a meu padrasto Eduardo, que me moldaram ao longo dos anos e que me deram não somente a vida, mas, sobretudo pela formação, pelo carinho e pelo amor incondicional colocando, muitas vezes a nós, seus filhos André, Eu, Laes e Eduardo, à frente dos seus desejos, vontades, necessidades e até sonhos.

Também agradeço incomensuravelmente minha esposa Iara e meu filho Miguel, pelo carinho, atenção, paciência e doação que tiveram neste momento tão importante e incrível em minha jornada, assim como os momentos felizes e de calma que me prestaram quando tive mais necessidade.

A Fátima e ao Denilson, sempre dispostos a dar uma mão nos momentos de desesperos, principalmente no que diz respeito à organização textual, além das palavras gentis e honrosas que me foram úteis neste momento tão ímpar de minha vida.

Além destes, agradeço e muito o caríssimo, valoroso, sempre gentil e prestoso Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui, por toda a atenção e todas as trocas de experiências que me proporcionaram um vasto conhecimento que em nenhum momento de minha vida havia sido igual, além da imensa profundidade e clareza nos conhecimentos passados.

Gostaria e muito de agradecer a Prof. Dra. Alda Junqueira Marin por ser um exemplo de pesquisadora na área educacional e por ter me proporcionado grande conhecimento não apenas no momento da qualificação e da defesa, mas principalmente pelas mais ricas aulas que mudaram, e muito, minha forma de enxergar os textos, o mundo e a pesquisa científica.

Agradeço também ao Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, por ter me dado à honra e a gentileza de ter participado de um momento tão rico, tão fenomenal e tão intenso de minha vida: a minha qualificação. E ao Prof. Dr. Anael Fernandes, pela gentileza de estar como examinador em minha banca de defesa contribuindo de maneira tão ímpar para o meu trabalho.

E, Por fim, gostaria de agradecer a todos os “não” e a todos aqueles que não acreditaram que isto seria possível, sem vocês possivelmente não teria a determinação que hoje possuo: a todos, o meu mais sincero obrigado.

RESUMO

Muitas vezes encontramos grandes abismos entre aquilo que é proposto na teoria e aquilo que é praticado, o que contribui para a gradativa precarização e o sucateamento da educação em nosso país, e, ao mesmo tempo, há a atenuação de instrumentos de avaliação e dos mecanismos voltados para a responsabilização docente. O uso de indicadores estatísticos no campo educacional é observado em diferentes segmentos e com diferentes finalidades, entre eles, a formação em serviço de professores e gestores escolares, que nas escolas da rede pública paulista de ensino regular acontece prioritariamente nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Portanto, o objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar e descrever como os resultados do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) são interpretados e utilizados pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular nas ATPCs e apreender parte da interpretação dos professores e gestores escolares quanto à utilização do SARESP nas ATPCs. Justifica-se tal objetivo a partir do levantamento bibliográfico inicial que apontou para a baixa produção acadêmica, no que se refere à utilização do SARESP como elemento central nas ATPCs. A hipótese foi a de que os modos como o SARESP é utilizado nas ATPCs, assim como a proposta de atuação fomentada a partir do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, se tornaram ferramentas que militam em prol da redução da função de educador para um mero reprodutor de procedimentos. Muitas oportunidades depõem contra o processo de ensino e aprendizagem também. O campo empírico foi uma escola da rede pública paulista de ensino regular e os procedimentos de coleta foram à oferta de questionários, testados previamente, e a coleta de registros em Caderno de Campo obtidos com observação direta não participativa do pesquisador além da organização – em quadros e gráficos - dos conteúdos e das aulas previstas para Geografia do nono ano. As análises tiveram por base autores que privilegiam o campo da política educacional, das avaliações educacionais em larga escala, da organização da escola e da formação em serviço dos professores. Como resultados encontrou-se a produção de evidências empíricas dos modos pelos quais uma escola da rede pública paulista de ensino regular utiliza o SARESP e o seu material oficial como elementos centrais na formação em serviço de seus profissionais e, com isso, esta tem favorecido a possibilidade da pseudoformação dos seus docentes e discentes.

Palavras-chave: SARESP. ATPC. Proposta de Atuação. Geografia. Responsabilização.

ABSTRACT

We often find large gaps between what is proposed in theory and what is practiced, which contributes to the gradual impoverishment and the scrapping of education in our country, and at the same time, there is the attenuation of assessment instruments and mechanisms facing teacher accountability. The use of statistical indicators in education is observed in different segments and with different purposes, including, training in-service teacher and school managers, who in the schools of regular education São Paulo public network takes place primarily on Collective Pedagogical Work courses (ATPC). Therefore, the main objective of this research was to investigate and describe how the results of the System for Evaluation and Educational Achievement of São Paulo (SARESP) are interpreted and used by schools from the state public network of regular education in ATPCs and seize part of interpretation of teachers and school managers on the use of SARESP in ATPCs. It justified this goal from the initial literature that pointed to the low academic production, with regard to the use of SARESP as a central element in ATPCs. The hypothesis was that the ways in which SARESP is used in ATPCs, as well as the proposed fostered performance from the Material Support Curriculum of the State of São Paulo, have become tools that militate in favor of reducing the educator function for a mere player procedures. Many opportunities testify against the process of teaching and learning as well. The empirical field is a school of São Paulo public network of regular education and the collection procedures were to offer questionnaires previously tested, and the collection of records in Fieldbook obtained with non-participatory direct observation of the researcher and the organization - in pictures and graphics - of the content and lessons planned for Geography of the ninth year. The analyzes were based on authors who emphasize the field of educational policy, educational assessments of large-scale organization of the school and in-service training of teachers. As a result it was found to produce empirical evidence of the ways in which a school regular education São Paulo public network uses SARESP and its official materials as key elements in in-service training of its professionals and, therefore, this has favored the possibility of fake formation of its faculty and students.

Keywords: SARESP. ATPC. Proposed Action. Geography. Accountability.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA	21
1.2 HIPÓTESE.....	21
1.3 OBJETIVOS.....	21
<i>1.3.1 Objetivo Geral.....</i>	<i>21</i>
<i>1.3.2 Objetivos Específicos.....</i>	<i>22</i>
1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	22
<i>1.4.1 Campo empírico</i>	<i>23</i>
<i>1.4.2 A coleta das informações e os instrumentos.....</i>	<i>24</i>
1.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	25
1.6. ESTRUTURA DO TRABALHO	26
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR.	27
2.1 A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	27
2.2 A ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO PROFESSOR.	30
<i>2.2.1 A formação do professor dentro da escola da rede pública paulista de ensino regular.....</i>	<i>34</i>
2.2.1.1 A ATPC	34
2.2.1.2 O SARESP.....	37
3 A PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR	41
3.1. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS (ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II E ENSINO MÉDIO).....	41
3.2 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA	44
3.3 O MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	47
4 O CENÁRIO ESCOLAR E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.	55
4.1 A ESCOLA.....	55
4.2 A ESCOLA E SEU ENTORNO	57
4.3 A ESCOLA E SEU PÚBLICO.....	58
4.4 A ESCOLA, SUA ESTRUTURA E OS PROFISSIONAIS QUE ALI ATUAM.	59
4.4.1 <i>A escola e suas ATPCs.</i>	<i>63</i>
4.4.2 <i>A escola e as aulas de Geografia</i>	<i>66</i>
4.4.3 <i>Os dados do SARESP da escola pesquisada</i>	<i>68</i>
5 ANÁLISES DO CADERNO DE CAMPO, DO QUESTIONÁRIO E DO MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	71
5.1 O CADERNO DE CAMPO.....	71
5.2 OS QUESTIONÁRIOS	73

5.3 O 9º ANO, O CURRÍCULO OFICIAL, O MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO FRENTE ÀS AULAS DISPONÍVEIS	85
5.3.1 <i>O primeiro bimestre</i>	86
5.3.2 <i>O segundo bimestre</i>	88
5.3.3 <i>O terceiro bimestre</i>	90
5.3.4 <i>O Quarto Bimestre</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UNIARA – PLATAFORMA BRASIL	109
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS	112
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	113
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	115

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo

ANPAE – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPED – Associação Nacional de Política e Administração em Educação

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPL – Atividade de Trabalho Pedagógico Livre

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CGRH – Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

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

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA – Professor Auxiliador

PC – Professor Coordenador Pedagógico

PCNP - Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

SA – Situação de Aprendizagem

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

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

UE – Unidade Escolar

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de ATPC e ATPL em conformidade com a composição da jornada docente.....	36
Tabela 2: Quantidade de conteúdos e habilidades propostas pelo Currículo do Estado de São Paulo referentes à Geografia	45
Tabela 3: O tempo previsto e a sua relação com os conteúdos, habilidades propostos para a disciplina de Geografia	53
Tabela 4: Disposição das aulas ministradas em Geografia, no período letivo referente a 2014	67
Tabela 5: Os dados do SARESP 2007 – 2014 da escola cotejada na pesquisa.....	69
Tabela 6: Sinopse do nono ano do Ensino Fundamental II da componente Geografia.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrizes da disciplina de Geografia presentes no Currículo Oficial da SEE – SP	44
Quadro 2: Relação entre anos, SA's, etapas da aprendizagem e atividades propostas pelos Cadernos do Professor	50
Quadro 3: Sistematização e compilação das respostas dos colaboradores	83
Quadro 4: Disposição do componente curricular Geografia no primeiro bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II.....	86
Quadro 5: Disposição do componente curricular Geografia no segundo bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II.....	89
Quadro 6: Disposição do componente curricular Geografia no terceiro bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II.....	90
Quadro 7: Disposição do componente curricular Geografia no quarto bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Disposição territorial do avolumamento discente, disposto por zonas de um município de médio porte do Estado de São Paulo.....	58
Figura 2: Os grupos docentes	62
Figura 3: A educação sob a égide losangular que a fundamenta	99

1 INTRODUÇÃO

A educação é considerada um bem precioso, magnífico, único e essencial tanto para aqueles que detêm o poder quanto para aqueles que desejam buscar um significado para as suas vidas, para a sociedade e, assim, para as frequentes transformações sociais e tecnológicas que surgem a todo instante, ou seja, a educação é fundamental não apenas para o indivíduo, mas também para toda a sociedade e, sendo assim, a docência e o desejo de compreender as transformações, a necessidade de como esclarecê-las para aqueles que são, ao mesmo tempo, a causa e a consequência das mesmas sempre foi algo que possuiu extrema importância em meu âmago, não apenas para o âmbito profissional, mas, sobretudo, para mostrar algum sentido para a vida.

Deste momento em diante a busca, o foco, a meta de alcançar a docência e a saciar esse ideal estereotipado começa a florescer e dar cor com os cursos de bacharelado e licenciatura em Filosofia, depois, os estágios supervisionados e as suas respectivas certificações fizeram com que encontrasse a possibilidade de integrar o *hall* de professores do Estado de São Paulo e deter a oportunidade de exercer a docência com o furor e desejo que tanto almejava.

Que decepção! Toda aquela glória, aquele respeito e convicção que sempre esperei encontrar naquele indivíduo que ficava à frente da sala e que, sem sombra de dúvidas, faria alguma diferença na vida daqueles - assim como fizeram na minha - que eram o cotejo de suas mais planejadas e entusiasmadas palavras nas aulas com a realidade, na verdade não passavam de mera e fatigante reprodução de conteúdos selecionados a partir de uma série de materiais que eram, e ainda são, hierarquicamente impostos para toda a rede pública paulista de ensino regular a fim de efetivar o que é proposto no currículo e fortalecer a aprendizagem.

Ao iniciar minha carreira docente, me ative com muito afincamento a esses materiais, uma vez que era aquilo que em toda a aula fazia sentido, segundo os Professores Coordenadores (PC) ¹, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs) ², diretores e meus pares na profissão; enfim, aquele paladino da educação de qualidade e entusiasmo de outrora estava

¹ É o profissional da educação que centra suas atividades na prática pedagógica, desde os mecanismos voltados para ministrar os componentes curriculares que configuram o quadro de disciplinas ofertadas para os discentes, assim como monitorar os resultados e as práticas das avaliações que são fomentadas dentro do espaço no qual o mesmo faz parte; além disso, é figura central nas reuniões que tem como finalidade, o aprimoramento das práticas pedagógicas e as formações continuadas dos professores que fazem parte do quadro de professores de sua respectiva UE.

² Profissionais da educação que fazem a intermediação entre as Diretorias de Ensino e a escola, sob a condição de supervisores de ensino. Também são responsáveis na construção e realização de Orientações Técnicas (OT), dentro de suas respectivas áreas de conhecimento.

fadado apenas à domesticação de corpos e almas indisciplinadas e a simulacros curriculares que pouco condizia com a minha realidade e tampouco daqueles que eram o alvo da reprodução que eu também realizava.

Para entender os fatores que teriam contribuído para tal cenário eu teria que, necessariamente, voltar à academia, fazer cursos, me capacitar, refletir e discutir com os meus pares tendo uma leitura profícua, para além daquela à qual estava habituado que, no caso, era somente a Filosofia.

Daí a busca por cursos de pós-graduação *lato sensu* e de diversas capacitações através dos cursos que me eram ofertados, e outros, pois, como profissional da educação nada mais coerente, inclusive com os discursos que declarava em sala de aula, fazendo com que me mantivesse atualizado.

Estes foram os primeiros passos para tentar desvelar maniqueísmos que operam a favor da precarização docente, discente e escolar, além, é claro, de ter a oportunidade de rever e refletir com um pouco mais de maturidade intelectual, profissional e pessoal alguns conceitos, formas, planejamentos e estratégias sobre a minha prática docente.

Depois de certo tempo, pude compreender parte da extensão de alguns dos problemas que convergem na educação e, antes de respostas, encontrei indagações, e inúmeras hipóteses sobre o porquê, como e de que forma estas precarizações se fazem presente em toda esfera educacional - em especial na rede pública paulista de ensino regular onde leciono e que também sou fruto dessa educação básica - e do porque que chegou ao nível em que está.

Mas ainda não havia subsídios suficientes para defender, esclarecer e, inclusive, argumentar de forma empírica sobre muitas das situações que julgava ter a pertinência de discutir com os meus pares de profissão, discussões estas que carecem nos espaços escolares e, quando ocorrem são, em sua maioria, contaminados de discursos pomposos, falácias indutivas e degeneradas e, é claro, de estarem, em sua maioria, carregadas do senso comum.

Investigar de forma científica sobre vários desses discursos, na prática, é o primeiro passo para tentar reverter esse quadro ou, pelo menos, compreender alguns dos mecanismos que são perpetrados nas esferas educacionais e que acabam influenciando direta e indiretamente na prática pedagógica, e, por consequência, na formação do ser e do cidadão.

Dessa maneira a necessidade de buscar um mestrado que pudesse me abastecer, não apenas academicamente, mas principalmente a minha prática docente, fez com que optasse pelo ingresso em um mestrado profissional calcado na educação.

Chegando ao mestrado exausto de ouvir falar em muitas escolas da rede pública paulista de ensino regular das quais pude fazer parte sobre mecanismos para obter melhores resultados no que diz respeito a índices educacionais além de ser constantemente norteados por práticas que priorizam a formação de educandos aptos apenas a responderem questões de testes padronizados, no caso, as do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), tive contato mais profundo com uma série de autores e teóricos que me fizeram enxergar as problemáticas e os vícios que poderiam eclodir a partir dessas práticas.

Esse contato se deu em função da realização de um levantamento bibliográfico inicial com o objetivo de verificar o que o campo acadêmico tem produzido no que se refere ao SARESP e a formação em serviço do professor da rede pública paulista de ensino regular, as palavras-chave utilizadas para busca, na condição de expressão exata, foram currículo, avaliação externa, estreitamento de currículo e SARESP; para tal foram realizadas buscas por teses e dissertações no banco de dados da biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por esta instituição tratar com maior amplitude sobre tal tema e, no banco de resumos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES).

Quanto às teses e dissertações foram selecionadas sete (7) produções das quais três (3) foram desconsideradas no momento ³ por tratarem de avaliações externa de larga escala, porém de outros países, com outras realidades e problemas. Além disso, outras duas produções por tratarem apenas dos pontos positivos acerca do monitoramento, da avaliação e do rankingamento, dando, assim, uma visão superficial da real situação.

Das teses selecionadas, Freitas (1994) faz severas críticas quanto à organização do trabalho pedagógico, da didática e de toda a contradição que coloca a escola como uma entidade social e a quem a mesma obedece, ao capitalismo e aos modelos de mercado, além da forma que são produzidos conhecimentos nessa área, podendo assim contribuir com minha pesquisa, desvelando contradições que interferem diretamente na prática pedagógica do professor de Geografia.

Por sua vez, Oliveira (2014) pode contribuir com esta pesquisa através de suas análises acerca da gestão escolar e da sua relação com o SARESP apontando para o paradoxo entre aquilo que é denominado de gestão democrática e os modelos gerenciais que têm sido incorporados na educação, a mesma afirma que há enormes diferenças entre os dois (2)

³ Além das justificativas apresentadas para o descarte momentâneo de algumas produções (teses e dissertações) outra justificativa é a limitação temporal desta pesquisa. O mesmo argumento é válido para artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados em eventos do campo educacional.

modelos, mas muitas vezes são assinalados como sinônimos a fim de deturpar a análise a ser realizada quando se analisa separadamente estes dois (2) termos.

Igualmente, foram realizadas buscas por artigos científicos publicados em periódicos disponíveis no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no que se refere a trabalhos completos publicados em eventos da área educacional foram utilizadas informações de diversas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) ambas disponíveis em seus endereços eletrônicos.

No que se refere aos trabalhos completos apresentados nos eventos da ANPAE e da ANPED foram encontrados oito (8) trabalhos cujos títulos sugeriam proximidade com meu interesse de pesquisa, porém, após a leitura dos resumos dos mesmos seis (6) foram desconsiderados no momento por sugerirem que ora o objeto de pesquisa, o campo empírico, os procedimentos de coleta, de análise dos mesmos não apresentaram uma colaboração significativa para esta pesquisa, todavia dois (2) destacam-se.

O primeiro trabalho, o de Alavarse, Machado e Bravo (2012), afirma que a avaliação também é utilizada para analisar onde é o foco do problema da educação e quais são as mudanças que poderiam ocorrer com a remodelação das práticas educacionais da escola como um todo e o caminho para desvendar o complexo universo discente e, assim, com o intuito de encontrar os problemas reais de cada escola para, então, extirpá-los. É possível extrair informações pertinentes à pesquisa, pois destaca possibilidades positivas de utilização de avaliações externas, neste caso as do SARESP, além das que comumente vivencio em meu cotidiano escolar.

Outro destaque é a produção de Augusto (2013) que analisa alguns dos mecanismos de regulação que poderiam vir a precarizar ainda mais a educação em nosso país a partir de modelos gerenciais voltados para o rankingamento, avaliação, responsabilização e bonificação a partir de metas impostas pelo Estado, especificamente neste trabalho, Minas Gerais. O artigo assiste com minha pesquisa uma vez que, mesmo em Estados diferentes, há mecanismos perversos de regulação que deturpam os objetivos e finalidades da educação, pois buscam formas de fazer com que os discentes obtenham resultados positivos e não mais se considera se os mesmos têm aprendido ou não.

Quanto aos artigos publicados em periódicos foram encontrados doze (12) artigos a partir das palavras chave citadas anteriormente, porém, após a leitura dos resumos dos mesmos, oito (8) foram desconsiderados no momento por fazer somente uma análise teórica e,

portanto, parcial acerca dos resultados e objetivos do SARESP, todavia quatro (4) destacam-se:

O primeiro é o de Ball (2005), pois mostra como terminologias providas do campo da Administração podem deturpar o real sentido da educação. Termos como profissionalismo vêm desaparecendo e dando lugar à competitividade, a responsabilização, a eficiência, a eficácia e a realização das atividades a partir de formas de representação e de atuação e, com isso, a educação vem gradativamente perdendo o seu espaço como sistema calcado na distribuição e horizontalização do conhecimento para, apenas, saciar os desejos corporativos que o modelo neoliberal impôs à educação.

Este artigo pôde contribuir com minha pesquisa, pois chama a atenção do leitor acerca da necessidade em considerar que alguns conceitos que foram incorporado no campo da educação e transformado consideravelmente os objetivos da educação, em outras palavras, importantes alterações nos objetivos da educação ocorrem sutilmente e praticamente sem resistência por parte de profissionais da educação e da população.

Outro artigo selecionado foi o de Bonamino e Souza (2012) que apresenta as várias gerações de avaliação externa em larga escala que foram implantadas em nosso país, assim como os pontos positivos de cada implantação e os pontos “perversos” que podem ser desencadeados a partir desses modelos de avaliação. Suas análises contribuíram com esta pesquisa por fazer um levantamento histórico das avaliações de larga escala no Brasil e o que foi feito com a incorporação das mesmas no cenário educacional, assim como os pontos positivos e negativos dessa incorporação.

Por fim, duas produções de Freitas (2007; 2012) por apontar que as avaliações, os treinamentos e o monitoramento da educação nos mostram o quão insuficiente, precária e deficiente é a educação de nosso país, além do paradoxo existente nas análises estatísticas que paulatinamente são postas em destaque: de um lado, o mais afastado, mostra que a educação vem gradativamente melhorando, obedecendo, assim, a necessidades do modelo de mercado e aos investidores estrangeiros, e, do outro lado, a educação na realidade não tem tido melhoras substanciais e, tampouco, esse é o desejo das políticas educacionais e dos reformadores que a colocam em ação. Os artigos contribuem para esta pesquisa ao apontar este paradoxo que existe entre aquilo que é realizado e o que é midiaticizado.

Quanto à bibliografia utilizada nas disciplinas cursadas neste mestrado, destaco Cassassus (2007) ao afirmar que grande parte das desigualdades promovidas dentro do espaço escola ocorre em função das reestruturações educacionais estarem fundada em modelos

teóricos e analíticos provindos de ações realizadas por outros países e que, muitas das vezes, ainda estão na fase de implantação e, portanto, não poderia ser assegurado o seu sucesso. Sua contribuição para esta pesquisa é possível por apontar que, mesmo sem o sucesso garantido, muitas reformas educacionais têm sido realizadas no Brasil e, ao invés de levar ao sucesso e melhorar substancialmente a educação têm apresentado efeitos contrários.

Já Ravitch (2011) aponta como a política baseada em resultados pode levar as instituições escolares a declararem estado de emergência. Baseada no modelo de educação norte-americana e em suas transformações que vão desde meados de 1940, a autora, que fez parte da história educacional americana, remonta algumas problemáticas que surgiram a partir dessas reformas e, sobretudo, como tais políticas não melhoraram a educação, tal como a sua promessa esperava. Sua contribuição para esta pesquisa é plausível por mostrar como foi implantado o modelo de educação baseado em testes padronizados nos EUA e o quão foi perverso esse modelo para a educação e para a formação dos indivíduos que foram submetidos a ele.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destacam como foram fomentadas as políticas educacionais baseadas no gerencialismo e na intensa e imediata busca por resultados e como as mesmas foram abastecidas cientificamente. Sua contribuição para esta pesquisa é por pinçar alguns momentos em que o gerencialismo e a busca por resultados foram empregados no cenário educacional brasileiro como sinônimo de caminhos possíveis para agregar qualidade à educação brasileira.

Marin e Penna (2013) que descrevem alguns dos processos observados entre a regulamentação e a regulação dentro do ambiente escolar, ou seja, entre aquilo que é decretado e regulamentado para a educação e aquilo que alguns indivíduos desse setor fazem com tais regulamentações, o que contribui para esta pesquisa ao apontar que nem tudo que é discursado dentro do cenário educacional, embora seja respaldado por processos regulamentários, são interpretações fieis daquilo que está posto nestas regulamentações.

Outra contribuição importante é a de Adorno (2003) e a sua teoria calcada na emancipação, nos processos educacionais que levam à pseudoformação e os dispositivos que se voltam para a formação de indivíduos na sociedade e, assim, a sua contribuição para esta pesquisa é por apresentar as possibilidades de formação, da emancipação assim como para a formação de um indivíduo acrítico e apático a tudo que lhe apetece e, com isso, inferir como nos dias de hoje podem ocorrer tais formações nas sociedades e suas instituições voltadas para a formação do indivíduo.

Lima (2001), por sua vez, relata a organização da escola e quais os vieses que regem e que fluem entre aquilo que é registrado em contrapartida daquilo que, de fato, é posto em prática, apontando que, para que haja uma análise profícua da educação deve-se considerar não somente os espaços burocráticos, organizados e regulamentados, mas, principalmente, aqueles que acontecem cotidianamente que são, em sua maioria, por regulações e diversas interpretações sobre o mesmo tema, e, portanto, contribui com esta investigação ao assinalar que uma análise que privilegia apenas por uma das facetas da educação, a burocrática ou a anárquica, não dá com exatidão a visão da situação e, por decorrência, acaba por ser insuficiente para alcançar os resultados que tanto se deseja.

Por sua vez, aquilo que era inquietação, exaustão e incômodo, a partir do senso comum e particular, passa a ser algo para além, um objeto de pesquisa, já que no levantamento bibliográfico inicial realizado não encontrei pesquisas cujo objetivo central buscasse investigar como o SARESP é tratado nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ⁴.

Muito do que se tem observado em muitas instituições da rede pública paulista de ensino regular em suas ATPCs, dispostas de forma autônoma em cada um desses espaços, é que estas constantemente vêm cotejando ideais sobre o papel dos professores, bem como os decretos, legislações e processos de regulamentações que colocam a escola em um espaço ideal, generalizador e que dificilmente abrange a realidade deste sistema de ensino, afinal, a escola é obrigada a abandonar o projeto de se organizar autonomamente em função de sua qualidade para reproduzir o modelo proposto pelas políticas educacionais e, por conta disso, também, a não analisar da forma que deveria ser, isto é, cientificamente.

Neste sentido, tais reuniões, ao invés cotejar a realidade local, a necessidade do aluno e o aprimoramento das práticas pedagógicas tem se transformado, gradativamente, em espaços de discussões sobre como podemos melhorar os resultados, os índices e a publicidade positiva da rede, da escola e de professores, ou seja, professores e gestores de cada escola se encontram semanalmente para discutir, formar e divulgar meios para alcançar os índices estabelecidos para a sua escola e discutir proposituras que poderiam vir a tornar o trabalho, o ambiente de trabalho e a eficiência sob uma análise superficial dos agentes sociais ⁵ em

⁴ Espaços voltados para a formação de professores da rede pública paulista de ensino regular, organizados pelos Professores Coordenadores Pedagógicos e que a participação dos docentes da rede depende da quantidade de aulas atribuídas que cada um possui.

⁵ País, comunidade, bairro, Município, região, Estado e Brasil.

função das metas alcançadas e propostas de atuação esquecendo-se do porque aprimorar nossa prática pedagógica, por quem e para quem trabalhamos.

1.1 Definição do tema e do problema

A definição do tema e do problema que aqui é cotejado parte daquilo que é fomentado nas ATPCs, como espaços de formação continuada, e como tais formações em serviço têm sido utilizadas para discutir, analisar e interpretar os dados obtidos a partir dos resultados alcançados no SARESP? Pois, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE – SP) ⁶, este é o mecanismo que permite identificar a qualidade da aprendizagem dos educandos.

Será que tais espaços voltados para a formação de professores de Geografia os formam para a prática pedagógica? Em tais espaços há momentos em que são tratados os problemas reais da instituição? Por sua vez, tal espaço contribui para uma educação de qualidade? Por decorrência de o SARESP ser tema em inúmeros das ATPCs, seria esse o instrumento mais adequado para mensurar a realidade, a qualidade e o ensino que é ofertado na rede pública paulista de ensino regular?

1.2 Hipótese

O SARESP e as propostas de atuação do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (2014a) desencadeiam ações que nas ATPCs militam em prol da redução do papel do educador a mero reprodutor de determinações advindas de instâncias administrativas superiores que priorizam resultados estatísticos em detrimento do efetivo ensino por parte dos professores e da efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar alguns dos mecanismos que tornam o SARESP subsídio central das ATPCs para a formação em serviço dos professores e gestores de uma das escolas da rede pública paulista de ensino regular.

⁶ É o órgão que preside todos os decretos e regulamentações, assim como toda a rede de ensino do Estado de São Paulo.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Apontar os procedimentos utilizados pela escola para abordar o tema SARESP nas ATPCs;
- Identificar algumas das propostas práticas escolares que são resultantes destas ATPCs;
- Analisar o conteúdo previsto para o componente curricular de Geografia no nono ano do ciclo II, do Ensino Fundamental e seus resultados no SARESP, a fim de confirmar se as propostas de atuação convergem em um modelo de sucesso ou de fracasso.

1.4 Procedimentos de Pesquisa

A partir do momento que se atribui ao professor da rede pública paulista de ensino regular significativa parcela da responsabilidade pela transmissão de parte do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e se estabelece o SARESP como instrumento oficial utilizado pela rede pública paulista de ensino regular para verificar se a citada transmissão ocorre, e em que níveis ocorrem, a proposta de atuação do professor da rede pública paulista de ensino regular com base no SARESP é considerada objeto central de investigação desta pesquisa.

Além do fundamento teórico para o fomento deste incluem-se também as pesquisas acerca dos processos de regulamentação na área da educação, ou seja, decretos, legislações, diretrizes, planos de metas entre outros, e, para desvelar de modo epistemológico aquilo que é tratado neste, torna-se fundamental que haja a análise detalhada de tais processos.

No que se refere à parte quantitativa desta, a coleta de dados foi realizada por meio da observação direta não participativa nas ATPCs, uma vez que este é o espaço voltado para a formação do professor da rede pública paulista de ensino regular dentro da escola e, portanto, registrar tais dados é crucial para uma investigação profícua e coesa com a realidade; e também pelo oferecimento de questionários com questões abertas e fechadas que foram testados previamente e propostos para os professores e gestores ⁷ da escola com o objetivo de captar informações referentes ao SARESP e sua utilização nas ATPCs, bem como a proposta de atuação presente no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

⁷ Os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram, antes de sua efetiva participação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram coletados também os conteúdos previstos para o componente curricular de Geografia do 9º ano de Ensino Fundamental II dispostos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a). As informações coletadas foram organizadas em tabelas, quadros e figuras.

A opção de analisar o componente curricular de Geografia é decorrente da prática pedagógica do pesquisador enquanto professor desta disciplina, além da inquietude em saber se seria possível realizar todas as atividades da proposta de atuação do professor de modo que os discentes consigam assimilar independente de suas necessidades pessoais e, por fim, o quanto destas habilidades presentes nas propostas de atuação é efetivado a partir da prática pedagógica, uma vez que grande parte dos discursos pelo não cumprimento das metas nas ATPCs voltam-se pela não realização dessas propostas.

Ainda, a escolha por tal ano também não foi arbitrária, mas em decorrência daquilo que este ano significa para as políticas públicas, para a rede pública paulista de ensino regular, para os professores e alunos: o final de um ciclo e do Ensino Fundamental; ou seja, ao final do nono ano espera-se que o educando esteja apto e tenha um rendimento satisfatório para, então, continuar os seus estudos, porém em um novo ciclo, o do Ensino Médio.

1.4.1 Campo empírico

A pesquisa foi realizada em uma escola pública paulista que oferece o ensino regular dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada em uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo subordinada a Diretoria Regional de Ensino de Jaboticabal.

A escolha desse ambiente se fez por conta da proximidade e, por decorrência, da maior fidelidade que o pesquisador poderia obter dos dados levantados, bem como pelo acesso as mais variadas reuniões sem que precisassem mascarar algum discurso ou desempenho pelo simples fato de haver um pesquisador da área da educação em seu meio e, além disso, a escolha se deu pela possibilidade de eliminar barreiras simbólicas, informais e não formais que poderiam vir a ocorrer ao adentrar no espaço de pesquisa, seja com o corpo gestor, o corpo docente, e até mesmo com o corpo administrativo.

1.4.2 A coleta das informações e os instrumentos

A coleta de dados foi realizada por meio três (3) procedimentos: o primeiro a partir da observação direta não participativa nas ATPCs e a coleta de informações trazidas pelos pares que foram julgadas pertinentes ao tema e que, em razão disso, foram transcritas para o Caderno de Campo, que vem sendo empregado desde novembro de 2014 como instrumento de transcrição de situações que surgiram durante o período de pesquisa, coletando dados levantados coletivamente. O caderno de campo foi de suma importância, pois permitiu que a todo instante, formal e informalmente fossem realizadas transcrições de um momento, de uma fala e até mesmo de divagações dos agentes, individual e coletivamente, sobre a escola e do tema que foram objeto de análise desta pesquisa.

O segundo procedimento foi o da oferta de questionário (APÊNDICE C) com questões abertas e fechadas, com o objetivo de captar informações, individualmente, referentes ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a), o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2014a), os recursos utilizados na concreção de todo o conteúdo proposto de Geografia, o SARESP e sua utilização como processo de formação do professor nas ATPCs. O questionário possibilitou realizar uma série de perguntas especificamente para os professores de Geografia da rede pública paulista de ensino regular acerca de sua prática pedagógica, suas metodologias, recursos utilizados e o que pensam sobre as políticas públicas que vem incidindo na educação do Estado, especialmente o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a), o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e o SARESP.

No terceiro procedimento foram organizadas as informações referentes aos conteúdos previstos para o componente curricular de Geografia do nono ano do Ensino Fundamental II bem como o número de aulas previstas para a execução desta tarefa.

Cabe ressaltar o que diz respeito ao Caderno de Campo e ao questionário oferecido que neles constam dados que apresentam cada professor, inclusive com os seus nomes e que, para ser uma pesquisa que corresponda aos anseios éticos e morais que toda pesquisa científica deve possuir, foram organizados de modo a ocultar os seus reais nomes e características que possam levar qualquer indivíduo a reconhecê-los.

1.5. Procedimentos de Análise

A análise dos dados foi realizada a partir de Adorno (2003), que nos chama a atenção sobre as diversas possibilidades de formação do indivíduo e que incidem, também na educação, tendo esta, por sua vez, suas possíveis funções, a da emancipação ou da pseudoformação⁸ e de Lima (2001) que assinala o paradoxo existente entre aquilo que é escrito, registrado e regulamentado com aquilo que é de fato posto em prática evidenciando, dessa forma, o grande abismo que há entre aquilo que fazem na prática com os relatórios, decretos e registros que é construído durante o ano com aquilo que fazem e/ou que deveriam realmente fazer e que incidem nas organizações formais, não formais e informais existentes na escola e, como bem foi apontado a partir da leitura de Lima (2001), há a necessidade de investigar estes dois lados da educação para, a partir daí, ter uma visão exata da realidade deste setor.

As informações coletadas foram sistematizadas em tabelas, quadros, figuras, trechos de conversas informais e de discursos pedagógicos que foram coletadas, além das informações que se encontra no cotidiano das instituições, seja no respaldo legal e nos instrumentos criados para alcançar os resultados esperados na educação, como, por exemplo, o aumento da qualidade de ensino ofertado.

Ademais, as informações que foram coletadas e organizadas estiveram presentes nos discursos proferidos e dados construídos e trabalhados nas ATPCs, especialmente aqueles voltados para a análise dos resultados, a interposição de metas e mecanismos a suprir os índices da Unidade Escolar (UE)⁹ que, desde a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)¹⁰ em 2007, pouco tem alterado.

E, por conta disso, têm sido largamente proferido a necessidade de utilizar os mecanismos de apoio e de recuperação (SÃO PAULO, 2014a, p. 4) amplamente trabalhado nas escolas da rede pública paulista de ensino regular, a fim de superar a defasagem e transcender as metas propostas anualmente, materializados nos boletins enviados para as

⁸ Emancipatória, dando para o indivíduo condições necessárias e suficientes para que possam agir com autonomia diante dos mais variados assuntos e situações que surgirem; ou, ainda, a educação pode estar imbricada com mecanismos voltados para a pseudoformação, que, por sua vez, lançam conceitos, conteúdos e formas de reger as variadas situações que surgem da forma que o contexto apresenta como a mais propícia.

⁹ Também conhecida como escola: são os espaços que ofertam o ensino sendo divididas geograficamente pela Diretoria Regional de Ensino e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁰ Tal índice mensura a qualidade das escolas do Estado de São Paulo, e é realizado nas séries iniciais, o ciclo I do Ensino Fundamental (do segundo ao quinto ano), nos ciclos II e III (sexto ano e nono ano) do Ensino Fundamental e no último ano do Ensino Médio (o 3º ano); tal índice é baseado nos resultados que cada escola possui no SARESP e no Fluxo Escolar.

escolas e que são amplamente divulgados, para que a população do Estado saiba do percurso que a educação vem seguindo.

1.6. Estrutura do Trabalho

O capítulo 2 aborda a formação do indivíduo, a partir da leitura de Adorno (2003), uma vez que esta precede até mesmo a formação do professor, até incidir no atual papel da rede pública paulista de ensino regular na formação do indivíduo onde ocorre, dentro da escola, concomitante a formação continuada do professor através da ATPC e que tem como um dos desdobramentos dessa formação as implicações provenientes das políticas voltadas para o SARESP, por essa avaliação externa de larga escala contribuir na composição do IDESP, mensurando a qualidade da educação através de dados que resultam em bonificação, ranqueamento, *status* e sanções.

Em seguida, o capítulo 3 tratará da proposta de atuação do professor de Geografia dentro da escola da rede pública paulista de ensino regular desde a sustentação legal, que é materializado no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) e no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), pois estes são os instrumentos que norteiam todas as disciplinas da rede pública paulista de ensino regular, inclusive do componente curricular de Geografia.

Já o capítulo 4 analisa a escola desde o contexto geral até a escola que é cotejada nesta pesquisa apontado como é a estrutura da mesma, os educandos que são assistidos por ela e os profissionais que operam naquela instituição, além da caracterização das ATPCs da mesma, e, por fim, os dados do SARESP desta.

Por fim, no capítulo 5 são apresentados os resultados da pesquisa, alcançados por intermédio dos procedimentos de coleta de dados, a saber: o Caderno de Campo e o questionário (APÊNDICE C); e, por conseguinte, relacionaram-se tais dados com o que é imposto para o nono ano do Ensino Fundamental, ciclo II, para o componente de Geografia e as inferências que são possíveis a partir do entrecruzamento dos dados coletados.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR.

A formação do indivíduo é tema recorrente em uma série de discursos voltados para a educação, na busca por uma sociedade mais justa com equidade em todos os seus níveis e segmentos.

A partir da leitura de Leo Maar (2003, p.12-17) é passível inferir que a formação do indivíduo parte de um processo dialético entre a pseudoformação em detrimento do sujeito que aceita passivamente a situação em que se encontra e as possibilidades disponíveis para transcender essa pseudoformação, embora não concretizadas, mas que são constantes no processo de emancipação do indivíduo, ou seja, para o autor, a educação e a formação do indivíduo não são voltadas para um modelo ideal, que vai da ignorância à emancipação do indivíduo, uma vez que, segundo ele, dadas às condições objetivas uma educação para a emancipação do indivíduo, nesta sociedade, não é possível.

Este capítulo tem como epicentro a formação do indivíduo, dos professores e da formação do indivíduo professor na rede pública paulista de ensino regular sob essa perspectiva e possibilidade: a constante formação em prol da emancipação do indivíduo; e, para tanto, foi necessário à compreensão de como ocorre a formação do indivíduo, assim como os possíveis papéis que a educação pode desempenhar a partir da leitura de Adorno (2003), e, conseqüentemente, a formação do indivíduo professor na escola pública paulista de ensino regular, com o enfoque na ATPC.

2.1 A formação do indivíduo

A formação do indivíduo está atrelada a formação da sociedade, ou seja, quando a formação do indivíduo é deficitária encontramos uma sociedade injusta e cheia de vícios em toda a sua extensão. Portanto, uma formação plena e justa está ligada a possibilidade visceral de desenvolver indivíduos dispostos a atuar mental e fisicamente em prol de uma sociedade com equidade social e, ainda, sem distinção de raça, gênero, idade e credo.

Mas, a fim de tornar esse ideal próximo da nossa realidade, a educação, como parte do processo de formação cultural do indivíduo deve estar imbricada ao despertar crítico e as possibilidades de se pensar para além daquilo que está posto.

Seguindo este pensamento, a partir das leituras de Adorno (2003) a educação que foi desencadeada no pós Segunda Guerra Mundial e tudo aquilo que a mesma desencadeou: a

ascensão do nazismo na Alemanha, a instauração de campos de concentração, como o de *Auschwitz* e o desvelar de uma série de governos totalitários; deve ter como objetivo a necessidade de extirpar todos os processos que nos levariam à regressão civilizatória, o retrocesso à barbárie.

A partir dessa leitura de Adorno (2003), portanto, a educação não poderia jamais voltar-se para a pseudoformação, ou seja, a educação como processo de (de) formação e (re) produção cultural e deve ter como objetivo primeiro e último a conscientização, o esclarecimento e a reflexão sobre a nossa posição no mundo, assim como a necessidade de que a barbárie não deve, jamais, ocorrer de novo, tal como *Auschwitz*. Para isso, “é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 2003, p.11).

Como decorrência dessa conscientização e desse esclarecimento o cidadão teria a partir de uma educação voltada para a emancipação, condições suficientes para que pudesse identificar todas as forças cegas de poderes coletivos ¹¹, aos quais apontam teoricamente a agregação, mas o seu *télos* ¹², aquilo no qual eles realmente militam, a desagregação.

No que diz respeito ao processo contínuo de emancipação do indivíduo, a educação possui também como finalidade a de reconhecer e esclarecer todos sobre os mecanismos, maquinações e ramificações que possuem sua matriz no autoritarismo que, a partir das leituras de Adorno (2003), estará pulsante na maioria dos fenômenos que induzem à massificação e a homogeneização de todo um coletivo e, como prescrição a esse infortúnio, deve dotar o indivíduo de conhecimento, conduta, postura e análise crítico-reflexiva.

Mas, se ao invés de processos emancipatórios autônomos e críticos, imbuirmos os indivíduos com preceitos que tem como plano de fundo a pseudoformação estaria na realidade oferecendo ao indivíduo, pelo intermédio da educação e da cultura, uma visão parcial, carregada de “pré-conceitos”, do senso comum e coisificada ¹³ do mundo e de si.

A partir da interpretação de Maar (2003), chegamos ao impasse que nos deixa perplexos diante da técnica que, de início é apresentada como libertadora e que pode se

¹¹ O nazismo ilustra bem essa ideia, pois foi algo organizado por um pequeno grupo de pessoas voltado para a massificação da população em querer despontar como uma nação perfeita e com indivíduos perfeitos.

¹² Finalidade, em grego.

¹³ A coisificação é um termo utilizado, dentro da filosofia por Debórd (1997), Lipovetsky (1987) e outros, que é verossímil a ideia de objetação que, em suma, é quando o indivíduo “perde” a sua essência, o ser; e passa a reverenciar, nele e nos outros, a mercadoria, sendo, por decorrência, um indivíduo que pensa e age a partir dos condicionamentos mercadológicos, tornando-se, transformando-se, enxergando, de forma direta e/ou indireta, apenas a mercadoria; e os indivíduos (inclusive a si mesmo) sendo apenas um meio para alcançar os fins (a saciabilidade dos anseios por possuir algo que, na maioria das vezes, não necessita para viver – consumismo);

mostrar, afinal, como um artifício de ordem opressora da mesma forma que a técnica aplicada ao trabalho tem provocado à alienação do trabalhador e o esgotamento dos recursos naturais.

A exaltação do progresso indiscriminado que incidem na separação da concepção e na execução do produto, vistas como distintas, mas que na realidade são partes integrantes e complementares e, assim, o indivíduo que se submete passivamente aos critérios de produtividade e desempenho do mundo competitivo através da lógica de mercado, perde muito do prazer de sua atividade ao ser regido por princípios aparentemente racionais.

Portanto, a educação e a sociedade tem a possibilidade de formar indivíduos críticos, que tenham ciência do que desejam e do que não desejam, tanto no individual quanto ao coletivo, da mesma forma que pode servir para tornar o indivíduo acrítico a ponto de considerar que a sua realidade, assim como os seus desejos e vontades devem ser apenas necessidades naturalizadas através da lógica de mercado e do sistema econômico sem ao menos refletir sobre isso, ao passo que prefere apenas verdades prontas e entregues como modelo correto para uma boa vida.

Antes de adentrar no contexto real da escola e dos processos de regulação e regulamentação da rede pública paulista do ensino regular e, ainda, as formas que tais processos agem em uma determinada UE e no que implicam tais processos na prática pedagógica do professor de Geografia, assim como o de todos os agentes escolares é imprescindível ter clareza que as práticas escolares desenvolvidas por professores são debatidas nas ATPCs que, por sua vez, são definidas pela escola, e, ainda, seguem determinações oficiais que emanam de políticas educacionais.

Cabe ressaltar que, a partir das leituras de Adorno (2003), a ideia de formar um indivíduo para o trabalho, como no caso seria a função da ATPC, já pode ser considerado que isto é por si uma pseudoformação, pois a formação deve estar atrelada a reflexão e a transcendência e não em maneiras e modos e tornar o seu trabalho mais rentável e eficiente.

Cabe ressaltar que, a partir das leituras de Adorno (2003), a ideia de formar um indivíduo para o trabalho, como no caso seria a função da ATPC, já pode ser considerado que isto é por si uma pseudoformação, pois a formação deve estar atrelada a reflexão e a transcendência e não em maneiras e modos e tornar o seu trabalho mais rentável e eficiente.

Do mesmo modo que é imperativo conhecer o percurso histórico neoliberal e dessas políticas dentro de um contexto global e, depois disso, regional, afinal, tal modelo tem sido implantado, no mundo, por mais de trinta e cinco (35) anos.

2.2 A escola pública e a formação do indivíduo professor.

As políticas educacionais que têm sido promulgadas são efetivadas na escola e o espaço dentro da escola em que são discutidas é a ATPC, que é também o espaço de formação do indivíduo professor. Dentre o que é discutido nas ATPCs, um dos pontos centrais volvidos de formação é o SARESP, por sê-lo um dos mecanismos voltados para mensurar a qualidade da educação dentro do espaço institucional.

O princípio norteador da educação em nosso país hoje e que é empregado em inúmeros outros países há mais de vinte anos, está baseado na inserção e reconstrução política, econômica e social da corrente política neoliberal, instaurada em 1979 na Inglaterra, com a primeira-ministra Thatcher (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004) e que se refere à mínima intervenção do Estado nos assuntos sociais e econômicos dos seus cidadãos com o mínimo necessário para que este seja assistido a partir dos impostos recolhidos pelo aparelho estatal. Tal modelo surgiu como tentativa de sanar a crise e o colapso do estado do bem estar social ¹⁴ trazendo reformulações significativas em todo o modelo capitalista ocidental.

No caso específico da educação, tem sido incorporada uma série de características e modelos administrativos, inclusive no que diz respeito às formas de gerenciamento, através do emprego de instrumentos avaliativos e de monitoramento para a verificação das condições em que a educação se encontra para que, *a posteriori* se inserissem metas a serem obtidas a partir dos resultados anteriores e índices construídos racionalmente a partir deste monitoramento em prol da qualidade para, então, criar mecanismos e ações voltadas para o aumento desta qualidade na educação (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2012).

A partir deste ideal político de estado mínimo ¹⁵, o neoliberalismo estabelece que a saída para o real progresso da sociedade estaria no investimento deste setor, pois, com o aumento e a pulverização de conhecimentos que o homem construiu ao longo de sua evolução, mais eficiente, eficaz e qualificada será a mão de obra e, por decorrência, maior a produção e qualidade das mercadorias, assim como o seu escoamento e seu lucro, ou seja, investindo em educação, teremos capital humano de qualidade (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

¹⁴ Formulação político, econômica, social e administrativa na qual o Estado é o epicentro, norteador e centralizador das funções, assim como das regulações sociais e econômicas do seu país.

¹⁵ Concepção fundada a partir das teorias liberais e que se baseia na ideia de que o Estado deveria interferir minimamente nos assuntos econômicos e sociais do seu país, restringindo-se apenas no papel de regulador da economia; tal teoria é o princípio básico do modelo neoliberal.

É por conta disso que muitas políticas convergiram, e ainda se concentram no pressuposto de que a educação é um dos pilares mais importantes da sociedade, uma vez que com esta haverá melhores índices, volume e fluxo financeiro. Portanto, a educação, a partir da lógica de mercado, torna-se o princípio norteador e fundamental para uma sociedade que almeja uma vida de qualidade, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, o que também pode ser considerado pseudoformação, a partir da leitura de Adorno (2003).

Por esse lado, a educação antes pensada como algo que deveria ser proposto para poucos, passa por um processo de reformulação trazendo em seu bojo a universalização do acesso à educação, independentemente de qual posição social ¹⁶ para, com isso, dotar grande parte da população com os conhecimentos construídos ao longo de nossa história para, então, nos tornar mais capacitados e eficientes para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2014).

A partir desse estandarte, houve uma remodelação das propostas educacionais a fim de sanar o analfabetismo, melhorar os rendimentos econômicos, diminuir, de preferência extirpar, os “distanciamentos” sociais, étnicos e culturais, cobrir a defasagem cultural, tecnológica e científica, enfim, propostas interessantíssimas, como a universalização do acesso da educação para todos, construção de escolas em lugares que outrora era de difícil acesso à educação, a busca pela diminuição da evasão escolar e da repetência dos alunos e a busca pela qualidade de ensino; e, portanto, necessárias de serem realizadas quando o assunto é o progresso de uma nação como um todo e em todas as suas esferas sociais (CASASSUS, 2007).

A partir da leitura de Casassus (2007) é possível interpor que muito do que fora dito, analisado, discursado e proposto pela comunidade intelectual no que diz respeito à educação estava particularmente ligado com a afixação de políticas baseadas em recursos e instrumentos administrativos com base em modelos internacionais que se fundamentam em metas a serem atingidas gradualmente e sugerem procedimentos, mecanismos e propostas de atuação a serem seguidos.

Dos quais devem estar inexoravelmente ligados com a qualidade, o acesso e ao fluxo positivo de discentes egressos da educação básica para o mundo do trabalho e com isso, o país, o estado, a região e a localidade não caíssem em um modelo caótico de gestão, de educação, ensino, currículo, aprendizagem que é claro, repercutiria na sociedade, pois a equidade e a qualidade do ser humano como um todo estaria totalmente comprometido.

¹⁶ Faz-se aqui uma menção de posição social com a ideia de classe, estrato social.

Dessa forma, a partir dos escritos de Freitas (2012) é possível inferir que com a injeção de recursos que sejam suficientes para alcançar os resultados esperados através de políticas voltadas para o monitoramento estão à criação de um currículo, instrumentos de avaliação e modelos de governabilidade funcional que parte de uma série de conhecimentos técnicos para garantir a exímia qualidade.

Para tanto, a partir de Freitas (2012), há enorme rigorosidade dentro desse modelo educacional, no que diz respeito à ordem técnica: capacitação profissional, criação de infraestrutura que dê aporte para a economia, aumento da qualidade da educação básica, superior e profissionalizante; através de um planejamento clínico para o desenvolvimento.

Portanto, com a injeção de tais mecanismos, possíveis graças ao grande volume de recursos financeiros, a educação volta-se para satisfazer o mercado de trabalho e as ambições que desencadeiam e resultam em propostas intervencionistas que chegam até mesmo a ser antagônicas do seu real sentido (FREITAS, 2012).

Contextualizando o modelo de gestão educacional para o Brasil, se verifica que essa política educacional, proposta inicialmente no governo de Fernando Collor de Melo (1989 a 1992), tem a necessidade de sanar os problemas financeiros que atingiram todas as faces da sociedade, reduzindo os dispêndios financeiros e atendendo com qualidade, pelo menos na proposta, uma quantidade maior de indivíduos e que, ainda, garantisse que os mesmos pudessem finalizar os seus estudos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004) e que, portanto, se voltaria para uma nação melhor.

A elaboração, promulgação e vigência de legislações mais recentes no campo educacional obedecem aos princípios condicionados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)¹⁷ e pela lógica de mercado, tais como a Progressão Automática¹⁸, o assistencialismo baseado na permanência do discente nas instituições escolares, como “Bolsa Família”¹⁹, a criação de mais Unidades Escolares, inclusive em lugares aonde havia pouco acesso, modelos de gerenciamento e legislaturas que

¹⁷ É uma das agências internacionais que visam tornar os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos melhores, através de projeções, especulações, metas, consultoria e investimento de recursos destinados a esse fim.

¹⁸ Nome dado anteriormente para o que hoje chamamos de Progressão Continuada e que, por sua vez, consiste em aprovar o aluno e, como tentativa para recuperar a aprendizagem desse aluno é realizada uma série de aulas em tempo paralelo, conforme Brasil (1996).

¹⁹ Programa assistencial do governo federal baseado na transferência de renda que tem como objetivo a diminuição da pobreza e da pobreza extrema em nosso país que possui três eixos principais e que se integram: a transferência de renda para o “alívio imediato”; o reforço ao acesso aos direitos sociais básicos da área da educação, assistência social e saúde; e, ações complementares que objetivam o desenvolvimento das famílias, para que superem a situação de vulnerabilidade. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>; data de acesso: 20/04/2015.

aplicassem esse modelo administrativo e a criação de mecanismos e instrumentos voltados para a verificação da qualidade da educação em todo o nosso país, tais como as avaliações externas de larga escala e os índices construídos a partir dos resultados obtidos em cada avaliação, além dos mecanismos públicos de propagação dos resultados; que, conforme o exposto tem seu princípio assegurado no modelo neoliberal (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A partir de tais transformações verifica-se gradativamente a incorporação e assimilação de tais conceitos como processo natural de formação do indivíduo na contemporaneidade, ou seja, a educação, como instituição que visa e busca somente resultados positivos para a inserção de indivíduos na sociedade com grande potencial de capital humano e que, por sua vez, são mensurados a partir de instrumentos específicos e esporádicos de avaliação vêm, aos poucos, sendo considerado como algo natural e de enorme relevância frente à necessidade de formar indivíduos no e para o mundo.

Cabe ressaltar que todo este percurso histórico apresentado não possui linearidade e tampouco foi aceito como modelo único e indiscutível, de fato, em todo o percurso aqui descrito houve inúmeros momentos conflituosos e que na verdade foi feito um recorte histórico para compreender, de modo simplificado e generalista, parte do cenário político contemporâneo que foram o bojo das políticas públicas que tem sido difundido no contexto social, político, econômico e educacional brasileiro.

Pois bem, em meio a todas estas constantes transformações no cenário e nas políticas educacionais, os professores estão no epicentro destas transformações e, por decorrência disso, têm de estar constantemente em atualização, em processo de formação para, então, realizarem sua prática pedagógica a partir daquilo que é proposto, especificamente para o Estado de São Paulo, pela SEE – SP e outros dispositivos que regulamentam a educação e a vida profissional dos professores da rede pública paulista de ensino regular.

A partir dessas constantes atualizações frente às transformações do cenário educacional aonde se avalia o grau de propensão ao sucesso, por parte dos professores dentro e fora da sala de aula, as ATPCs se tornaram um espaço muito importante dentro do ambiente escolar, por ser este o momento de formação em serviço do indivíduo professor dentro desta rede de ensino.

Pois, além de ser o espaço que se debate sobre as políticas públicas e a realidade de cada escola, são oferecidos constantemente uma série de cursos presenciais, semipresenciais e a distância de várias instituições de ensino do país para a melhoria na qualidade da educação,

da gestão e da prática pedagógica, em mecanismos de recuperação de habilidades e competências e em formas possíveis de trabalhar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Pode-se dizer então, que as ATPCs são primordiais para a execução das políticas educacionais que vigoram e, também, para um bom funcionamento das escolas da rede pública paulista de ensino regular, uma vez que é o contato direto com tais políticas a partir destas reuniões que surgem as possíveis interpretações realizadas pelo corpo gestor e professores da rede pública paulista de ensino regular.

A ATPC, portanto, tornou-se um elemento essencial para a implementação das políticas educacionais, pois é o espaço de formação continuada do indivíduo professor dentro desta rede, ao passo que se realiza uma série de atividades verticalmente impostas e que tem como bojo a assimilação de propostas apresentadas pela SEE – SP e pelas Diretorias Regionais de Ensino e, então, é considerado como um espaço que também possui como objetivo inserir e naturalizar tudo aquilo que é paulatinamente posto neste processo de naturalização, como o SARESP e a proposta de atuação do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (2014a).

2.2.1 A formação do professor dentro da escola da rede pública paulista de ensino regular.

Conforme o que foi supracitado, a formação do professor da rede pública paulista de ensino regular dentro da escola ocorre nas ATPCs, portanto, neste item serão apontados os fundamentos legais que regem e articulam o desenvolvimento da ATPC nas escolas desta rede de ensino regular e, depois disso, é apresentado como a formação é pensada a partir do SARESP e a importância que esta avaliação externa de larga escala possui para a formação do professor e dos demais agentes escolares envolvidos no sistema educacional que é o objeto desta pesquisa.

2.2.1.1 A ATPC

A ATPC é uma reunião que ocorre semanalmente para, e com, os docentes das UEs sob a responsabilidade dos PCs tendo o objetivo de propor, conscientizar e fornecer uma formação continuada condizente à atual situação dos professores dentro da realidade que cada escola se encontra e, é claro, tais atividades ocorrem com a finalidade de aprimorar as práticas

pedagógicas para, então, criar e fornecer subsídios que possam vir a ser no mínimo suficientes para esclarecer como é, ou, pelo menos, como deveria ser uma prática de excelência e que com tal prática, obter e aumentar a qualidade no ensino e na formação dos indivíduos que ali se encontram.

Tal reunião tem o respaldo legal em uma série de decretos e regulamentações que organizam toda a educação do Estado de São Paulo que vai desde a portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP - ²⁰ (SÃO PAULO, 1995) de 08/05/1995 que dispõe da jornada, da atribuição, da articulação, fortalecimento, aperfeiçoamento e do desenvolvimento de trabalhos coletivos nas UE's, tanto do primeiro quanto do segundo grau, que hoje é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente, assim como a afixação de, pelo menos, duas horas semanais voltadas para a integração dos docentes até o Comunicado conjunto das Coordenadorias de Gestão da Educação Básica (CGEB) e de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) ²¹, promulgada em 27/02/2014 (SÃO PAULO, 2014b).

Tal atividade tem o seu embasamento também na Lei Complementar nº 836, (SÃO PAULO, 1997) que instituiu o plano de carreira, os salários e vencimentos para o Quadro do Magistério da Secretaria da Educação reincidindo na CENP (2008/2009) que expediu comunicados acerca de como devem ser realizadas as ATPCs que nesse momento eram denominadas de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, bem como as características, organizações, planejamento e finalidades dos mesmos.

Outro dos processos regulamentários que se volta diretamente para a ATPC é a Resolução SE nº 08/2012 (SÃO PAULO, 2013), que em consonância com a lei federal nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008) aos quais fundamenta a relação direta entre a composição da jornada de trabalho com a quantidade de horas-aula que o indivíduo deve realizar a partir da quantidade de aulas que lhe foram atribuídas.

Ainda, se tratando da composição da jornada e da relação que existe entre a composição da jornada e a quantidade de ATPC que o indivíduo deve participar, há, também, o artigo vinte e seis (26) da Resolução SE 75 de 2013 (SÃO PAULO, 2013), o qual

²⁰ É o Centro de Estudos cujo foco incide nas práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular; além disso, cabe ressaltar que a mesma promulga e chancela, e uma série de legislações pertinentes a essa área da educação: a prática pedagógica e a gestão educacional.

²¹ A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica é um dos órgãos estatais que tem como alvo a regulamentação da Educação Básica em nosso país; por conseguinte, a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos tem como sua finalidade, a de encontrar mecanismos que possam vir a gerir o capital humano que é empregado nos órgãos públicos e suas preocupações na seleção, na captação, na qualificação e na capacitação desses funcionários.

regulamenta os horários de início e de término de tal atividade, além das formas pelas quais devem ser distribuídas as ATPCs na semana.

Em função da jornada semanal, o professor deve cumprir as ATPCs e Atividade de Trabalho Pedagógico Livre (ATPL) ²², que ocorrem individualmente e sem o acompanhamento do PC e a quantidade de ATPC e ATPL que cada professor deve realizar, tal como o que já foi apresentado, são organizadas a partir da jornada que cada professor possui, conforme o disposto a Tabela 1. Cabe ressaltar que o enfoque dessa pesquisa é apenas as ATPCs, isto é, aquelas que ocorrem dentro da escola.

Tabela 1: Quantidade de ATPCs em função da jornada docente

Jornada Semanal	ATPC	ATPL
28 aulas a 32 aulas	3	12/13
4 a 27 aulas	2	0 a 11
1 a 3 aulas	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil, 2008.

A legislação promulgada mais recentemente (SÃO PAULO, 2014b), disponibilizada a partir da junção da CGEB e CGRH (SÃO PAULO, 2013) e tem como objetivo instruir e orientar as UE's no planejamento e desenvolvimento das ATPCs, em observância com os princípios e diretrizes que fundamentam a educação e a atribuição de classe/aula, e considerando que uma significativa parcela dos professores da rede pública paulista de ensino regular possui no mínimo quatro aulas na semana o que os obriga em participar, semanalmente, de dois (2) ATPCs pode-se inferir que, ao menos em tese, à grande maioria dos professores da rede pública paulista de ensino regular é disponibilizadas condições, por meio das ATPCs, de se atualizarem sobre o cotidiano da escola em que atuam.

Em todas as fundamentações legais que se referem às ATPCs e que foram supracitadas, encontram-se como epicentro desta, a formação continuada dos professores, as propostas de atuação do material oficial, as práticas pedagógicas, o planejamento, a organização, a gestão de tempo, as práticas de sucesso, a confluência dos amparos legais que ordenam a UE, as Diretrizes Curriculares, reuniões voltadas para a discussão, fundamentação e organização de aulas com temas interdisciplinares e transversais, a busca por uma qualidade na educação, a gestão de tempo que cada indivíduo possui e a necessidade de propor como

²² Momento este reservado, legalmente, para o planejamento e organização das aulas para professores que possuem aula atribuída (ou seja, as pessoas tidas como eventuais não recebem esse benefício, apenas alguns professores), sendo distribuídas conforme a carga horária de cada indivíduo.

pauta alguns dos assuntos cotidianos da escola, a fim de assegurar e promover o diálogo, a inclusão e a prospecção de uma escola com qualidade educacional, tendo, como o seu regente, como já foi dito, os PCs.

2.2.1.2 O SARESP

O SARESP é tema recorrente nas ATPCs e, dessa maneira, está presente em grande parte do processo de formação do professor dentro da escola, o que incide direta e indiretamente na prática pedagógica do mesmo.

Este é um tema de grande importância e impacto tanto na rede pública paulista de ensino regular quanto em seus agentes, em decorrência da proposta que esta avaliação externa de larga escala tem: a de verificar, avaliar e monitorar a assimilação de conteúdos, competências e habilidades e os processos de ensino/aprendizagem que são o aparelho motriz de qualquer instituição educacional.

A partir dos desdobramentos que regulam este instrumento nas escolas da rede pública paulista de ensino regular se tem verificado gradativamente sua banalização que, por sua vez, deturpam todo o seu sentido e toda a sua proposta inicial e essa transvaloração impacta na formação docente, na organização da escola, no currículo, nas práticas escolares (pedagógicas e administrativas), no IDESP e na própria ideia da meritocracia, como um efeito dominó.

A partir da leitura de Bonamino e Souza (2012) é possível perceber que o SARESP é uma das avaliações externas de larga escala de terceira geração que existe em nosso país e, como denominador comum, todas as avaliações de terceira geração trazem em seu bojo forte responsabilização das escolas a partir dos resultados alcançados nessa avaliação.

Cabe ressaltar que é denominada de avaliação externa de larga escala de terceira geração, pois, antes da estrutura do SARESP, houve a formulação de outras duas avaliações externas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerada como avaliação de primeira geração por ter como objetivo e finalidade mensurar a qualidade da educação, mas sem divulgar os resultados alcançados e a Prova Brasil, de segunda geração, por além de ter os mesmos objetivos do SAEB, ainda, há a divulgação dos resultados alcançados por tal instrumento de coleta de dados.

As avaliações externas de larga escala tidas de terceira geração, conforme a leitura de Bonamino e Souza (2012) tem além da verificação, monitoração e da divulgação dos dados, uma responsabilização mais forte e que esta, por sua vez, são sanções, caso não atinjam as metas propostas para cada escola tendo, inclusive, a possibilidade da escola se tornar

prioritária ²³, a divulgação dos resultados em todos os veículos midiáticos e, caso alcancem, recebem bonificação pelo serviço desempenhado.

Ainda, segundo as autoras, as avaliações tidas como de terceira geração foram elaboradas com a justificativa de que a competitividade e a responsabilização forte são importantes, pois dessa forma os agentes escolares buscarão melhorias na qualidade da educação e, ao serem apontadas algumas das possíveis falhas operariam a partir dos dados obtidos com os resultados anteriores, com o objetivo de elevar, devido a tais apontamentos, o patamar da qualidade da educação no Estado de São Paulo.

A avaliação também serve para encontrar o foco do problema da educação e quais mudanças poderiam ocorrer, bem como a remodelação das práticas educacionais da escola como um todo e o caminho para desvendar o complexo universo discente, a fim de buscarmos um futuro melhor para todos (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO 2012).

A partir das leituras de Augusto (2013) é possível inferir que essa batalha por resultados repousa nos sistemas de avaliação e nos indicadores elaborados a partir destes, a fim de mensurar, avaliar os resultados e, a vista disso, elaborar um sistema de classificação das escolas, no caso do SARESP e o IDESP que tem, como pano de fundo, um emaranhado de práticas administrativas que foram extraídas de uma série de imperativos que constituem práticas, estratégias e técnicas para estabelecer e suprir demandas e metas propostas em todas as esferas ligadas à administração, economia e gestão e, por decorrência disso, algumas das características da educação, como a de ser um processo contínuo, de longo prazo e inacabado por ser plena são pensadas como algo definido por metas, etapas, imediatista, em curto prazo, finito e passível de concluir.

Verificou-se a partir do respaldo legal das ATPCs que tal espaço possui enorme importância para a rede pública paulista de ensino regular, por ser esse o momento em que os professores são formados continuamente a fim de que, a partir dessa formação realizada de forma autônoma e pensada da especificidade de cada escola, os professores refinariam suas práticas pedagógicas com o foco na qualidade.

Por decorrência disso, o SARESP tem ocupado grande espaço nas ATPCs, por ser o instrumento de avaliação da qualidade e do rendimento dos discentes da rede pública paulista

²³ São escolas que pelos mais variados motivos, não alcançam os resultados propostos a partir do IDESP (aonde são mensuradas a taxa de fluxo e os resultados no SARESP) e, por decorrência disso, são monitoradas com maior frequência pela Diretoria Regional à qual está consubstanciada, a fim de que possam alcançar as metas propostas.

de ensino regular, o professor têm sido largamente formado e informado sobre a importância de tal avaliação externa de larga escala para a escola que realiza as suas práticas.

O SARESP tem fundamento legal inicialmente no artigo 209 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988) que autoriza métodos de avaliação com a finalidade de obter maior qualidade no ensino; depois disso, encontra-se eco na LDBEN (BRASIL, 1996), quando a mesma determina que devam ser assegurados sistemas de avaliação do rendimento escolar e que incidem na Resolução 27 de março de 1996 (SÃO PAULO, 1996), que institui o SARESP como sistema de avaliação que mensura a qualidade da educação da rede pública paulista de ensino regular e os resultados obtidos a partir de tal avaliação serão considerados como elemento central nos processos de supervisão, regulação e avaliação de cada instituição.

Portanto, o SARESP começou a ser aplicado desde 1996 como instrumento de verificação se a rede pública paulista de ensino regular estava aderindo ao processo de implementação um currículo mais padronizado do que outrora era o norteador das práticas pedagógicas dos professores, não apenas da rede pública paulista de ensino regular, mas de todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo e por consequência desta, uma matriz definida e baseada neste novo currículo oficial.

Entre 1996 a 2007, o SARESP possuía o caráter diagnóstico e de monitoramento tendo em vista que seu objetivo apenas era o de apresentar se as DEs e UEs estavam aderindo à reformulação que estava em foco e, portanto, não havia mecanismos que fossem suficientes para nortear as práticas educacionais bem como as áreas do conhecimento até ter a certeza de que todas as escolas estavam seguindo o padrão curricular imposto pelo Estado, bem como dos conteúdos e habilidades que pudessem vir a se tornar instrumentos de verificação de aprendizagem.

Em 2007 o SARESP passa por uma reformulação, dado que estavam sendo instituídas nesse momento as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme é descrito na Matriz de Referência do SARESP (SÃO PAULO, 2009a) e, com isso, além de já possuir o caráter diagnóstico e de verificação da implantação de um currículo passa também a monitorar a qualidade da educação e, assim, mensuram esta qualidade a partir do processo de assimilação de competências e habilidades em áreas específicas do conhecimento.

Desde então, os discentes dos 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e os do 3º ano do Ensino Médio da rede pública paulista de ensino regular são avaliados anualmente nos

conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática todos os anos e, alternadamente, nas áreas de humanas e de ciências físicas e biológicas²⁴.

Geralmente, o SARESP é realizado nos meses de novembro, sendo, para a sua efetiva concreção, utilizados dois (2) dias e que são dispostos da seguinte forma: o primeiro dia é voltado para a avaliação da componente Língua Portuguesa e de Matemática e, no segundo dia, a área a que se volta, sendo, por sua vez, alternadas de modo que em anos ímpares a área de ciências humanas e em pares ciências exatas e biológicas; e, ainda, há a possibilidade no segundo dia, de ser avaliado o educando a partir da sua desenvoltura em redação.

No que diz respeito a esses resultados alcançados no SARESP, é disponível para os gestores no mês de fevereiro do ano subsequente, como foi o desempenho dos discentes a partir de uma abordagem quantitativa e, no mês de maio, são emitidos boletins apontando a quantidade de acertos e erros em cada questão e componente curricular, a fim de esclarecer os pontos fracos e fortes que cada escola possui em cada disciplina ofertada.

Portanto, a partir deste capítulo é possível considerar que a formação do indivíduo deveria ser volvida a reflexão e pensamento crítico e que, ainda, que esta formação não se volte para uma educação para o trabalho, mas para a possibilidade de estes se tornarem cidadãos cada vez mais participativos, criativos e que busquem um mundo melhor para todos independentes de classe, gênero, etnia e credo.

Porém, não é dessa forma que acontece: a formação está diretamente ligado ao aperfeiçoamento do indivíduo e na possibilidade de torna-los cada vez mais eficientes naquilo que estabelecem como meio de sobrevivência dentro de uma lógica mercadológica, ou seja, a formação está centralizado em maneiras de tornar o capital humano de determinada região mais eficiente e atrativo para investidores.

Uma destas formações voltadas exclusivamente para o trabalho está na relação professor e a ATPC e, neste capítulo ainda colocou que um dos mecanismos que se tornou epicentro destas ATPCs foram as avaliações externas de larga escala, especificamente o SARESP, como parte do processo que visa resultados positivos no que diz respeito a qualidade na educação, colocando como se este percurso pudesse ser mensurado a partir de métodos que averiguam a educação a partir de levantamento estatístico em busca de uma resposta imediatista dos processos de ensino, ainda que a educação não seja algo passível de se mensurar a um curto período de tempo, pois a mesma só pode ser pensada a longo prazo.

²⁴ Em 2015 houve outra reformulação e recentemente o SARESP tem o foco apenas em monitorar e verificar a qualidade da educação com o foco em Língua Portuguesa e Matemática.

3 A PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR

Independente da formação docente e daquilo que é oferecido nas ATPCs, a atuação de cada docente da rede pública paulista de ensino regular é pautada em um Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) que, por sua vez, é dividido por áreas, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagem, Códigos e suas tecnologias, e, Matemática e suas tecnologias.

Dessa forma, é de suma importância, para esta pesquisa, realizar uma análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, e, posteriormente, voltar-se para o componente curricular de Geografia.

Ainda, cabe ressaltar que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) é materializado, sob a forma do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), e que, por sua vez, este é a expressão do currículo na prática pedagógica e na assimilação dos conteúdos que ali são propostos.

Decorrente disso, neste capítulo será analisado o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e, *a posteriori*, como esse currículo é apresentado para componente Geografia (SÃO PAULO, 2010) e a sua proposta de atuação, o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), a fim de expor os conteúdos, habilidades, competências e tempo previsto para a concreção de todo o conhecimento proposto para cada série/ano e ciclo.

3.1. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio)

Para contextualizar a realidade de cada professor, no que diz respeito ao conteúdo necessário a ser aplicado em suas práticas pedagógicas que devem ser assimiladas pelos discentes se faz necessário compreender como são apresentados o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) e, em especial, o currículo da área de ciências humanas e como é organizado o currículo do componente curricular que aqui está em foco, a Geografia.

A opção por analisar esta disciplina resulta da atuação do pesquisador, enquanto professor de Geografia que busca formas possíveis para a concreção de todo o conteúdo, competência e habilidade proposto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São

Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e, ainda, por ser uma das disciplinas que nenhum professor, por parte do pesquisador e de sua experiência em escolas, foi visto finalizando-o com todos os passos que estão presentes no currículo e material oficial e, também, por ser uma das disciplinas que sofrem impactos negativos em detrimento dessa não conclusão das baterias de conteúdos, competências e habilidades propostos para a sua atuação.

Assim, a partir do currículo oficial são formuladas as questões que são elencadas no SARESP e, como o trato desse currículo é disposto no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) conhecido como “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”.

A SEE – SP propôs, em 2008 (e que vigora até os dias de hoje), um currículo básico para todas as escolas da rede pública paulista de ensino regular nos níveis de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014a).

Tal processo partiu da necessidade de elaborar um currículo único que abrangesse as necessidades da população, e conseqüentemente, que estivesse calcado nas políticas educacionais federais e estaduais.

Além disso, tal procedimento fora estipulado a partir das experiências práticas e dos conhecimentos que já estavam pré-dispostos quanto ao tema tanto no âmbito nacional quanto mundial.

Tal currículo é de suma importância, também, por ser o documento no qual todos os recursos didáticos e paradidáticos (de iniciativa pública ou privada), de formação dos professores (inicial e continuada) devem se pautar e, é claro, por ser a matriz de todo conhecimento previsto, passado e esperado que tenha sido assimilado por todos, a partir de 2008.

Além de ser o instrumento utilizado por mais de cinco mil (5.000) escolas do Estado de São Paulo ²⁵, e que também norteiam todas as reuniões docentes, como planejamento e ATPCs e são os mesmos recursos utilizados para realizar avaliações, reforços e recuperação de conteúdos, habilidades e competências. Para tanto, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a, p. 7 – 24) possui como seus objetivos principais:

- A escola que aprende (SÃO PAULO, 2010a, p. 10 – 11), ou seja, a escola seria o espaço em que se aprende constantemente, induzindo a ideia de que o conhecimento não é exaurido e tão pouco finito, portanto, todos devem estar em constante atualização;

²⁵ Conforme a SEE – SP, disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Data de acesso: 20 de julho de 2015.

- O currículo como espaço de cultura (SÃO PAULO, 2010a, p. 11 – 12), que aqui pode ser interposto como tudo àquilo que a sociedade, em todo o seu percurso histórico, adquiriu a fim de tornar a vida, também, um espaço simbólico e material, a fim de fazer o estreitamento entre a vida do indivíduo e o currículo com o objetivo de estreitar os laços com a escola daqueles que a frequentam.
- Ainda por objetivos, há as competências como eixo de leitura e de escrita (SÃO PAULO, 2010a, p. 14 - 18), pois o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) e da federação, julgam ser a competência base para toda a edificação de uma sociedade mais justa e equânime.
- Também se encontra no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) como fins, a articulação das competências com o ato de aprender, pois, segundo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a, p. 18 - 20) deve-se projetar o que o educando deva apreender e o docente promover para que possa haver a sistematização objetiva do conteúdo a ser interposto, e que todo o conhecimento deve estar atrelado ao mundo do trabalho, segundo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a, p. 22 - 24), pois aceitar o mundo do trabalho é conhecer, sensibilizar e respeitar o seu passado, o presente e seu futuro.

O currículo voltado para a área de Ciências Humanas compreende arcabouços nas áreas de Sociologia, História, Filosofia, Psicologia, Geografia, Política, Antropologia e Economia que, por sua vez, tais vertentes do conhecimento têm como finalidade compreender, analisar, descrever e conhecer os seres humanos nas mais diversas relações, edificadas a partir de uma imensa teia de saberes.

Sendo assim, é passível inferir que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010) estabelece que a partir de atividades, avaliações e monitoramentos constantes voltados exclusivamente para o conhecimento de língua portuguesa e matemática e as habilidades voltadas para o eixo de leitura e escrita, pois assim o indivíduo terá condições suficientes para compreender todo o conhecimento construído ao longo da nossa história.

Além disso, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) destaca que todo o conhecimento tem que estar diretamente atrelado ao mundo do trabalho, pois é por essa proximidade com o trabalho que o indivíduo será instigado a querer aprender e a buscar maneiras para viver melhor em uma sociedade que entende que o trabalho é a forma mais justa de encontrar a equidade social.

3.2 O Currículo de Geografia

Todo o arcabouço destacado nesse momento se faz presente no componente curricular de Geografia e o enfoque dessa área do conhecimento por decorrência da pesquisa aqui delineada tem por objetivo apresentar e esclarecer todo o percurso que professores e alunos realizam nela.

A forma de ensinar essa vertente do conhecimento, segundo o disposto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) deve ter como norte, a produção e reprodução de desafios e discussões que estão inseridas na sociedade e, em especial, a partir das inovações tecnológicas que permeiam a mesma, como as redes de comunicação e de levantamento de conhecimentos que existem e coexistem dentro e fora do espaço escolar, como a internet, que é capaz de transformar os espaços locais, regionais e globais, simultaneamente.

O Quadro 1 apresenta as matrizes dos conteúdos ²⁶ propostas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) para o componente curricular de Geografia dos anos finais do ensino fundamental reconhecendo, a partir daí, quais são as matrizes principais e conseqüentemente, como se ramificam no próprio currículo para a concreção do arcabouço proposto.

Cabe ressaltar, neste momento que o conteúdo de Geografia assim como de várias outras disciplinas que são ofertadas pela rede pública paulista de ensino regular são espiralados, o que significa que as matrizes principais podem se repetir em algum ponto de um ano para o outro e o mesmo equivale no que diz respeito à repetição de conteúdos entre um ciclo e outro de ensino com a finalidade de se aprofundar nesse conteúdo.

Quadro 1: Matrizes da disciplina de Geografia presentes no Currículo Oficial da SEE - SP

6º ano	Paisagem; Escalas da Geografia; O mundo e suas representações; a Linguagem dos mapas; Os ciclos da natureza e a sociedade; As atividades econômicas e o espaço Geográfico.
7º ano	O território brasileiro; a regionalização do território brasileiro; domínios naturais do Brasil; O patrimônio ambiental e sua conservação; Brasil - população e economia.
8º ano	Representação cartográfica; globalização em três tempos; produção e consumo de energia; a crise ambiental; geografia comparada da América.
9º ano	A produção do espaço geográfico; a nova "desordem" mundial; a geografia das populações; redes urbanas e sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2010, p. 83-113.

²⁶ É onde se faz presente tudo aquilo que será objeto de análise e que, por conseguinte, será avaliado (SÃO PAULO, 2009a, p. 10).

Nesse processo de concreção do conhecimento de Geografia é de suma importância à adoção de metodologias que transcendam os recursos didáticos tradicionais, para que os docentes possam sensibilizar os seus educandos quanto à disponibilidade, a difusão, a necessidade e a importância do conhecimento assim como do ato de conhecer.

Conforme o interposto em São Paulo (2009a; 2014a) verifica-se uma relação entre matriz, conteúdo, competência e habilidade, onde:

- Por matriz define-se como a disposição de todo o conteúdo que será balizado, esmiuçado no decorrer de cada ano e ciclo e, depois disso, avaliado; com o objetivo de que haja a ocorrência da efetiva aprendizagem (SÃO PAULO, 2009a, p.10).
- Os conteúdos são todos os temas que são trabalhados e desenvolvidos dentro dessa matriz curricular através do movimento entre conteúdos e habilidades (SÃO PAULO, 2009a, p.13).
- Por sua vez, as competências estão atreladas a consciência de que os indivíduos, ao assimilá-las teriam a capacidade necessária, a habilidade, para realizar aquilo que é proposto, como, por exemplo, habilidade de leitura e escrita cartográfica, desenvolvida a partir de uma série de competências que têm por objetivo desenvolvê-la e que, por sua vez, faz parte do conteúdo previsto da matriz de Geografia (SÃO PAULO, 2009a, p.14).

Assim, a partir da organização da Tabela 2 é possível verificar a quantidade de conteúdos que são concretizadas a partir de uma série habilidades propostas por cada ano/série, pois, segundo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 8 – 17) é pertinente de serem analisados, captados e assimilados pelos discentes, por cada período que a ele for correspondente.

Tabela 2: Quantidade de conteúdos e habilidades propostas pelo Currículo do Estado de São Paulo referentes à Geografia

Ano	Etapa	Conteúdos	Habilidades
6º ano (EF)	Ensino Fundamental II	26	39
7º ano (EF)	Ensino Fundamental II	15	32
8º ano (EF)	Ensino Fundamental II	23	39
9º ano (EF)	Ensino Fundamental II	17	43
1º ano (EM)	Ensino Médio	21	48
2º ano (EM)	Ensino Médio	15	49
3º ano (EM)	Ensino Médio	15	33

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2010, p. 83-113.

As informações dispostas na Tabela 2 destacam um elevado número de conteúdos e habilidades previstos para cada ano letivo, todavia, ao utilizarmos como exemplo o nono ano do ensino fundamental II observa-se que professores e alunos devem trabalhar dezessete (17) conteúdos: globalização, regionalização, conceito de espaço geográfico, revoluções técnicas, os impactos sociais das revoluções técnicas e da globalização, as tendências à homogeneização, desigualdades e disparidades regionais, entre outros; ao passo que os professores precisam fazer com que ao término desse mesmo ano letivo os educandos desenvolvam quarenta e três (43) habilidades, a exemplo: encontrar as ideias principais por meio de leitura de textos e participação nas discussões coletivas em sala, relacionar conceitos, elaborar mapas, elaborar relatórios de leitura, estabelecer relações a partir das diferentes escalas geográficas.

A considerarmos não apenas a quantidade de conteúdos previstos para o nono ano, no caso dezessete (17), mas também sua variedade, além da proposta de trabalhar quarenta e três (43) habilidades somadas às muitas ocorrências comuns ao cotidiano de uma sala de aula²⁷ e ao cotidiano da escola como um todo²⁸ a hipótese de que tais objetivos sejam cumpridos é remota, todavia esta pesquisa não tem o objetivo de verificar este cumprimento.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) chama a atenção sobre a necessidade do aproveitamento e da utilização dos Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) integralmente considerando as realidades e contextos dentro das especificidades de cada região, local e instituição escolar.

Além disso, tal Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2014a) é de suma importância, uma vez que é a partir da utilização correta²⁹ desse material que os discentes estarão aptos para uma efetiva participação na sociedade, ou melhor, terão competências e habilidades necessárias para a articulação, desenvolvimento, construção, produção e reprodução do conteúdo esperado para cada parte da realidade, isto é, para cada Situação de Aprendizagem (SA)³⁰ proposta.

²⁷ Ausência do aluno ou do professor; necessidade de utilização de um tempo maior para determinados conteúdos, entre outras possíveis ocorrências.

²⁸ Dispensa em função “emendas de feriados”; realização de “provão” ou “semana de provas”, entre outras possíveis ocorrências.

²⁹ Segundo as orientações específicas do material.

³⁰ São os “capítulos” presentes nos Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo; aonde encontramos, nos “Caderno do Professor” um “guia” para a sensibilização, sondagem, estratégias, métodos de avaliação e de recuperação para que possam vir a suprir alguma defasagem que vier a ocorrer no percurso, além do tempo previsto para a concreção de cada um desses “capítulos” e das etapas por ele propostas.

3.3 O Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo

O Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), popularmente conhecido como Cadernos do Professor e do Aluno, disponibiliza de forma expandida esse Currículo (SÃO PAULO, 2010) e, portanto, também é o instrumento educacional que norteia a prática docente dos professores da rede pública paulista de ensino regular, no que tange às áreas de conhecimento propostos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e de cada um dos componentes curriculares, disponibilizando etapas, conhecimentos priorizados, metodologias propostas, sistemas de avaliação e a previsão de aulas necessárias para execução de uma parcela do currículo, no caso, uma Situação de Aprendizagem.

O Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) disponibiliza uma série de mecanismos voltados para a recuperação de conteúdos, de temas e de SAs com a finalidade de que todos os discentes, indiscriminadamente, assimilem os conteúdos, competências e habilidades propostas e, por fim, as considerações finais sobre a finalidade desse material.

Este Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) traz todas as orientações pedagógicas: as estratégias, etapas, formas de avaliar o educando, as competências e habilidades necessárias para cada SA, exercícios e finalidades do porquê de sua utilização para que o professor que o utiliza tenha sustentação teórica daquilo que transmitirá a partir de sua prática pedagógica.

Segundo a SEE-SP, todos os Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo do componente curricular Geografia (SÃO PAULO, 2014a), são confeccionadas para o uso exclusivo da rede pública paulista de ensino regular de 2009 até os dias de hoje, e no ano de 2014 teve uma pequena reformulada ³¹.

No Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) dispõe que o professor é um grande colaborador para a realização deste instrumento volvido para a aprendizagem dos discentes somente foi possível organizá-la a partir de estudos e diagnósticos que fortaleceram a articulação do currículo com a prática docente presente no dia a dia, na sala de aula de todo o Estado de São Paulo ³², com o auxílio dos PCNPs e que tal

³¹ Em decorrência dos objetivos que foram propostos no modelo anterior não terem sido plenamente atendidos.

³² Pensando nisso, busquei questionar informalmente (conforme o caderno de campo, 11º Registro) alguns desses professores que estavam ativos no período de 2009 e anterior a esse tentando descobrir se, de fato, houve essa articulação e, pelo que pude constatar, não houve em nenhum momento, pelo menos com os professores que se disponibilizaram a responder tal questão e o que foi feito na realidade foi uma capacitação, através das

promoção foi, e ainda é basilar para o aprofundamento e concreção do arcabouço disposto, bem como da abordagem dos Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Os Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) possuem como um dos objetivos apoiar o planejamento de aulas para que sensibilize os discentes acerca das competências e habilidades que devam ser assimiladas, segundo a necessidade de cada sociedade.

Tais ações, concretizadas por meio do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”³³ tem em seu bojo que “seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento” (SÃO PAULO, 2014a, p. 3), ou seja, como pano de fundo e como principal fundamento, a responsabilização, a avaliação e o monitoramento das ações pedagógicas, buscando, a partir dos resultados obtidos, condições para, a partir de seus fundamentos, ser uma educação que esteja entre as 25 (vinte e cinco) melhores do mundo³⁴.

Conforme o disposto no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a, p. 3) da componente de Geografia, a SEE-SP “firma o seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material do São Paulo faz escola³⁵ nos resultados da rede por meio do SARESP e do IDESP”, ou seja, grande parte dos estudos promovidos na rede pública paulista de ensino regular são voltados para a verificação dos impactos gerados no uso do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e dos resultados alcançados no SARESP e no IDESP.

Assim, a partir dos resultados obtidos em avaliações externas de larga escala nas quais o Estado se propõe a realizar é que avaliará se o material no qual está sendo implantado é, de fato, o mais coerente para alcançar os resultados buscados pelo programa “Educação - Compromisso de São Paulo”. Projetando assim a escola e a educação como uma espécie de

orientações técnicas (OT) disponibilizadas pelos PCNPs (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico), nesse sentido, não houve articulação, apenas uma orientação sobre como, porquê e para que utilizar desse material.

³³ Programa voltado para a educação anunciado em 2011 pelo então governador de São Paulo Geraldo Alckmin, no qual possui cinco pilares que o estruturam, a saber: I) valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano; II) mobilizar, engajar e responsabilizar a rede, os alunos e a sociedade civil; III) aprimorar ações e a gestão pedagógica como foco no resultado dos alunos; IV) lançar as bases de um novo modelo de escola e um regime de carreira do magistério mais atrativo; e, V) viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>; data de acesso: 9 de julho de 2015.

³⁴ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>; data de acesso: 9 de julho de 2015.

³⁵ Um programa de governo voltado para a educação, assim como para sua a gestão e que foi promulgado, também, pelo governo de Geraldo Alckmin que, também, propôs os Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

grande laboratório onde se realizam uma série de experiências com recursos, com materiais, e com educandos entre outros.

De forma estendida essa análise tem por objetivo esclarecer como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) é disposto para o professor e para o educando de Geografia, sob a forma do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), e, por conseguinte, quantas etapas e atividades são propostas para cada bimestre letivo para, a partir daí, compreender como se configura a prática pedagógica e o contexto que paulatinamente atinge a rede pública paulista de ensino regular e, é claro, a instituição que é o enfoque desta pesquisa.

Em outras palavras, o que está previsto para cada bimestre de cada ano, com o objetivo de auxiliar na compreensão do Quadro 2 cabe ressaltar que cada SA corresponde a uma parcela do conteúdo a ser ministrado no bimestre.

Portanto, uma etapa corresponde a uma subdivisão de cada SA, ou seja, é uma ramificação desta SA e que deve ser seguida, como uma espécie de roteiro e atividades que corresponde aos exercícios a serem realizados dentro de cada etapa presente nestas parcelas de conteúdos e que estas compõem todos os Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a). As atividades dentro de cada uma das etapas da SA podem ser experimentais quando é para ser realizado como uma pesquisa de campo, uma entrevista e até mesmo experimentos ligados ao conteúdo oferecido ou realizada em sala de aula quando são exercícios de fixação, leitura e análise de textos e/ou mapas, configurar e / ou preencher tabelas e gráficos.

O Quadro 2 apresenta a relação que há entre as Situações de Aprendizagens, as etapas de aprendizagens e as atividades propostas pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) referente ao componente curricular de Geografia.

Quadro 2: Relação entre anos, SA's, etapas da aprendizagem e atividades propostas pelos Cadernos do Professor.

Ano	Bim	Previsto
6º EF	1	4 SAs; 12 etapas e 46 atividades sendo 8 exp. e 38 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 13 et. e 51 atividades sendo 9 exp. e 42 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 14 et. e 64 atividades sendo 10 exp. e 54 realizadas em sala.
	4	4 SAs; 13 et. e 42 atividades sendo 8 exp. e 34 realizadas em sala.
7º EF	1	4 SAs; 11 et. e 51 atividades sendo 8 exp. e 43 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 12 et. e 50 atividades sendo 12 exp. e 38 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 14 et. e 68 atividades sendo 12 exp. e 56 realizadas em sala.
	4	4 SAs; 12 et. e 61 atividades sendo 9 exp. e 52 realizadas em sala.
8º EF	1	4 SAs; 11 et. e 53 atividades sendo 13 exp. e 40 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 12 et. e 50 atividades sendo 6 exp. e 44 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 15 et. e 69 atividades sendo 13 exp. e 56 realizadas em sala.
	4	4 SAs; 12 et. e 49 atividades sendo 8 exp. e 11 realizadas em sala.
9º EF	1	4 SAs; 9 et. e 43 atividades sendo 8 exp. e 35 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 15 et. e 52 atividades sendo 11 exp. e 41 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 9 et. e 42 atividades sendo 7 exp. e 35 realizadas em sala.
	4	4 SAs; 9 et. e 44 atividades sendo 12 exp. e 32 realizadas em sala.
1º EM	1	4 SAs; 12 et. e 61 atividades sendo 8 exp. e 49 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 12 et. e 50 atividades sendo 8 exp. e 42 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 14 et. e 64 atividades sendo 12 exp. e 52 realizadas em sala.
	4	4 SAs; 13 et. e 44 atividades sendo 10 exp. e 34 realizadas em sala.
2º EM	1	4 SAs; 12 et. e 46 atividades sendo 8 exp. e 38 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 14 et. e 64 atividades sendo 10 exp. e 54 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 12 et. e 50 atividades sendo 12 exp. e 38 realizadas em sala.
	4	4 SAs; 13 et. e 42 atividades sendo 8 exp. e 34 realizadas em sala.
3º EM	1	4 SAs; 15 et. e 67 atividades sendo 12 exp. e 55 realizadas em sala.
	2	4 SAs; 13 et. e 56 atividades sendo 9 exp. e 47 realizadas em sala.
	3	4 SAs; 12 et. e 48 atividades sendo 8 exp. e 40 realizadas em sala.
	4	5 SAs; 15 et. e 49 atividades sendo 10 exp. e 39 realizadas em sala.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2014a; 2009c.

O Quadro 2 permite observar que em cada ano correspondente há uma espécie de guia onde se encontra por SA um emaranhado de etapas e que levam a uma série de atividades que possuem, como finalidade, a assimilação de todo o conteúdo proposto.

Ou seja, é proposta uma série de atividades para cada SA que se ramificam em etapas e, cada etapa é ordenada por várias atividades: experimentais, de campo e escritas. Nesse ângulo percebe-se um modelo de ensino fechado e que não permite a inserção de outras formas de ensinar a não ser que sejam voltadas para a realização de testes.

Tomemos com exemplo o previsto para o nono ano do ensino fundamental II: os dezessete (17) conteúdos e quarenta (43) habilidades previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e apresentadas anteriormente na Tabela 2 transformam-se no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Conforme os dados do Quadro 2, no primeiro bimestre têm 4 SAs, com 9 etapas e 43 atividades (8 experimentais) e o conteúdo que é matriz desse período no 9º ano é a produção do espaço geográfico global (SÃO PAULO, 2010). No segundo bimestre são 4 SAs, 15 etapas e 52 atividades (11 experimentais) e o conteúdo matriz do 9º ano é a nova “desordem” mundial (SÃO PAULO, 2010), portanto, tudo nesse bimestre incide na criação, manutenção e organização da ONU, na OMC e no Fórum Mundial, além da visão de um mundo multipolar e o seu paralelo com o mundo bipolar.

Por sua vez, o terceiro bimestre apresenta quatro (4) SAs, nove (9) etapas e quarenta e duas (42) atividades (7 experimentais) e o conteúdo que é matriz desse bimestre a Geografia das populações (SÃO PAULO, 2010).

Isto é, professores e alunos trabalham temas como a demografia, o envelhecimento da população, estrutura e padrões populacionais, migrações e o mundo árabe e islâmico. O quarto bimestre é fundado em quatro (4) SAs, nove (9) etapas e quarenta e quatro (44) atividades (12 experimentais) e a matriz de conteúdos são as redes urbanas e sociais (SÃO PAULO, 2010) e assim são trabalhados conceitos de como são organizadas as cidades, quais são as relações nestas com as demais, o turismo e o turismo ilegal.

Cabe ressaltar que tais atividades vão para além de serem realizados somente em sala, sendo complementados com experimentos que culminam em uma série de pesquisas de campo, na elaboração de relatórios (individuais e grupais), pesquisas biográficas e bibliográficas (individuais e grupais), experimentos geográficos, análise de filmes, confecção e apresentação de cartazes, mapas, dados, gráficos, tabelas e mais uma infinidade de recursos e mecanismos que são apresentados em cada etapa do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Verifica-se que através dos conteúdos pertinentes a cada ano, afixados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), se desdobram em uma série de etapas, SA's e atividades que precisam de planejamento, preparo, organização, avaliação e *feedback*, além da necessidade de fazer com que todos os discentes consigam apreender aquilo que é proposto, pelo material.

Além disso, é de suma importância que haja tempo suficiente para realizar todas as atividades, etapas, sondagens, avaliações e formas de recuperação (contínua e paralela), a fim de alcançar aquilo que seria o papel da educação: a formação em prol da emancipação do indivíduo.

Cabe ressaltar que o Quadro 2 refere-se apenas as SA's, etapas e atividades pertinentes a cada situação de aprendizagem, ou seja, não estão presentes as etapas em que há os processos de avaliação (diagnóstica, contínua, formativa, entre outras) assim como não estão circunscritos os momentos que são reservados para a recuperação dos conteúdos para os discentes e tampouco, os que o professor cede em prol da afixação de aprendizagem, e que outros professores, por vezes, precisam utilizar em forma de viagens, visitas a museus entre outros.

Mas, será que há tempo disponível e o tempo que é previsto para cada situação de aprendizagem é suficiente para realizar tudo àquilo que prospecta? Caso não consiga, o que a maioria dos professores costuma realizar, para concluir todo o material, uma vez que esse é um dos critérios de responsabilização docente? Quais as consequências disso para o educando?

Para abranger com mais profundidade essa relação entre as etapas, atividades, com os conteúdos, habilidades e tempo previsto para cada SA é de suma importância expor como é proposto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), a demanda necessária para cada percurso dentro do componente curricular de Geografia, para que a *posteriori* possamos entender como a gestão do tempo, em articulação com os conteúdos e habilidades são dispostos para cada bimestre.

A Tabela 3 refere-se ao tempo que é previsto em número de aulas, pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (2014a) frente à necessidade de que nesse tempo sejam ofertadas, acompanhada e concretizada para todos os educandos de cada S.A., a cada bimestre, a cada ano todos os conteúdos, habilidades e competências propostas.

Cada volume corresponde a um (1) bimestre e, os quatro (4) volumes correspondem a cada ano letivo; ainda, a Situação 1 corresponde a S.A. 1 e, por sua vez, a Situação 2 corresponde a S.A. 2 e assim sucessivamente, encerrando cada bimestre que, por sua vez, abarca todas as etapas e atividades que foram mencionadas na Tabela 3.

Tabela 3: O tempo previsto e a sua relação com os conteúdos, habilidades propostos para a disciplina de Geografia pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo.

Ano	Previsto						Total		
	Vol.	SA 1	SA 2	SA 3	SA 4	SA 5	Aulas	Total de aulas Previstas	Obs.
6º ano do EF	1	3 aulas	3 aulas	2 aulas	4 aulas	-	11 aulas	46	32 conteúdos / 39 habilidades
	2	2 aulas	3 aulas	2 aulas	2 aulas	-	9 aulas		
	3	6 aulas	4 aulas	2 aulas	4 aulas	-	14 aulas		
	4	3 aulas	3 aulas	3 aulas	3 aulas	-	12 aulas		
7º ano do EF	1	3 aulas	3 aulas	6 aulas	4 aulas	-	16 aulas	60	26 conteúdos / 28 habilidades
	2	6 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas	-	16 aulas		
	3	3 aulas	3 aulas	3 aulas	3 aulas	-	12 aulas		
	4	4 aulas	6 aulas	3 aulas	3 aulas	-	16 aulas		
8º ano do EF	1	3 aulas	3 aulas	4 aulas	2 aulas	-	12 aulas	51	43 conteúdos / 38 habilidades
	2	4 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas	-	14 aulas		
	3	4 aulas	3 aulas	3 aulas	2 aulas	-	12 aulas		
	4	3 aulas	4 aulas	2 aulas	4 aulas	-	13 aulas		
9º ano do EF	1	4 aulas	4 aulas	3 aulas	4 aulas	-	15 aulas	60	62 conteúdos / 65 habilidades
	2	3 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas	-	13 aulas		
	3	6 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas	-	16 aulas		
	4	6 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas	-	16 aulas		
1º ano do EM	1	4 aulas	4 aulas	4 aulas	4 aulas	-	16 aulas	64	77 conteúdos / 68 habilidades
	2	4 aulas	6 aulas	4 aulas	2 aulas	-	16 aulas		
	3	5 aulas	5 aulas	3 aulas	3 aulas	-	16 aulas		
	4	5 aulas	4 aulas	4 aulas	3 aulas	-	16 aulas		
2º ano do EM	1	3 aulas	4 aulas	6 aulas	3 aulas	-	16 aulas	64	80 conteúdos / 74 habilidades
	2	4 aulas	5 aulas	5 aulas	2 aulas	-	16 aulas		
	3	4 aulas	5 aulas	4 aulas	3 aulas	-	16 aulas		
	4	6 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas	-	16 aulas		
3º ano do EM	1	3 aulas	3 aulas	4 aulas	6 aulas	-	16 aulas	62	64 conteúdos / 65 habilidades
	2	4 aulas	4 aulas	5 aulas	3 aulas	-	16 aulas		
	3	4 aulas	4 aulas	3 aulas	2 aulas	-	14 aulas		
	4	3 aulas	4 aulas	2 aulas	4 aulas	3 aulas	16 aulas		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo, 2014a; 2009c.

Ex positis percebe-se que há uma enorme demanda de etapas e atividades para cada situação de aprendizagem, bimestre e ano/série e em contrapartida há uma quantidade de aulas destinadas para a concreção desse ciclo a partir da assimilação de todos os conteúdos e habilidades que todos os discentes, sem distinção de necessidades específicas, devam possuir ao término de cada ano.

Ainda, que há grande alargamento daquilo que é proposto pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), do componente Geografia no Material de Apoio

ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e que, por sua vez, incidirá diretamente na prática pedagógica, na formação e na capacitação do professor da rede pública paulista de ensino regular para a efetivação de tudo o que fora apresentado, de modo horizontal.

Dessa forma, todo o tempo previsto para cada bimestre e ano é utilizado para além de somente aulas voltadas especificamente para a concreção de todo o arcabouço geográfico, mas, também é conciliado esse tempo com as atividades voltadas para a disciplina de Geografia e de todos os possíveis eventos que acontecerão nos dias letivos de cada ano/série.

Tomemos como exemplo o 9º ano do Ensino Fundamental: a partir do levantamento dos dados presentes no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014a) é possível inferir que para a assimilação de sessenta e duas (62) habilidades por parte de todos os alunos da rede pública paulista de ensino regular, a partir de sessenta e cinco (65) conteúdos, conforme a Tabela 3 são necessárias sessenta aulas (60) aulas, uma vez que este é o número de aulas previstas pelo material oficial dessa rede.

Até que ponto chega à ideologia da quantificação: levam-se em conta apenas uma demanda de conteúdos e habilidades que devem ser supridas e assimiladas pela rede pública paulista de ensino regular por parte de seus educandos como sinônimo de educação de qualidade, ao passo que leva a inferir que a educação pensada de modo tão linear induz a pensar que todos os discentes são iguais, assim como todas as escolas e dessa forma acaba que não leva em consideração que cada escola e cada educando possuem uma série de especificidades que não parecem ser cotejadas no processo de elaboração do material e tampouco a viabilidade de suas propostas.

4 O CENÁRIO ESCOLAR E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

A proposta para este capítulo é apresentar um panorama geral sobre a escola, desde como esta é pensada como equipamento social, de uma forma geral e, depois disso, uma exegese sobre a escola que é cotejada nesta pesquisa, desde o seu entorno, a comunidade, perpassando pela análise de sua estrutura, dos educandos que são atendidos até chegarmos às aulas de Geografia e a disposição de seus conteúdos, tendo em vista o tempo disponibilizado de acordo com o calendário letivo de 2014.

Cabe ressaltar que a opção por apenas um componente curricular, no caso Geografia, ocorre em função de tornar possível, ainda que apenas com uma disciplina, uma análise detalhada dos conteúdos, competências e habilidades pertinentes a tal componente, uma vez que esta matéria faz também parte da composição da jornada de trabalho deste pesquisador e, ainda, é uma das disciplinas que mais vem sendo alvo de críticas no que tange o não cumprimento das metas propostas pelo IDESP na escola que é cotejada nesta pesquisa.

Posteriormente será investigado o nono ano do ensino fundamental II deste componente curricular, tendo em vista que é nesse ano que o discente deverá ser capaz de fazer inferências tendo por base todo o conteúdo que foi oferecido para o mesmo durante o percurso do Ensino Fundamental e que, portanto, ao término deste o mesmo estaria apto a dar prosseguimento com os seus estudos, porém no Ensino Médio.

Justifica-se tal apresentação pelo fato de trazer, com fidedignidade, como foi e a importância da educação para os indivíduos e para a sociedade em que esses indivíduos se colocam, uma vez que é na educação que temos o aporte suficiente para fazer do mundo, da sociedade e do indivíduo, melhor oportunidade para uma formação plena e emancipada para todos, além de tornar possível a contextualização da escola que é objeto de investigação. Consequentemente, é de suma importância apontar as metodologias utilizadas para a concreção desta pesquisa.

4.1 A escola

As instituições escolares vêm se transformando, assim como a sociedade da qual as mesmas fazem parte e, com essa constância transformadora, a escola já não é apenas o espaço

voltado exclusivamente para a oferta e ensino de conteúdos, mas é também um espaço de formar o indivíduo socialmente.

A educação e os espaços voltados para todos os indivíduos se tornaram sinônimos de transformação social e de investimento para o capital humano, pois ao investir na educação terão como resultados indivíduos capazes de trabalhar com mais eficiência e de ocupar as mais variadas funções dentro de seus estratos sociais (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2004).

Logo, a escola tornou-se epicentro não apenas de políticas voltadas para o crescimento deste tipo de capital, mas, sobretudo, em discursos voltados para uma sociedade com equidade social, contudo, ao mesmo tempo em que há esse investimento na educação de modo a prover e garantir o acesso de todos a ela através da escola, a mesma pode ser usada como aparato em prol da desigualdade, já que o acesso à educação não garante que todos possuirão as mesmas condições e qualidades no ensino.

Ainda, a escola forma o indivíduo a partir daquilo que a sociedade estabelece como o mais conveniente dentro dos limites, possibilidades e utilidades que será proporcionada por tal formação e, portanto, para o Estado torna-se imprescindível que detenha tal mecanismo que pode ser, inclusive ao mesmo tempo, de formação, de massificação e modulação do indivíduo, ou seja, a educação é para o Estado o que a argila é para o oleiro: o material inicial que molda através da lida aquilo que se deseja.

Segundo Freitas (2007), a forma que a escola vem ensinando já não é suficiente para acompanhar o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que a compõem e que, também, a escola, ou melhor, a instituição escolar deve renovar, porém, essa renovação não deve partir apenas de determinações legais, uma vez que existe, na escola, a prática pedagógica e os processos de regulações que são específicos de cada esfera institucional.

Portanto, para uma formação que possa condizer com a real necessidade da sociedade, é imprescindível que haja um exame minucioso daquilo que é proposto usualmente, através da análise dos processos informais que geralmente ocorrem e que fogem da análise superficial ou embasada apenas nos fomentos burocráticos e de organização (LIMA, 2001), para, a partir daí, fornecer subsídios para essa renovação, uma vez que é imperioso que não mexamos na quantidade e sim na qualidade e nos modos pelos quais são formados o conhecimento, a capacitação e a perspectiva de vida das pessoas envolvidas direta e/ou indiretamente com a escola.

4.2 A escola e seu entorno

A escola investigada é muito próxima da região central de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo, e, por decorrência disso é de fácil acesso. Há muita iluminação nas vias de acesso a ela, bem como no bairro em que se encontra e, ainda, todas as ruas de seu entorno são asfaltadas, mesmo que em algumas, as condições estejam precárias.

Por sua vez, o bairro em que esta se encontra é perfilado por uma série de empresas comerciais que vão desde micro empresa até grandes empresas transnacionais e, ainda no que diz respeito à esfera econômica, a população possui renda per capita, de um (1) a quatro (4) salários mínimos ³⁶. O bairro possui três (3) academias de ginástica, dois (2) parques recreativo, três (3) praças públicas, tendo intermediações e espaços apropriados para as pessoas caminharem.

No que diz respeito ao acesso ao policiamento e demais órgãos que atendem a população desse bairro quando tratamos de poder coercitivo, assim como a possível necessidade de serviços de pronto atendimento, verifica-se que há duas delegacias a, aproximadamente, 3,78 quilômetros o que corresponde, até, em um atendimento policial rápido. Para os serviços de pronto atendimento, como, por exemplo, o de ambulâncias, a distância é um pouco maior, sendo de aproximadamente 4,62 quilômetros do hospital, caso a ambulância saia de lá, e 3,46 quilômetros, caso a ambulância saia do estacionamento municipal.

Já com relação às redes protetivas ³⁷, o bairro fica a uma distância de aproximadamente 6,3 quilômetros desse grande complexo e, no que diz respeito a sua distância pelos órgãos legislativos, executivos e judiciários do município, o bairro fica a 2,6 quilômetros, aproximadamente, da prefeitura municipal e, por fim, a distância existente entre o bairro e a escola dos fóruns que abastecem o poder judiciário, são de, aproximadamente 4,3 quilômetros do Fórum Criminal e Civil do município em sessão, 3,21 quilômetros do Fórum destinado aos trâmites judiciais voltados para o Trabalho.

Como se percebe é uma região de proximidade ao centro do município, assim como dos sistemas políticos, econômicos e sociais que regem, regulam e regulamentam toda a instância municipal, além de ser um bairro com baixos índices de criminalidade, tráfico de

³⁶ De acordo com o censo de 2010. Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350610>; data de acesso: 22/04/2015.

³⁷ São redes que têm por objetivo assistir aos grupos marginalizados do município na tentativa de integrá-los na sociedade de modo a tornar melhor a vida de todos.

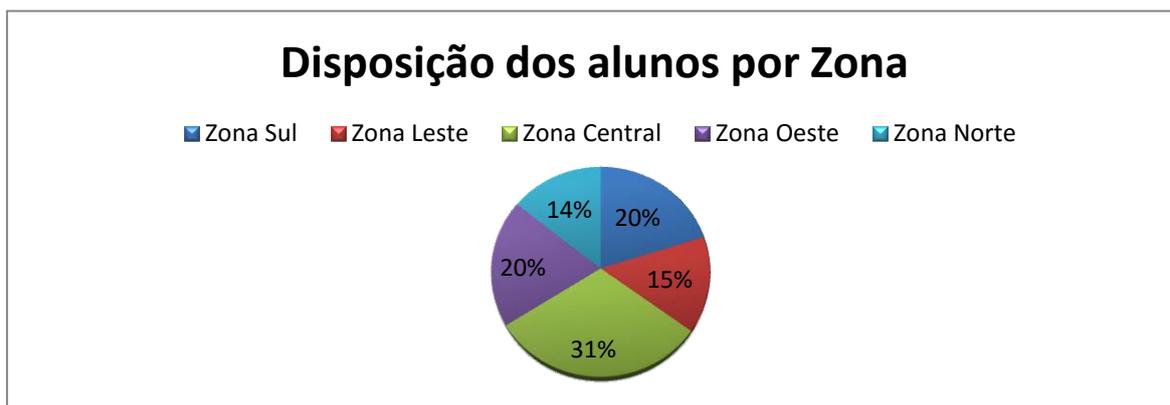
entorpecentes e, caso ocorra algo que esteja na contramão das condutas e direitos que regem nossa sociedade há uma rápida resposta, pela proximidade de cada um dos locais acima apontados, o que sugere que é uma escola assistida continuamente em função da proximidade de todas as instâncias que se voltam para a rede de proteção da instituição e, assim, a mesma é assegurada de forma que possa manter as suas atividades com certa segurança e conforto, e se surgir algo que deturpe as suas atividades, tal escola pode vir a ser atendida quase que prontamente.

Dessa forma pode-se afirmar que a instituição, assim como o seu entorno, possua segurança e amparo para aqueles que precisem dele e acaba tendo grande visibilidade por ser uma escola da região central do município, com uma série de empresas do setor terciário, com grande acesso a estabelecimentos voltados para a qualidade de vida e, por decorrência da sua proximidade com os mais variados agentes sociais, é de rápida guarida.

4.3 A escola e seu público

A clientela da escola é composta por um mil cento e setenta (1170) alunos e todos eles moram no município foi o berço desta pesquisa, mas não na mesma zona residencial conforme a Figura 1.

Figura 1: Disposição territorial do avolumamento discente, disposto por zonas de de um município de médio porte do Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado a partir dos dados presentes no Caderno de Campo, coletados em 2015

A Figura 1 apresenta a distribuição percentual dos educandos pela cidade:

- trezentos e sessenta e quatro (364) discentes que fazem parte do conjunto referente a região central, o equivalente a trinta e um por cento (31%);

- a região sul da cidade com duzentos e trinta e cinco (235) alunos, correspondendo a vinte por cento (20%);
- seguido da zona oeste, que corresponde, também, a vinte por cento (20%), porém com duzentos e trinta educandos (230);
- a zona leste com cento e setenta e quatro (174) estudantes, o que equivale a quinze por cento (14%);
- E, por fim, a região norte do município com cento e setenta e sete alunos, o que corresponde a quinze por cento (15%) dos estudantes que fazem parte dessa escola.

Com base nas informações expostas e acrescidas com dados obtidos na própria escola, pode-se afirmar que, apesar da escola fazer parte da região central deste município, cerca de sessenta e nove por cento (69%) dos seus discentes não residem nessa região, a escola atende indivíduos que vêm desde aqueles com problemas gravíssimos, no que diz respeito à sociedade, no local de sua residência como tráfico de drogas, prostituição, casos expostos de violência e até educandos que se encontram em situações sociais e econômicas estáveis e distantes da realidade supracitada.

Cabe ressaltar que os alunos que optaram em sua grande maioria por esta UE pela mesma ser considerada uma escola de excelência desta rede de ensino dentro do município e, também, por esta oferecer no período noturno o Ensino Médio, já que além desta apenas outra escola neste município oferece o ensino neste período.

4.4 A escola, sua estrutura e os profissionais que ali atuam.

A escola atende aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, está sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Jaboticabal – SP e atende um total de mil cento e setenta (1170) estudantes, dos quais trezentos e noventa (390) discentes são dispostos por cada período. Disponibiliza treze (13) salas de aula que são ocupadas por uma média de trinta (30) educandos por sala e que funcionam nos três (3) períodos, sendo esta UE uma das poucas, no município, que oferece ensino médio no período noturno.

No que diz respeito ao seu espaço físico, há quinze (15) salas, sendo uma (1) reservada à coordenação pedagógica, uma (1) designada para os discentes que necessitam de atendimento especial, além, é claro, das treze (13) salas que são voltadas para o funcionamento das aulas. Todas as salas são bastante ventiladas e iluminadas e em regular

estado de conservação, proporcionando um ambiente agradável para a aquisição de conhecimento.

Além disso, há um (1) laboratório voltado para a área de ciências físicas e biológicas que, além de não dispor dos recursos mínimos para uma aula prática de excelência, é utilizada para outras finalidades, como o depósito de livros e documentos antigos dos mais variados tipos; uma (1) sala de leitura com os livros que o Estado disponibiliza para os educandos; uma (1) sala de vídeo com um (1) notebook e uma televisão de quarenta e duas (42) polegadas que fica afixada na parede da sala; uma (1) sala com oito (8) microcomputadores, cuja finalidade é a de desenvolver o projeto do Acesso Escola ³⁸.

Há, ainda, o pátio voltado para as atividades recreativas, tendo, também, três (3) banheiros - sendo um masculino, um feminino e outro voltado para aqueles que possuem necessidades especiais - como se estes não possuíssem gênero e que fossem assexuados - a cantina da escola, a área desportiva, e o refeitório que comporta até sessenta e oito (68) pessoas, durante os períodos de refeição.

Ainda há uma área separada para os banheiros dos professores, sendo um masculino e um feminino, a secretaria, a sala da direção e a sala da Agente de Organização Escolar ³⁹; e, ainda, uma área de aproximadamente 2.991,80 m² de terreno não construído, utilizado normalmente para a arborização do espaço e para as atividades desportivas que, pelo próprio currículo, vão além das atividades de quadra.

Não há uma área disponível para atividades artísticas e a maioria dos eventos culturais / artísticos que a escola promove é desenvolvida em palcos improvisados no setor esportivo ou no pátio. A escola possui infraestrutura voltada para abranger políticas de acessibilidade e de inclusão, sendo, por conta disso, referência na região no que diz respeito à acessibilidade e inclusão, pois abarca grande número de educandos com necessidades especiais, com ênfase para os que possuem deficiência visual e física.

Sobre a equipe de funcionários responsáveis diretamente com o funcionamento e manutenção da escola, em todas as suas vértices, há um total de vinte e seis (26) funcionários sendo estes engendrados na categoria de servidores públicos e distribuídos da seguinte forma: quatro (4) funcionárias dedicadas para a limpeza da escola; duas (2) funcionárias, sendo uma

³⁸ Projeto do governo estadual implantado em 2008, cujo seu papel é o de disponibilizar o acesso à internet de modo seguro, agradável e gratuito para alunos, familiares e demais membros da comunidade.

³⁹ Que desempenha a função de gerente dos assuntos administrativos e aqueles relacionados diretamente com a secretaria da escola que aqui é objeto de pesquisa.

(1) delas uma funcionária readaptada ⁴⁰, dedicadas às atribuições vinculadas a área de alimentação da instituição, seis (6) funcionárias dedicadas à inspeção dos discentes; duas (2) professoras dedicadas ao atendimento dos educandos com necessidades especiais das quais, uma atende exclusivamente os estudantes com deficiência física e outra que atende exclusivamente os estudantes com deficiência visual; uma (1) professora mediadora ⁴¹, duas (2) professoras coordenadoras pedagógicas, uma (1) do ciclo médio e uma (1) do ciclo fundamental; uma (1) agente de organização escolar e três (3) secretárias; duas (2) pessoas responsáveis pela administração da escola (diretora e vice- diretora); três (3) professores readaptados ⁴², que se dedicam quase que praticamente para a sala de leitura.

Quanto ao corpo docente contratado para atuar em sala de aula, tem-se um total de cinquenta e seis (56) professores, estes, por sua vez, distribuídos da seguinte forma: trinta e seis (36) professores efetivos, sendo que, atualmente, dez (10) desses docentes efetivos estão afastados do seu exercício, pelos mais variados motivos; e as faixas etárias destes professores efetivos variam de vinte e nove (29) anos a sessenta e quatro (64) anos; além disso, treze (13) professores da categoria “F” (estáveis) ⁴³ e sete (7) professores da categoria “O” ⁴⁴ (com aulas atribuídas – na Figura 2 representando o “O”* - e os que apenas exercem a função de eventuais esporadicamente – quantificados na Figura 2 como “O”**), que possuem sede ⁴⁵ na UE e, além disso, alguns outros eventuais que não integram o corpo de funcionários da escola,

⁴⁰ O servidor que apresentar comprometimento parcial, permanente ou temporário de sua saúde pode, a partir de perícia médica, ser readaptado, ou seja, colocado em uma função que o mesmo possa, sem restrições (inclusive orçamentárias), desempenhar uma função distinta da que realiza, de acordo com a Lei 8112/90.

⁴¹ É aquele profissional responsável por intermediar a relação professor-escola-aluno-comunidade, com a intenção de diminuir, apaziguar, até mesmo extirpar os possíveis conflitos que ocorrem por esses agentes, de acordo com a Resolução SE 07/2012.

⁴² Tem o mesmo respaldo legal (Lei 8112/90) que o servidor público readaptado, tendo, por sua vez, as mesmas exigências legais, direitos e deveres.

⁴³ Professores que tinham vínculo empregatício na rede pública paulista de ensino regular na data da publicação da Lei Complementar 1.010/2007, tendo, devido a seu vínculo empregatício, mantido a sua estabilidade na sua função, tal como a lei complementar supracitada regulamenta.

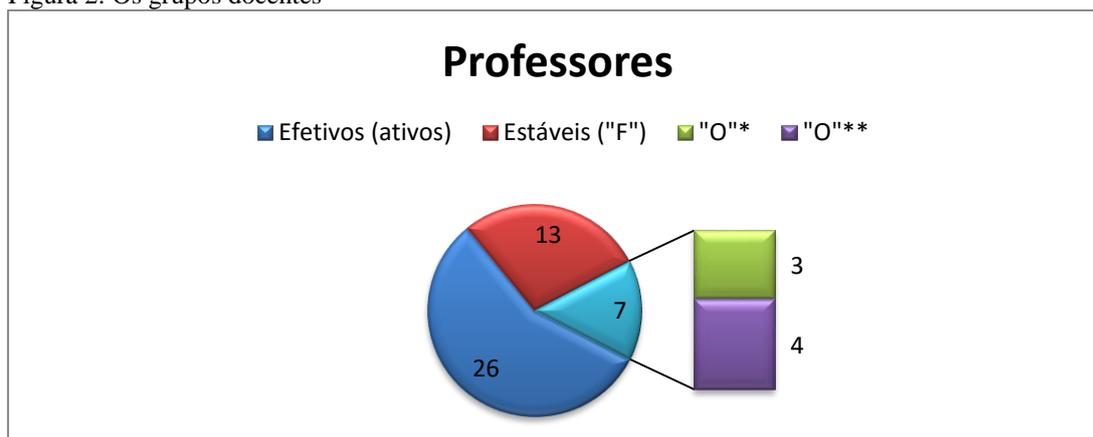
⁴⁴ De acordo com a Lei Complementar 1.093/2009b bem como o Decreto 54.682/2009c, professores dessa categoria são aqueles que prestam serviço para a rede pública paulista de ensino regular, mas que não possuem vínculos empregatícios tendo, por conseguinte, a cada ano, seus contratos extintos; por conseguinte, esta categoria se subdivide entre professores que possuem aulas atribuídas (O*) e aqueles que não possuem aulas atribuídas (O**).

⁴⁵ Quando seus contratos são firmados naquela Unidade Escolar, chamamos aquela UE, de sede, pois é lá que a sua vida funcional, mesmo que apenas durante um curto período de tempo, se encontrará (aonde será fornecido os seus pontos, no *rankiamento* de professores da Diretoria Regional de Ensino; aonde será computado o seu salário e os laudos periciais, bem como as suas possíveis faltas, e o porquê que ocorreram, entre outros pontos importantíssimos para a carreira do profissional).

mas que, ainda assim, substituem professores quando os mesmos se encontram impossibilitados de exercer a docência ⁴⁶.

A Figura 2 ilustra a qual grupo que cada professor faz parte, a distribuição por categoria de cada docente ativo e como é disposto quantitativamente o quadro de docentes da UE aqui é o objeto de análise desta pesquisa.

Figura 2: Os grupos docentes



Legenda: "O"* condiz aos professores categoria "O" que possui aulas atribuídas; enquanto que o "O"** condiz àqueles que são dessa categoria, mas que apenas presta os seus serviços eventualmente.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados presentes no Caderno de Campo, colhidos em 2015

Ao considerarmos que a maioria dos professores desta escola é de docentes efetivos ativos e que fazem parte daquela escola (sendo interrompido o seu serviço naquela UE apenas em situações muito particulares e que não compete a esta pesquisa delinear-las) há certo tempo, é passível de inferir que tais professores estejam ambientados com o espaço, além de terem maior exclusividade com esta escola perto das outras que existem na Diretoria Regional de Ensino.

No que tange aos funcionários que trabalham na UE, a grande maioria deles já faz parte a algum tempo do quadro de empregados condizentes a ela: funcionários da limpeza, da cozinha, inspetores de alunos, professores e coordenação.

Havendo apenas algumas alterações tais como duas professoras que faziam parte do grupo de docentes e, com a aposentadoria da diretora e da vice-diretora que estava nessa função por vinte e cinco (25) anos assumiram, em 2015, as respectivas funções de gestão na instituição.

⁴⁶ Sendo chamados quando não há a disponibilidade de nenhum daqueles eventuais que possuem sede naquela UE e que, por serem funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como componente do quadro de professores, pode exercer a docência, independente de qual Unidade Escolar esteja vinculada.

Cabe ressaltar que não está em julgo à capacidade e/ou eficiência dos agentes escolares e tampouco é uma forma de encontrar uma fantasia calcada no senso comum de que a instituição é, ou não, modelo de sucesso por conta dos fatores aqui descritos, no que diz respeito a alguns agentes que se inserem dentro dessa realidade. O objetivo aqui é o de caracterizar de forma fidedigna as condições da escola, sua estrutura e os profissionais que ali atuam, a fim de perceber como a escola, de fato é na realidade e, a partir daí, traçar como são as relações entre os agentes escolares e os discursos não formais e informais que ocorrem dentro do ambiente que aqui é cotejado.

4.4.1 A escola e suas ATPCs.

Quanto à disposição de tais reuniões na escola são distribuídos da seguinte forma: dois (2) ATPCs duplos nas segundas-feiras das 17h20min às 19h00min e, nas terças-feiras, das 18h10min às 19h50min; e um (1) ATPC de apenas cinquenta (50) minutos, nas quartas-feiras, das 18h00min às 18h50min.

As ATPCs são dispostas em cumprimento à legislação (SÃO PAULO, 2009b) que dispõem sobre como as ATPCs devem ser realizadas, ainda que seja apenas uma coletivamente e este comunicado informa que essas reuniões devem ser planejadas pensando na disponibilidade dos horários que cada professor possui.

Em função disso, a escola oferece dois (2) ATPCs duplos, para que cada docente possa suprir a necessidade que cada indivíduo possui e, no caso de o professor ter de fazer apenas um (1) ou ter de cumprir três (3) ATPCs, há a disponibilidade de um ATPC de 50 minutos na quarta-feira, chamado de “ATPC Coletivo”.

Quanto à abrangência de tais atividades pode-se inferir que, a partir da observação direta não participativa, nem todos os professores o fazem, uma vez que tal espaço é reservado apenas para os professores que possuem aula/classe atribuídas, e, portanto, parte dos professores categoria “O” está liberada desta análise, por não possuírem aulas atribuídas ou por terem a sua sede em outra UE (pelo menos quatro professores) e, além destes, há os professores que optaram não participar das ATPCs da escola que é alvo de pesquisa ⁴⁷, escolhendo outras escolas que também possuem aula, e, dos quarenta e dois professores que possuem aulas atribuídas, nove (9) professores optaram por realizar os ATPCs em outras escolas.

⁴⁷ O que é permitido fazer, segundo Comunicado CENP, de 06 de fevereiro de 2009, que dispõe sobre instruções e caracterização do HTPC. São Paulo: SEE, 2009b.

Além disso, mesmo que sejam as mesmas pautas nas segundas-feiras e terças-feiras, e o “ATPC Coletivo” (o das quartas-feiras) sirva para comunicados de formação continuada e continuação daquilo que foi estipulado nos dias anteriores nem sempre ocorre de maneira a seguir a pauta pretendida e tampouco são os mesmos discursos de cada uma das ATPCs.

Cabe ressaltar ainda que os grupos da segunda e terça feira não são os mesmos e o que é passado para um grupo nem sempre é repassado para o outro grupo, tendo, por vezes, ainda que sejam a mesma pauta, os discursos, as opiniões e as propostas geralmente não são as mesmas daquelas expostas na outra reunião dupla da semana.

Ainda, já que nem todos fazem as ATPCs na mesma escola ⁴⁸, muitos acabam não tendo o conhecimento do que é discutido e proposto pelos professores e gestores nestas reuniões, o que carece, e muito, de maior articulação, comunicação e participação dos gestores e professores, além de conjuntos informando a todos aquilo que fora estipulado e organizado nestas ATPCs.

Mesmo que legalmente seja proposto que as ATPCs devam abarcar a todos os professores e que aqueles que não possam integrar a equipe de professores assistidos por tal atividade, pelas mais diversas razões que possam vir a ocorrer, devem necessariamente ser informados sobre aquilo que foi selado; verifica-se que na prática, ao menos nesta escola, muito pouco do que é chancelado nestas ATPCs acabam por serem totalmente socializadas as informações que nela foram acertadas.

Quanto ao conteúdo destas reuniões, em sua maioria se resumem a estratégias e mecanismos voltados para a melhora na qualidade da educação na escola e, por conseguinte, são fomentados unilateral e verticalmente pelos PC. Dessa forma inúmeras ATPCs se voltam a mecanismos de monitoramento sobre o que tem sido ofertado para os discentes tais como a sistematização de planos de aula, o cronograma de avaliações que serão ministradas; momentos voltados para a recuperação de conteúdos, competências e habilidades; e, ainda, o planejamento e afixação do cronograma das aulas fogem do percurso proposto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Cabe também salientar que grande parte do material que é produzido nessas reuniões pelos professores é recolhida pelo PC, e, caso desejar, o professor que o elaborou pode criar uma fotocópia do material produzido.

Dessa forma, a produção e a entrega destes materiais podem ter duas finalidades: a da oportunidade de muitos docentes para focar especificamente na organização e planejamento

⁴⁸ Pois, como foi dito, muitos optam por realizar as ATPCs nas escolas que possuem maior quantidade de aula atribuída.

de todo o conteúdo para as aulas a serem ministradas ao mesmo tempo em que pode se tornar mais um mecanismo não formal para atenuar a responsabilização, uma vez que houve, durante a coleta dos dados, grande atenção nas ATPCs, que tem esse objetivo também, mas não exclusivo, para apenas em formas de avaliar os seus pares.

Isto é, pode ser o momento em que o professor planeja e organiza a sua prática pedagógica, tendo em vista que talvez este seja, em muitos casos, o único momento em que tem de organizar e planejar as aulas que lhe são atribuídas, pois, pelo baixo salário dos professores da rede, boa parcela dos mesmos ministram aulas em mais de uma instituição, possuindo outros cargos, públicos ou não e, além disso, a quantidade de ATPL não é suficiente para organizar uma aula de excelência.

Assim como, a partir da posse desse material, tal mecanismo pode ser usado como forma de atenuar a responsabilização docente, a partir dos resultados que os seus discentes obtêm nas mais variadas formas de avaliação que surgem nas dependências da escola.

E, conforme pôde ser constatado em tais ATPCs, tudo incide na prática pedagógica que é realizada a partir da proposta de atuação proveniente do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), com forte responsabilização docente no cumprimento deste, já que, segundo as PCs, é o reflexo real, palpável e fornecido pelo Estado do Currículo de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e, é claro, das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Ainda, tais materiais devem estar em consonância com as avaliações que verificam a qualidade da educação nas esferas nacionais, estaduais e municipais, por conta disto é de suma importância compreender, estudar, analisar, projetar e sistematizar as aulas a partir deste material, conforme os discursos presentes inúmeras vezes nas ATPCs por PC's e professores, inclusive.

Portanto, a organização dos espaços voltados exclusivamente para a formação docente da rede pública paulista de ensino regular dentro da escola tem excluído e/ou não fazendo questão de que todos os professores da escola integrem, interajam e que sejam informados sobre aquilo que foi discutido para que, ao menos, os professores que não estiveram presente pudessem dar sugestões sobre o que foi discutido.

É possível inferir também que tais espaços têm sido voltados para incitar discussões verticalmente proferidas e que, muitas das vezes, não dão a abertura suficiente e necessária para uma discussão democrática que traga resultados positivos e, enquanto isso, em tais reuniões, na teoria considera-se que deve haver comunicação e que esses espaços são

necessários para todos os docentes para que os mesmo possam, a partir deles, ter uma formação continuada exitosa e com bons resultados e dessa forma um espaço tão importante dentro da escola é usado apenas para cumprir as formalidades propostas pela regulamentação de modo mínimo, embora seja discursado constantemente que se têm enormes dispêndios de energia para a boa realização e concreção de tudo aquilo que nas ATPCs são chanceladas.

4.4.2 A escola e as aulas de Geografia

A opção de analisar apenas um componente curricular se deve ao fato de esta disciplina estar inserida em uma série de políticas públicas, inclusive, é uma das áreas avaliadas no SARESP como objeto de verificação de qualidade; e, além disso, por ser uma disciplina contemplada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, presente no cotidiano de alunos e professores; e, por fim, por esta fazer parte do cotidiano deste pesquisador, uma vez que o mesmo atua enquanto docente de Geografia.

Desta forma, o enfoque incide naquilo que está exposto no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e a sua relação com a prática pedagógica do professor de Geografia.

A escolha pela Geografia não é arbitrária e, conforme o exposto, a escolha por tal disciplina converge na pretensão de realizar uma reflexão empírica acerca da proposta de atuação presente no material oficial desta rede de ensino, já que os professores desta disciplina, na escola em que foi feita a pesquisa, tem sido largamente responsabilizados pelo não cumprimento das metas propostas pelo IDESP, o que sempre converge na ideia de que o professor não vem oferecendo de modo satisfatório tal componente para seus discentes.

Conforme a Tabela 4 fica claro que esse número de aulas previstas para a concreção das aulas é muito pouco perto da quantidade de aulas que são disponíveis para tal pretensão ao longo do ano letivo, mas, ainda que haja esse aumento, seria suficiente para suprir toda a demanda proposta por este material?

Para tanto se buscou o calendário do ano letivo de 2014 (conforme o disposto na tabela a seguir), especificamente do componente curricular de Geografia, a fim de apontar quais são os números de aulas pertinentes a cada ano/série letivo e que, a vista disso, se estes são suficientes para suprir toda a demanda proposta pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

No que diz respeito ao número de aulas previstas com o número de aulas dadas durante o período de 2014, a escola não teve a necessidade, durante esse período, de fazer a reposição de aulas e, portanto, o número de aulas dadas coincide com o número de aulas previstas no calendário letivo de 2014.

Tabela 4: Disposição das aulas ministradas em Geografia, no período letivo referente a 2014.

Aulas dadas em 2014 – Geografia				Total de aulas efetivadas
6º ano EF (5ª série)				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
38 aulas	38 aulas	36 aulas	32 aulas	144
7º ano EF (6ª série)				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
42 aulas	40 aulas	34 aulas	32 aulas	148
8º ano EF (7ª série)				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
44 aulas	38 aulas	38 aulas	32 aulas	152
9º ano EF (8ª série)				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
46 aulas	38 aulas	36 aulas	36 aulas	156
1º ano EM				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
18 aulas	20 aulas	16 aulas	16 aulas	70
2º ano EM				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
20 aulas	18 aulas	20 aulas	16 aulas	74
3º ano EM				
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
22 aulas	18 aulas	18 aulas	20 aulas	78

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados presentes no calendário letivo de 2014 e o Caderno de Campo

Dessa forma, ao apontar o número de aulas que foram efetivamente realizadas durante o ano de 2014 é possível perceber uma grande discrepância com a previsão presente no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014a).

A dessemelhança apontada nas Tabelas 3 e 4 decorrem da relação entre aquilo que é previsto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014) com as aulas efetivadas durante o ano de 2014.

Tomemos como exemplo o 9º ano: verifica-se um total de 60 aulas previstas para o ano todo a partir do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014a) tal como aponta a Tabela 3; bem diferente do que foi efetivamente realizado que, conforme os dados presentes na Tabela 4, o número de aulas ministradas em 2014a foram de 156 aulas.

Ou seja, dentre os duzentos (200) dias letivos houve 156 aulas para o 9º ano e estas, por sua vez, para dar cabo de concretizar 65 conteúdos com a finalidade de fazer com que os alunos assimilem o equivalente a 62 habilidades, conforme aponta a Tabela 3, em 16 SAs que se desdobram em 42 etapas nas quais os educandos têm de realizar 181 atividades para que assim possa dar cabo de toda a proposta de atuação presente no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), independente de seus desejos e necessidades.

Até aqui se percebe o grande conflito que existe entre o proposto legalmente, a educação comumente pensada como a ferramenta mais importante na emancipação do indivíduo e, o paradoxo produzido sobre a mesma em nossos dias, onde a educação na rede pública paulista de ensino regular resume-se no cumprimento de metas propostas pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014a), ramificadas em conteúdos, competências e habilidades que, por sua vez, são verificadas a sua assimilação por meio de avaliações externas de larga escala, no caso do Estado de São Paulo, o SAEB e o SARESP.

Portanto, o cumprimento do currículo de Geografia expressa um desses desdobramentos, como se pode observar, pois, além da grande quantidade de conteúdos, competências e habilidades por SA, dentro desse cenário, os professores possuem um tempo previsto para cada SA e o tempo que de fato é disponível para realizar todas as atividades previstas e que, por sua vez, devem ser aplacadas pelos discentes através das práticas que são realizadas na sala de aula.

Vale lembrar que a prática e o cumprimento efetivo do currículo são definidos a partir da proposta de atuação que está presente no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e a aceitação, ou não, desta proposta incide nos estereótipos e ideários de modelos de sucesso e/ou de fracasso assim como a competência do professor, sendo sintetizados e quantificados a partir dos resultados obtidos no SARESP.

4.4.3 Os dados do SARESP da escola pesquisada

Por conta do recorte da pesquisa, são dispostos os dados referentes às componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Língua Portuguesa e Matemática por serem consideradas as disciplinas basilares para uma educação de qualidade, segundo o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e o componente curricular de Geografia por ser a área do conhecimento cotejada nessa pesquisa.

Na Tabela 5 seguem os dados do SARESP de 2007 a 2014, apontando a porcentagem dos educandos a partir de seus resultados no SARESP e da quantidade de acertos e erros, dispostos nas seguintes categorias:

- Abaixo do Básico (AB) – quando os educandos não possuem o conhecimento das operações básicas, como ler e interpretar um texto, bem como quando os mesmos não tem conhecimento de que o número 3 é, por exemplo, maior do que os números 2 e 1 e, no que diz respeito à geografia, a exemplo, as direções norte, sul, leste e oeste;
- Básico (B) – é o caso de os alunos possuírem conhecimento das operações básicas presentes nas componentes curriculares, mas que ainda assim não possuem o conhecimento adequado referente aquele ano/série;
- Adequado (AD) – nesse nível, os discentes possuem o arcabouço correspondente ao ano/série em que o mesmo se encontra; e,
- Avançado (AV) – os alunos possuem conhecimento que perpassam o ano/série que se encontram.

Tabela 5: Os dados do SARESP 2007 – 2014 da escola cotejada na pesquisa

	LP (%)				MAT (%)				GEO (%)					
	AB	B	AD	A V	AB	B	AD	A V	A B	B	AD	A V		
2007	18,2	55,2	21,7	4,9	2007	45,3	49,5	0,7	2007					
2008	17,8	62,8	18,5	1,5	2008	20,7	66,7	11,9	0,7	2008				
2009	12,9	58,9	25,3	3,2	2009	1,1	65,65	8,9	4,9	2009	9,1	4	57	2,5
8/9 ano	22,1	57,9	17,2	2,8	2010	33,8	58,6	7,6	0	2010				
2011	15,15	61,61	19,19	5,5	2011	23,23	60,60	14,14	3,3	2011	12,12	30,30	54,54	4,4
2012	20,20	55,55	20,20	4,5	2012	28,28	53,53	15,15	2,7	2012				
2013	20,8	50,6	23,8	4,5	2013	26,8	57,1	11,3	4,8	2013	29,9,5	53,8	6,6	7,1
2014	19,19	55,55	23,23	1,5	2014	26,26	56,56	40,40	3,3	2014				
a	4,4	2,2	9,9	1,5	a	1,1	7,7	4,4	3,3	a				

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Boletins do SARESP 2007 – 2014.

Conforme o disposto na Tabela 5, se fazer uma análise mais aprofundada a respeito dos dados presentes em cada uma das componentes desde 2007 até 2014, percebe-se que mesmo diante das fortes responsabilizações, de implantações e implementações no Material

de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014a) e dos discursos voltados para a concreção e assimilação de todo o conteúdo, assim como de suas competências e habilidades para cada matéria cotejada nessa pesquisa, não houve mudanças significativas em Geografia e em Língua Portuguesa e houve uma pequena mudança no componente curricular de Matemática, o que não dá para afirmar que é decorrente da aplicação dos métodos propostos pelo material oficial da rede.

No que tange a Geografia, não houve mudanças significativas com base apenas nos dados do SARESP e tampouco na qualidade, o que possibilita inferir que independente de tudo aquilo que tem sido exposto como sinônimo de qualidade educacional, nessa escola e especificamente a componente Geografia surtiram pouquíssimos efeitos em prol da mudança positiva.

Dessa forma, é possível perceber que a escola que é objeto desta pesquisa é procurada por muitos pais e alunos por ser considerada uma UE de excelência na cidade em questão, no que tange o processo de ensino-aprendizagem e vê-se um método que é posto, pelos discursos e pelas políticas públicas, como o melhor instrumento na verificação da qualidade da educação, o SARESP.

Porém, conforme é evidenciado aqui, embora seja considerada uma escola de bom nível educacional, a mesma não teve mudanças significativas em seu ensino, desde quando o IDESP começa a quantificar os resultados dos alunos a partir do SARESP.

Além disso, que a ATPC, além de mal articulada nesta escola e desenvolvida de modo a cobrir apenas uma pequena parcela de professores desta escola, e, dessa forma, este deixou de ser um espaço de formação contínua do professor em serviço e passou a ser um momento em que estes são vertiginosamente cobrados por esta mudança pouco significativa nos dados que são apresentados no IDESP.

5 ANÁLISES DO CADERNO DE CAMPO, DO QUESTIONÁRIO E DO MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Este capítulo tem por finalidade apresentar os resultados das análises das informações de campo coletadas a partir dos três (3) procedimentos utilizados, a saber: o caderno de campo, o questionário oferecido para os gestores e professores e a organização do conteúdo proposto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) correspondente ao nono ano do ensino fundamental frente ao tempo disponível para a concreção e assimilação de todo o conteúdo ofertado. Algumas inferências são obtidas com base no cruzamento de informações de diferentes procedimentos.

5.1 O caderno de campo

Os registros presentes no Caderno de Campo foram colhidos a partir da observação das ATPCs e da fala dos professores, de modo não participativo, com o intuito de compreender como é a relação entre a proposta de atuação, a prática pedagógica, a ATPC e o SARESP.

Nos quarenta e três (43) ATPCs desenvolvidos no período de novembro de 2014 a maio de 2015 os temas abordados podem ser agrupados da seguinte forma: 1) a responsabilização docente a partir de sua prática pedagógica foi tema de dezoito (18) ATPCs, 2) o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) foi tema de oito (8) ATPCs, 3) os instrumentos voltados para a fixação de aprendizagem foram temas de oito (8) ATPCs, 4) o absentismo docente, discente e de PCs foram temas de dois (2) ATPCs e, 5) a gestão de tempo foi tema de sete (7) ATPCs.

Além destes temas, outros foram também colocados em pauta, como formação do professor e do aluno frente a uma escola de inclusão, a leitura, análise e discussões de uma série de legislaturas da rede pública paulista de ensino regular e a confecção do plano gestor que vigora e vigorará nos próximos quatro anos foram abordados, mas apenas de modo pontual.

A escolha dos cinco (5) primeiros temas que serão discutidos aqui não é algo arbitrário: na realidade foi pinçada por decorrência da relação que estes possuem com a pesquisa aqui apresentada.

- 1) A responsabilização docente ocorre a partir de sua prática pedagógica em contraposição à proposta de atuação do material oficial do estado e suas discussões foram feitas a partir dos resultados dos discentes no SARESP expressando que um dos grandes motivos para o fracasso, ou melhor, para o não cumprimento das metas se deram pela falta de assimilação dos conteúdos ofertados, especialmente daqueles que tinham sido avaliados apontando que a culpa por este não cumprimento era de responsabilidade do corpo docente.
- 2) Já com relação ao Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), por ser ele o principal instrumento para a concreção do conhecimento, e, portanto, segundo boa parte das discussões fomentadas e chanceladas verticalmente pelas PC, o professor não deveria utilizar de outro material, como, por exemplo, de livros didáticos para a concreção de sua prática pedagógica e assimilação de conteúdos propostos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a).
- 3) No que se refere aos instrumentos voltados à fixação de conteúdos que são avaliados no SARESP, as discussões pautaram-se em possíveis mecanismos voltados para a assimilação de tais conteúdos corroborando com a criação de mecanismos informais para o alcance de melhores resultados no SARESP e que incidam na assimilação dos conteúdos ofertados.
- 4) Por sua vez, a gestão do tempo foi tema proposto nas ATPCs como objeto de discussão e depois disso, imposto verticalmente pelas PCs que independentemente da forma que é disposta, é imprescindível que todos tenham gestão do tempo sobretudo na execução do conteúdo presente pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), de modo que atenda a todos com suas distintas necessidades, o que possibilita apontar para a preocupação na consecução, oferta e planejamento das aulas.
- 5) No que tange o absenteísmo docente, foi exposto que é pelo fato de ocorrer inúmeras vezes que muitas disciplinas não puderam concluir aquilo que é proposto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e que grande parte das disciplinas não consegue realizar todas as suas atividades da forma que deveria ter sido realizada e respeitando as dificuldades de cada indivíduo.

É possível destacar ainda que muitos dos discursos e tensões incidiram na constante atenção que foi dada e o zelo no trato das informações voltadas para o SARESP e não somente professores, mas, sobretudo, por coordenadores e educandos, como, por exemplo, foi realizada uma série de mecanismos, tais como: o ensino de como elaborar redações e as distintas tipologias de texto para uma série de discentes; a atualização de temas pertinentes às redações dissertativas; simulados realizados antes e durante (com as salas que não são

submetidos a esse tipo de exame) a aplicação do SARESP, simulados antes do SARESP, Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP)⁴⁹, cursinhos de final de semana para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio com o foco nas séries avaliadas, Professores Auxiliadores (PA)⁵⁰ e mais uma série de “ocazos”⁵¹ que culminaram na possibilidade de melhores resultados nas avaliações externas de larga escala, tais como o SARESP e o SAEB; e, depois do SARESP, ocorreu uma série de afastamentos⁵², até mesmo por parte dos coordenadores, assim como o aumento da taxa de absenteísmo docente e discente.

Tal instrumento de coleta foi de suma importância, pois permitiu descrever e transcrever aquilo que é firmado de modo não formal e informalmente nos espaços destinados a formação do docente, assim como as consequências daquilo que era tratado em tais espaços, seja nos discursos, nas práticas ou nos desabafos dos meus pares e a constante incidência de discursos calcados na responsabilização docente pelo não cumprimento de metas e na impossibilidade do cumprimento daquilo que é proposto, não apenas para os professores de Geografia, mas de todas as disciplinas dessa escola, corroborando com a problemática levantada e com a hipótese delineada.

Mesmo que esteja embutido no discurso que as ATPCs se fazem em decorrência da peculiaridade de cada escola, elas na verdade são pensadas, formuladas e impostas verticalmente pelos órgãos que regulamentam a rede pública paulista de ensino regular, ou seja, embora tenha o discurso de abarcar as complexidades de cada escola, em muitos casos, tais peculiaridades são deixadas de fora.

5.2 Os questionários

Nesse momento, o objeto de análise surgiu pelo intermédio da verificação dos dados coletados a partir dos questionários (APÊNDICE C) que foram realizados individualmente e de maneira que não houvesse o planejamento nem o preparo dos respondentes para a bateria de questões pelos seus colaboradores e se caracterizam a partir da oferta dos mesmos para

⁴⁹ Uma avaliação de caráter diagnóstico que serve para verificar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemáticas quais as dificuldades dos alunos pelo intermédio de questões fechadas para que, então, professores, alunos e equipe gestora trabalhem na recuperação das habilidades previstas e não alcançadas em suas respectivas séries/anos e que incide direta e indiretamente nos resultados do SARESP.

⁵⁰ Professores que contribuem em conjunto com o professor regente no fortalecimento da aprendizagem dos alunos dos anos/séries que são propostos por eles e que, por sinal, geralmente são os anos que são avaliados no SARESP.

⁵¹ As aspas se devem ao fato de que tudo isso é clinicamente pensado e planejado de modo a alcançar melhores resultados no SARESP.

⁵² Por razões médicas, das mais variadas especialidades, e por licenças que, por direito, todo professor, aliás, todo funcionário público tem por direito.

professores de Geografia e os gestores da escola, a fim de compreender como se realiza a prática pedagógica dos mesmos e se há impactos na prática pedagógica a partir do uso do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), assim como os possíveis impactos que o SARESP proporciona em suas práticas; além, é claro, de captar a opinião dos mesmos a respeito.

Cabe ressaltar que antes de propor o questionário para os professores de Geografia da escola que aqui é objeto de investigação, foi realizado um pré-teste com professores de tal componente curricular de outras escolas, a fim de identificar possíveis contrassensos que poderiam vir a ocorrer na aplicação deste procedimento.

No que tange às dificuldades encontradas no pré-teste pôde ser verificado a intensa criação por parte dos respondentes de empecilhos e barreiras como, por exemplo, de que têm de buscar os netos ou filhos em outra escola, que precisava fazer compras e que já estava atrasado ou, ainda, que não estava bem naquele momento e, portanto, o impediria de responder o questionário, além do receio de ter o seu nome desvelado, ainda que fora claramente declarado e detalhado pelo entrevistador e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que não haveria nenhuma penalidade e/ou menção de seu nome, em quaisquer situações.

Além disso, muitos que foram procurados para colaborar com a coleta de dados pediram, por questão do tempo disponível, que levasse o questionário para casa e que fosse dado o prazo de pelo menos uma semana para que os mesmos pudessem responder e, por conta da verificação das respostas bem como à fidedignidade da proposta claramente apresentada por parte do entrevistador, não foi concedido tal propositura.

Cabe ressaltar ainda que todas as informações aqui contidas foram cedidas por todos os agentes e tal oferta está materializada na assinatura de cada um dos entrevistados no TCLE.

O questionário (APÊNDICE C) é constituído de quinze (15) questões sistematizadas como questões discursivas (abertas) e de múltipla escolha (fechadas), com a opção para os respondentes realizarem observações quanto à escolha de suas respostas.

O microcosmo de respondentes foi de cinco (5) pessoas, entre eles um dos professores do componente curricular de Geografia, sob a categoria de professor efetivo e que atualmente ocupa a função de diretor, outro, que é professor efetivo de História e Geografia e que atualmente ocupa a função de vice-diretor, uma professora efetiva de História e Geografia, que atualmente ocupa a função de professor readaptado, uma professora efetiva de História, Geografia, Filosofia e Sociologia que atualmente ocupa a função de Professor da Educação

Básica nível II (PEB II) e, por fim, um professor efetivo de Geografia, que também ocupa a função de PEB II.

A oferta do questionário foi individual e na escola e serão sistematicamente organizadas em conjunto a fim de que possa dar maior organização e complementaridade à proposta de tal instrumento de coleta. Para tanto, serão apresentados os objetivos de cada questão, a questão em si, o resultado de cada questão e as possíveis inferências que podem ser feitas a partir das respostas dos colaboradores.

A questão 1 tinha por objetivo reconhecer a formação dos colaboradores, a fim de desvelar qual a profundidade do conhecimento que cada um dos respondentes possui no que diz respeito a sua formação dos professores que atuam, na escola, ministrando a disciplina de Geografia.

- Questão 1: Qual sua formação acadêmica?

Todos os respondentes apontaram que possuíam, além da graduação, especialização (pós-graduação *lato sensu*). O que possibilita, ao menos no momento, inferir que todos, a partir de suas formações – inicial e continuada - possuem habilitação para além daquilo que é obrigatório para realizar suas atividades no professorado, ou seja, todos os respondentes têm por objetivo ir para além daquilo que é previsto e buscar, a partir de tais cursos, melhorar a sua prática pedagógica e o conhecimento que vem e/ou que pode vir a acrescentar em sua *práxis*.

A questão 2 tinha por finalidade desvelar quais os caminhos que tornam possível o ato de ministrar aulas de Geografia, por parte dos seus respondentes, pois, assim, aponta, a partir do seu arcabouço, o que levou aquele professor a ministrar tal disciplina.

- Questão 2: O que te qualifica para ministrar aulas de Geografia?

Três respondentes afirmaram que ministravam tal disciplina por possuí-la como correlata / não específica ⁵³ e os outros dois respondentes, por possuir Licenciatura em Geografia, a sua formação inicial. Daí pode inferir que todos os respondentes, ainda que minimamente, possuem pelo que está sancionado na Lei Complementar nº 444 / 85 (SÃO PAULO, 1985), condições suficientes para ministrar Geografia na rede pública paulista de ensino regular.

⁵³ A conclusão de uma licenciatura plena dá o direito, do professor, de possuir outras disciplinas em seu currículo que podem ser ministradas e, além disso, se no histórico escolar do professor apresentar a carga horária de 160 horas em uma vertente do conhecimento que é ofertada pela educação básica, o mesmo pode, por conta disso, ministra-la, por ser tal disciplina engendrada na categoria de correlata, conforme a São Paulo, Lei Complementar nº 444 / 85.

Já a terceira questão tinha por objetivo apresentar, pelo respondente, se o mesmo realiza cursos de atualização e de formação continuada e, se o fazem, quais, em sua maioria são realizados pelos respondentes e, com isso, saber se para além dos cursos fornecidos pela rede pública paulista de ensino regular, os colaboradores buscam outras fontes de cursos para se atualizar.

- Questão 3: Em relação à sua formação continuada: você tem o costume de fazer cursos de atualização (SUPERA EFAP, etc.)?

Quatro respondentes afirmaram que sempre realizam cursos, dentre os quais se têm grande destaque a “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores”; e, o quinto respondente ⁵⁴, afirma que usualmente os realiza, apenas quando é de interesse do mesmo.

E, assim, poder-se a inferir que a grande maioria dos colaboradores realizam constantemente atualizações ou, ao menos, realiza as que julga ser a mais coerente para a sua profissão, mas, ao mesmo tempo, todos realizam somente cursos que são ofertados pela SEE – SP, através do portal da escola de formação de professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) ⁵⁵.

Por sua vez, 4^a questão tem por objetivo apontar quanto tempo os respondentes possuem de efetivo exercício na rede pública paulista de ensino regular e, com isso, inferir parte da história profissional dos seus docentes e algumas das mudanças no cenário educacional que os mesmos atuaram, direta e/ou indiretamente, em tal sistema de ensino.

- Questão 4: Há quanto tempo você está na docência da rede pública estadual de São Paulo?

O primeiro respondente colocou que está em exercício por 16 anos; já o segundo apresentou que está há 25 anos; por sua vez, o terceiro respondente colocou que está há 18 anos; o quarto respondente apontou que está na rede há 12 anos e, por fim, o quinto respondente transcreveu que está em efetivo exercício há 14 anos na rede pública paulista de ensino regular.

O que possibilita inferir que todos os professores têm pelo menos 12 anos de magistério o que mostra que todos eles assistiram uma série de transformações no contexto educacional da rede pública paulista de ensino regular, tais como a implantação do Currículo

⁵⁴ Professora de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

⁵⁵ Site voltado para a oferta de cursos para os professores da rede pública paulista de ensino regular, alocado o site através do link <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/inicio.aspx>. Data de acesso: 15 de julho de 2015.

Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), do SARESP, do IDESP e do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Já a quinta questão tinha por finalidade desvelar se o respondente ministra aulas além da rede pública paulista de ensino regular para, a partir daí, inferir se o docente opera exclusivamente em tal rede ou se o mesmo ministra aulas em instituições com diferentes regimes.

- Questão 5: Além da rede pública estadual de São Paulo, você ministra aula em outra(s) rede(s)?

Quatro dos colaboradores posicionaram que são professores exclusivamente da rede pública paulista de ensino regular, ainda que alguns houvessem exercido há um tempo a docência na rede privada, mas que hoje ocupam somente o cargo que desempenham atualmente.

O quinto respondente ⁵⁶ colocou que ocupa dois cargos na rede pública paulista de ensino regular além da função docente que ocupa na rede privada de ensino no mesmo município que é o berço desta pesquisa. O que nos possibilita inferir que em quase todos os casos, os professores respondentes possuem praticamente exclusividade, pois possuem apenas um cargo na rede pública paulista de ensino regular e não possuem cargo em outra instituição de ensino e, dos cinco, apenas um não é um profissional exclusivo da escola e da rede pública paulista de ensino regular.

A sexta questão refere-se à composição da jornada dos colaboradores. A organização dessa questão permitiu que pudesse analisar o tempo disponível frente ao tempo voltado a função que o respondente realiza dentro da escola.

- Questão 6: A sua jornada semanal de trabalho é constituída de que forma?

Quatro respondentes assinalaram que possuem uma jornada de trabalho equivalente a quarenta (40) horas semanais e quinto respondente ⁵⁷ colocou que possui semanalmente, a contar com os seus cargos na rede pública paulista de ensino regular concomitante com o seu cargo na rede privada, a jornada de trabalho equivalente a oitenta (80) horas semanais.

O que permite apontar que na maioria dos casos os professores respondentes não possuem uma carga horária que seja para além do que é normal na maioria dos professores, tendo tempo hábil, portanto, para planejar e organizar suas aulas, além da participação, de todos os colaboradores, dos três (3) ATPCs disponíveis pela sua carga horária.

⁵⁶ Professora de Filosofia, História, Geografia e Sociologia.

⁵⁷ Professora de Sociologia, História, Geografia e Filosofia.

A questão 7 tinha por objetivo apontar se os professores respondentes possuíam mais cargos na rede pública de ensino regular do Estado de São Paulo, para compreender, a partir daí, quanto tempo o professor se faz presente, exercendo sua (s) função na rede pública paulista de ensino regular.

- Questão 7: Você possui mais de um cargo na rede pública estadual de São Paulo?

Quatro assinalaram que possuem apenas um cargo na rede pública paulista de ensino regular, o outro respondeu que possui dois cargos.

O que dá margem para inferir que em quase todos os casos, os professores têm disponibilidade na semana para realizar atividades fora da sala de aula, como atualizar-se, planejar as aulas, analisar as Diretrizes Curriculares, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

A questão 8 aponta para o tempo que os respondentes se dedicam para o planejamento de suas atribuições somando todas as redes que os respondentes são empregados.

- Questão 8: Fora da escola, quanto tempo dedica à docência (planejamento, estruturação, análise, observação, correção, preparo de aula, etc.), por semana? A soma de todas as redes.

Dois assinalaram que utilizam, em média, duas a quatro horas semanalmente para tal atividade⁵⁸; outros dois responderam que utilizam mais de seis horas para tal atividade⁵⁹; e, por fim, outro respondente⁶⁰ assinalou que utiliza entre quatro a seis horas desse mesmo período proposto. A partir de tais respostas, é possível deduzir que, ainda que minimamente, todos os professores planejam as aulas que ministram.

A questão 9 chama a atenção dos respondentes sobre a quantidade de conhecimento que cada respondente aplica na sala de aula para além do conteúdo ofertado.

- Questão 9: Com relação ao conhecimento que adquiriu durante sua formação inicial, continuada e atuação profissional até o dia de hoje, quanto desse conhecimento você acha que consegue aplicar durante as aulas, dentro do conteúdo ofertado?

⁵⁸ Professor de História, Sociologia, Filosofia e Geografia que atua diretamente com a docência e o professor que ocupa a vice – direção.

⁵⁹ Professora de História e Geografia readaptada e o professor de Geografia que ocupa atualmente o cargo de direção.

⁶⁰ Professor de Geografia que atua diretamente com a docência.

Dois respondentes apresentaram que utilizam trinta e um por cento a sessenta por cento ⁶¹; e os outros três colaboradores ⁶² de sessenta e um por cento a noventa por cento. Isso nos permite entender que há uma grande diferença entre os respondentes quanto aos conhecimentos necessários para suas aulas, podendo, também, fazer alusão com o que é pedido para os professores e a dedicação dos mesmos na consecução de sua prática pedagógica.

A questão 10 tem por objetivo fazer com que os respondentes assinalem se o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) é necessário para suprir a demanda proposta pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a), do professor e do aluno e desvelar se os professores colaboradores têm conhecimento do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e, ainda, se utilizam de tal recurso na organização de suas aulas, assim como na execução e nos demais processos de concreção do conhecimento dos seus educandos.

- Questão 10: Os “Cadernos do Professor” abastecem a necessidade do professor e/ou do aluno para a edificação do conhecimento em Geografia?

Quatro respondentes declararam que tais parâmetros suprem, mas em partes; enquanto que o outro respondente ⁶³ colocou que o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) supre completamente as necessidades dos professores e / ou estudantes.

Isso nos permite apontar que além de conhecer o conteúdo correspondente ao componente curricular de Geografia, os mesmos costumam fazer uma análise crítica e uma grande preocupação acerca da relação existente entre aquilo que é proposto, materializado no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), e o abastecimento das aulas, por parte dos recursos propiciados pela rede pública paulista de ensino regular para a concreção das aulas.

Já a questão 11 traz diretamente aos respondentes indagações acerca da relação existente entre o SARESP, a sua prática pedagógica e o trato do componente Geografia em detrimento do SARESP. A ideia é chamar o respondente a refletir sobre tal relação e o que ele acha acerca desta relação para a Geografia.

⁶¹ A professora que atua diretamente na docência nas áreas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia e o professor de Geografia que atua diretamente na docência.

⁶² A professora de História e Geografia readaptada, o professor de História e Geografia que ocupa o cargo de vice – direção e o professor de Geografia que ocupa o cargo de direção.

⁶³ Professora de História e Geografia readaptada.

- Questão 11: Quais das alternativas condizem (ou se aproximam), para você, da avaliação da Geografia no SARESP?

Dois dos cinco respondentes ⁶⁴ assinalaram que as políticas voltadas para o SARESP têm por objetivo “nos direcionar para ações mais efetivas na edificação do conhecimento, bem como motivar a todos sobre a importância da disciplina e da avaliação externa, o SARESP” e, os outros três respondentes ⁶⁵ escolheram a opção que coloca que na realidade o que é avaliado não é a Geografia propriamente dita, mas componentes que nos remetem a conhecimentos voltados para a Língua Portuguesa e Matemática. Isso nos possibilita deduzir até mesmo entre pares em uma mesma escola há divergências entre a real função, objeto e o objetivo do SARESP.

Por sua vez, a questão 12, tem como objetivo desvelar a maneira que os professores respondentes veem, a partir da análise das políticas públicas educacionais, e como é a relação entre a prática pedagógica, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e o SARESP na disciplina de Geografia.

- Questão 12: E para as políticas públicas voltadas para a educação do Estado de São Paulo, qual destas alternativas melhor se enquadra quando a tratamos, correlacionando-a com o SARESP?

Quatro respondentes assinalaram a alternativa “a” enquanto o outro respondente ⁶⁶ escolheu a alternativa “d” o que, por sua vez, permite inferir que a grande maioria dos colaboradores reconhecem os desejos da SEE – SP e que estão materializados nos instrumentos, recursos e legislações voltadas para engessar tal relação e que, uma pequena parcela dos respondentes não tem uma interpretação usual e comum dos documentos e desejos da SEE – SP, ao inferir que, para as políticas públicas, tal relação não serve para nada.

Por sua vez, a questão 13 chama a atenção acerca da proposta de atuação oferecida pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) frente à disponibilidade de tempo para tais realizações: a ideia é instigar o respondente a estabelecer, a partir de tal relação, se há a possibilidade de realizar todos os objetivos propostos e de forma equânime para todos os discentes.

⁶⁴ Professora de História e Geografia readaptada e o professor de História e Geografia que ocupa o cargo de vice - direção.

⁶⁵ Professor de Geografia que atua na docência, a professora de Filosofia, História, Geografia e Sociologia que atua na docência e o professor de Geografia que ocupa o cargo de direção.

⁶⁶ Professora de História e Geografia readaptada.

- Questão 13: Nos famosos “Cadernos do professor” nós encontramos uma espécie de manual, aonde é posto situações de aprendizagens que estão direta ou indiretamente relacionadas, quase que ao mesmo tempo, as políticas públicas nacionais e internacionais, previsões de aulas, habilidades, competências, situações, exercícios, o currículo, entre outros. No que tange a essa relação acima mencionada correlacionando com o conhecimento buscado e a prática docente, podemos inferir que:

Quatro respondentes assinalaram que as atividades, conteúdos, competências e habilidades frente ao tempo previsto e o tempo efetivo para a concreção de tais atividades presentes no Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) supre em partes a relação entre a teoria e a prática docente; e, o quinto respondente ⁶⁷ assinalou que supre a relação entre a teoria, o que está proposto, e aquilo que é disposto para o componente curricular de Geografia.

O que conota que o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), frente à previsão de tempo para a realização das atividades estipuladas por tal material, pela grande maioria dos professores, cria de certa forma, um paradoxo entre aquilo que desejam e o tempo disponível para sanar esse desejo.

Por sua vez, questão 14 tem por objetivo que os colaboradores comentem sobre os recursos que os docentes entrevistados utilizam na sala de aula para a concreção do conteúdo previsto para a matéria de Geografia. A ideia contida nesta pergunta é apresentar se os colaboradores utilizam recursos para além do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

- Questão 14: sua atuação você utiliza – por iniciativa própria ou não - outros materiais além dos cadernos do professor?

Os cinco respondentes exporam que utilizam por iniciativa própria recursos para além do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), ainda que muitas vezes sejam forçadamente (in) formados nas ATPCs a utilizarem unicamente o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

O que possibilita deduzir, no momento, que todos os colaboradores optam por utilizar materiais para além daquele que é fornecido pela rede pública paulista de ensino regular, ainda que sejam informados a não organizarem a sua prática pedagógica, pelas PC, com

⁶⁷ Professor de História e Geografia que ocupa o cargo de vice – direção.

recursos para além daqueles que a rede pública paulista de ensino regular fornece e, ainda, indica a insuficiência do material frente à proposta curricular.

Já a questão 15 indaga os docentes respondentes se os mesmos gostariam de acrescentar algo acerca da influência que o SARESP pode possuir nas práticas pedagógicas. Subentendendo que, por decorrência do anonimato, poderiam falar o que quisesse acerca de tal instrumento sem que fossem julgados pelas suas inferências.

- Questão 15: Gostaria de acrescentar algo acerca da influência que o SARESP pode possuir na sua prática pedagógica?

O que os mesmos apresentaram foi que a avaliação é um importante instrumento, mas que carece de ajustes, tais como a possibilidade de avaliar a escola a partir da realidade que cada escola possui, assim como reformular e reajustar as provas a partir do contexto de cada escola e que gostariam que houvesse mais palestras e capacitações sobre o conteúdo que é avaliado inferindo que dessa forma poderia avaliar, fidedignamente, a educação e o meio em que a mesma é ofertada e, ainda, que é preciso mais capacitações para compreender os relatórios que são emitidos.

Portanto, é válido também deduzir que desde 1996 até os dias de hoje têm sido largamente aplicado o SARESP e o IDESP como o mecanismo mais coeso para avaliar a educação no Estado de São Paulo, ao passo que ainda carece de muita informação e capacitação para que as escolas compreendam como são feitas as análises e quais os critérios de avaliação que convergem na confecção do SARESP e do IDESP e que, por sua vez, estão presentes nos Boletins que são divulgados anualmente com os resultados obtidos para cada escola.

Devido ao recorte dessa pesquisa é fulcral que dentro do universo de 15 questões sejam reunidas informações voltadas a três categorias: o perfil dos professores de Geografia, o material oficial da rede e o posicionamentos dos colaboradores ante o SARESP.

Essas três categorias permitirão compreender como os professores de Geografia que foram colaboradores dessa pesquisa compreendem o que é o SARESP e o que acham pertinentes e o que deve ser aprimorado nesse instrumento, também, o que pensam acerca do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Desse modo, segue a compilação de algumas das respostas que os colaboradores tão generosamente ofereceram para a concreção desse instrumento de pesquisa, a fim de apontar, de modo sucinto, qual o perfil dos professores e os seus posicionamentos antes o SARESP e o

Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) conforme a organização dos dados presentes no Quadro 3:

Quadro 3: Sistematização e compilação das respostas dos colaboradores

Qual o perfil dos professores de Geografia?	Qual o posicionamento dos professores ante o SARESP?	Qual o posicionamento dos professores ante o Material didático oficial?
Em sua maioria não possuem Licenciatura em Geografia, porém, se dedicam ao máximo no planejamento, na consecução e na formação contínua com cursos voltados para se especializar nesta área do conhecimento a fim de tornar a aula mais atrativa e mais próxima da realidade dos alunos.	Para os colaboradores, a ideia do SARESP é muito interessante, uma vez que é um mecanismo voltado para a verificação, acompanhamento, monitoração e avaliação sistemática de conteúdos, competências e habilidades que os professores possuem como metas em suas práticas pedagógicas, mas necessita de muitos reajustes, por fazer um recorte mínimo de tudo àquilo que é proposto e por não levar em consideração a realidade de cada escola e, portanto, acaba por ser parcial.	Embora seja um material imposto verticalmente, o mesmo é apontado como insuficiente, uma vez que todos os respondentes utilizam de outros materiais para dar concretude ao conteúdo proposto por ele, ao passo que impõem uma série de conteúdos, temas, competências e habilidades impossíveis que serem assimilados com equidade pelos discentes.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelos questionários.

Através desse entrecruzamento de dados presentes nas respostas dos colaboradores, embora mais da metade dos docentes respondentes que ministram Geografia, assim o fazem por ser disciplina não específica (SÃO PAULO, 1985), todos buscam aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas, a fim de tornar suas aulas melhores, visando assim à contemplação dos conteúdos, competências e habilidades que devem ser contempladas, conforme o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Ainda, no que diz respeito aos dados extraídos através do questionário (APÊNDICE C), é possível observar que o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO

PAULO, 2014a) tem-se mostrado, apesar de sua recente reformulação, um recurso que, ainda que sejam insuficientes para atender os objetivos que por ele são traçados é largamente usado nas práticas pedagógicas e imposto nas ATPCs como recurso necessário e suficiente para levar o conhecimento para todos os estudantes.

Já no que diz respeito ao SARESP é possível considerar que tal recurso voltado para a avaliação e monitoramento apresenta algumas falhas segundo os respondentes e carece, portanto, de uma série de (re) formulações a fim de que o SARESP possa compreender a instituição tal como ela se apresenta e não como as políticas públicas cobram para ser.

Com este procedimento de coleta, o questionário e o oferecimento deste instrumento, *a priori*, verificou-se uma grande dificuldade por parte dos respondentes em se disporem à pesquisa e, pelos diversos porquês, muitos deixaram de colaborar, mesmo que não fossem infligidos positiva e negativamente pela sua contribuição, conforme o disposto no TCLE.

Quanto ao tempo destes colaboradores, a partir de suas respostas, todos passaram por uma série de mudanças na rede pública paulista de ensino regular, uma vez que eles possuem pelo menos 12 anos de efetivo exercício nessa rede.

Depois disso, embora muitos destes professores busquem o aprimoramento de suas práticas pedagógicas a partir de uma série de capacitações, mesmo assim não conseguem realizar suas práticas pedagógicas a partir do Material de Apoio ao Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2014a) e que o SARESP, considerado como o instrumento de verificação da qualidade e presente desde 1996, muitos professores não tem conhecimento de como esta avaliação externa de larga escala mensura o seu trabalho e/ou não consegue estabelecer a relação presente entre a proposta de atuação do material oficial, a sua prática pedagógica e o que se avalia nesse entrecruzamento, da mesma forma que não tem conhecimento de como o SARESP verifica a qualidade.

Isto é, mesmo que todos os colaboradores estiveram presentes na rede pública paulista de ensino regular e se capacitam constantemente, não conseguem suprir toda a demanda presente no material da rede oficial e não tem conhecimento de como funciona o SARESP e de seus critérios de avaliação reproduzindo o que é apresentado larga e verticalmente pelas PCs nas ATPCs sendo estes então moldados para isso.

Ainda, expõe que o SARESP não mensura a qualidade, por ser uma avaliação que tem como base apenas algumas habilidades que fazem parte do currículo e do material oficial e tampouco a realidade é mensurada a partir do processo de verificação do ensino/aprendizagem, o que pode levar a inferir que não são culpa dos profissionais, embora

sejam o tempo todo responsabilizados pelo não cumprimento das metas presentes neste instrumento de constatação de aprendizagem.

5.3 O 9º ano: o Currículo Oficial, o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo frente às aulas disponíveis.

A proposta neste item é o de organizar para cada um dos bimestres o conteúdo previsto pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) do nono ano do ensino fundamental II, do componente curricular de Geografia e associá-los com a quantidade de aulas dadas no ano de 2014 para, então, cotejar estas informações com as inferências de um especialista em Geografia.

Tal traçado decorre da necessidade de desvelar as propostas de atuação voltadas para a rede pública paulista de ensino regular através do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) e o recurso didático imposto e fornecido por tal rede, o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Esta análise permite compreender quais os conteúdos, habilidades e competências que devem ser assimiladas pelos discentes no período em foco, tendo em vista que estes são o mínimo esperado para a conclusão desta etapa, deste ciclo e desta série no respectivo ano letivo.

O nono ano é o período no qual os alunos, ao passar por este ano, concluem todo o ciclo pertinente ao Ensino Fundamental, ou seja, ao término deste ano, os estudantes teoricamente possuem habilidades e competências suficientes, em todas as áreas do conhecimento, que o tornam aptos a continuar os seus estudos, porém, em outro ciclo, o do Ensino Médio.

Por conta disso, o nono ano é alvo de uma série de avaliações externas de larga escala e, dentre essas avaliações, o SARESP se encontra no epicentro, pois, em seu bojo traz forte responsabilização, positiva e negativa, pelos resultados alcançados e, portanto, este instrumento de avaliação acaba possuindo grande destaque na rede pública paulista de ensino regular,

Logo, tudo aquilo que deve ser assimilado pelos educandos encontra-se amparado, como base legal e comum o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), sendo este o referencial comum para todas as disciplinas, para todos os anos/séries na

educação básica e que, por conseguinte, seus conteúdos estão materializados sob a forma do Material de Apoio ao Currículo (SÃO PAULO, 2014a).

5.3.1 O primeiro bimestre

O Quadro 4 apresenta todo o conteúdo curricular referente ao primeiro bimestre do nono ano e, tudo aquilo que ecoa do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) na sala de aula através do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e, desta forma, incide na prática pedagógica através da assimilação de todos os conteúdos, competências e habilidades necessárias para a concreção do conhecimento da matéria de Geografia e, assim, o Quadro 4 tem a propensão de apontar como o currículo é ampliado e a forma que é entregue para professores e alunos da rede pública paulista de ensino regular.

Quadro 4: Disposição da componente curricular Geografia no primeiro bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II

Conteúdo Curricular	Situação de Aprendizagem		Competências e Habilidades
A produção do espaço geográfico global; Globalização e regionalização; As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América; Os blocos econômicos supranacionais.	1 - Relações entre espaços geográficos e globalização.	A produção de relação na escala geográfica mundial; Conceito de globalização e suas manifestações econômicas e políticas nas diversas escalas geográficas; Conceito de espaço geográfico e das noções de lugar, região, território e escalas geográficas (local regional e mundial); As revoluções técnicas (da revolução técnica à tecnologia); A globalização.	Encontrar as ideias principais por meio de leitura de textos e da participação nas discussões coletivas em sala; Relacionar conceitos; Expressar o pensamento pela redação de textos; Estabelecer relações a partir de diferentes escalas geográficas; Ler, interpretar textos e mapas; Elaborar mapas; Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva.
	2 - Diferenças regionais na era da globalização.	Globalização e regionalização; Impactos sociais; Tendências à homogeneização: Diferenciação de áreas; Disparidades e desigualdades regionais.	Extraír ideias principais por meio da leitura e interpretação de textos e das ideias resultantes da discussão coletiva em sala; Expressar o pensamento pela redação de textos; Elaborar relatórios de leitura; Relacionar conceitos; Estabelecer relações a partir de diferentes escalas geográficas; Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva.
	3 - As possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo.	Interligação econômica e financeira; Regionalização mundial.	Identificar as questões principais por meio de leitura e interpretação de textos, de mapas, de gráficos e das ideias resultantes da participação nas discussões coletivas em sala; Expressar o pensamento pela redação de textos; Relacionar conceitos; Estabelecer a partir de diferentes escalas geográficas; Elaborar mapas; Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva.
	4 - Os principais blocos econômicos	Blocos econômicos supranacionais.	Identificar as ideias principais resultantes da leitura e interpretação de textos, bem como da participação nas discussões em grupos em grupos; Organizar, sistematizar e sintetizar

	cos suprana cionais		informações; Relacionar conceitos; Estabelecer relações; Comparar a partir de diferentes escalas geográficas; Ler e interpretar mapas; Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva.
Aulas disponíveis: 46 aulas (de 50 minutos)			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2010; 2014a) e Caderno de Campo.

Conforme o disposto no Quadro 4 o primeiro bimestre do nono ano parte com o estudo da ampliação, a nível global, das relações humanas nos quais podem resultar no conhecimento do mundo e do espaço a nível global.

A partir desta lógica, a finalidade deste é conduzir o discente rumo a um arcabouço ao qual lhe permita desvendar quais são suas possibilidades e, ainda, que tais são frutos da ação de diversas nações, sociedades, instituições e indivíduos assim como em diversos tempos.

Para tanto, faz-se inferências históricas que datam desde o final do século XIV, o final da era medieval e a ascensão da renascença dentro do contexto europeu e, a partir daí, os estudantes são levados a perceber toda a importância desse contexto para a ampliação da noção de mundo que existia naquele momento, e o que levou as expansões ultramarinas.

Com isso, os discentes são levados a resgatar alguns momentos históricos que propiciaram para o “encurtamento de distâncias”, como exemplo, as revoluções industriais e inovações tecnológicas que nos são constantes no dia a dia, até chegar na importância da globalização para as nossas vidas.

Depois disso, como são as diferenças regionais no mundo a partir da globalização e como essa distinção pode ser algo a vir a beneficiar um grupo de municípios, estados e até mesmo países, sob o formato, por exemplo, de blocos econômicos.

Por fim, analisa alguns blocos supranacionais que existem no globo, tais como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) ⁶⁸ e a União Europeia ⁶⁹ além, é claro, da história destes blocos e os impactos, positivos e negativos provindos desta aglomeração.

Portanto, a globalização, nesse primeiro momento é o foco da matéria de Geografia, assim como as inovações e revoluções tecnológicas, que vão do final do século XIV até os dias atuais e também as consequências, boas e ruins, calcadas neste encurtamento de territórios, tais como a acessibilidade, a velocidade e a espontaneidade que são divulgadas as notícias e o alargamento das desigualdades sociais e econômicas calcadas na heteronomia e na

⁶⁸ União econômica de alguns países da América do Sul, com a finalidade de aumentar a produção, o escoamento e as vendas dos produtos que são ofertados por eles e, por decorrência disso, fortalecer economicamente tais países.

⁶⁹ União econômica e política de vinte e oito Estados membros situados principalmente na Europa.

padronização cultural o que, por sua vez, pode eventualmente intensificar o acirramento dos conflitos, de qualquer natureza.

Para tanto, o professor é levado a seguir uma série de roteiros e etapas construídos a partir do currículo e materiais oficiais desta rede de ensino.

Nessa acepção, são voltados exclusivamente para a concreção e assimilação de uma série de competências e habilidades que deva ser alcançada por todos os discentes, independente de sua situação mental, física, biológica e até mesmo psicológica além do como o mesmo se encontra, a disposição do espaço físico fornecido e do tempo disponível para tal.

Embora os conceitos trabalhados neste bimestre possuam conexão direta e indireta, são conteúdos que exigem, de professores e alunos, o aprofundamento destes conceitos, estabelecendo a relação entre estes conteúdos com a realidade de cada um, além da importância da análise de tais contextos políticos, econômicos e sociais para todos e, portanto, exige muito mais do que leituras, análises e extrair conceitos-chaves de textos, mas, sobretudo, vivenciar as diferenças e as desigualdades presentes tanto em um contexto local quanto em um contexto global.

Portanto, é impossível suprir toda esta demanda, se o foco da prática pedagógica incidir na plena formação do indivíduo e na afixação dos conteúdos, habilidades e competências presentes no Quadro 4, tanto no tempo previsto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014) quanto no tempo que foi disponível pelo calendário de 2014 (Caderno de Campo), ou seja, em quarenta e seis (46) aulas conforme aponta o Quadro 4.

5.3.2 O segundo bimestre

Por sua vez, o Quadro 5 apresenta os conteúdos, competências e habilidades que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a) impõe e como este é ampliado como proposta para a prática pedagógica, através do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), com os conteúdos, competências e habilidades referentes ao segundo bimestre do nono ano, a fim de esclarecer todo o percurso que deve ser seguido.

Quadro 5: Disposição da componente curricular Geografia no segundo bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II

Conteúdo Curricular	Situação de Aprendizagem		Competências e Habilidades
A nova "desordem" mundial; A Organização das Nações Unidas (ONU); A Organização Mundial do Comércio (OMC); O Fórum Social Mundial; Um outro mundo é possível?	1 - Declaração dos Direitos Universais do Homem	Direitos humanos; Cidadania.	Desenvolver a compreensão e a valorização dos fundamentos da cidadania e da democracia; Discutir uma situação em que os direitos básicos dos cidadãos não são usufruídos por todos os seguimentos da sociedade; Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais da vida cotidiana.
	2 - A organização das nações Unidas (ONU)	A história da ONU; O Conselho de Segurança; Os Objetivos do Milênio.	Compreender o significado histórico da Organização das Nações Unidas, considerando as relações assimétricas de poder que a caracterizam, bem como analisar criticamente suas principais propostas de melhoria da qualidade de vida da população mundial.
	3 - A Organização Mundial do Comércio	O comércio mundial; A questão dos subsídios.	Compreender aspectos da organização econômica das sociedades contemporâneas, bem como analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias; Ler e interpretar mapas, gráficos e tabelas; Compreender e comparar a situação socioeconômica de diferentes países; Analisar a situação do comércio internacional por meio de cartografias temáticas de fluxos econômicos; Ler, interpretar e produzir textos com intuito de demonstrar as diferenças de desenvolvimento econômico entre os diversos países do mundo; Analisar as estratégias protecionistas do comércio mundial do algodão.
	4 - O Fórum Social Mundial	O Fórum Social Mundial.	Identificar as questões principais por meio de leitura e interpretação de textos, de mapas, de gráficos e das ideias resultantes da participação nas discussões coletivas em sala; Expressar o pensamento pela redação de textos; Relacionar conceitos; Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva.

Aulas disponíveis: 38 aulas de 50 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2010; 2014a) e Caderno de Campo.

Segundo o disposto no Quadro 5, no segundo bimestre o foco residirá na produção e reprodução do espaço geográfico global e a análise terá como ângulo a trajetória das organizações multilaterais surgidas no contexto do final da Segunda Guerra Mundial (como, por exemplo, a ONU, a OMC, o Fórum Social Mundial e a OTAN) e as (des) ordens mundiais que estão presentes no mundo tanto no âmbito social quanto no setor político e econômico.

Os alunos, nesse momento, devem ser levados a reconhecer a importância de tais organizações, principalmente no momento em que o mundo estava, no pós-Segunda Guerra Mundial e a eclosão da Guerra Fria no mundo, assim como os mecanismos de cada bloco ideológico para conseguir obter apoio fortalecendo, dessa forma, a ideologia que procuram conceber como a melhor para o mundo, naquele momento.

Depois disso, os alunos serão levados a conhecer e reconhecer como tais organizações multilaterais têm grande destaque no contexto global e como são utilizadas para manter a paz, até mesmo quando a única opção é armada.

Para tanto, os conhecimentos que serão priorizados, inicialmente, são aqueles que admitem observar o processo de globalização, tais como: lugar, espaço, região, território, mundo, escala geográfica, entre outros; e, ampliar tais conhecimentos para a compreensão da globalização em suas extensões econômicas, sociais e políticas.

Depois, o conteúdo parte dos Direitos Humanos e a Cidadania além das suas respectivas importâncias e no estabelecimento de uma organização mundial com o objetivo de levar a paz e resolver os problemas que surgiram e surgirão através das relações diplomáticas e, de repente, volta-se para conhecimentos de ordem econômica, a partir da análise da OMC para que, no final do bimestre, o conteúdo das aulas se voltem para o fórum mundial e a importância deste no debate, reflexão e questionamentos sobre a possibilidade de mudanças positivas no mundo a partir da comunhão de todos para isto.

Tudo isto em dois meses, com uma série de habilidades que devem ser assimilados e compreendidos por todos os alunos de modo que os mesmos possam fazer inferências, reflexões e discussão sobre tais conteúdos e, é claro, propor possibilidades de melhora; dentro de, conforme aponta o Quadro 5, trinta e oito (38) aulas de cinquenta (50) minutos.

5.3.3 O terceiro bimestre

Já o Quadro 6 apresenta todo o percurso que deve ser seguido durante o terceiro bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II, pelos professores e alunos, dentro do período e situações de aprendizagens estipulados e que, para tanto, foram utilizados em 2014, conforme o calendário escolar deste período, bem mais aulas do que aquilo previsto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Quadro 6: Disposição da componente curricular Geografia no terceiro bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II

Conteúdo Curricular	Situação de Aprendizagem		Competências e Habilidades
Geografia das populações; Demografia e fragmentação; Estrutura e padrões populacionais; As migrações internacionais; Populações e cultura; Mundo árabe e mundo islâmico.	1 - As populações e o espaço geográfico	Demografia; Densidade demográfica; Centro de concentração populacional.	Construir habilidades relativas à linguagem cartográfica, como meio de visualização da relação entre realidades geográficas; Selecionar e interpretar informações, representadas de diferentes formas para confrontar visões de mundo; Agrupar diferentes realidades em classes, como meio de organizar e buscar alguma coerência nos dados.
	2 - As referências geográficas e econômicas da demografia	Evolução da população mundial; Medidas e referências para a Geografia da população; Densidade demográfica; Diversidade do espaço geográfico, de técnicas diferentes; Economia da produção de alimentos.	Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem visual; Relacionar e interpretar dados e informações, representados em tabelas; Identificar e distinguir realidades na escala mundial e mudanças de percepção com as mudanças de escala; Construir e aplicar conceitos relacionados à evolução da população humana na escala mundial; Relacionar dimensões do social, como volumes populacionais, com o espaço geográfico, com o domínio das técnicas e com o processo econômico.
	3 - Populações: perfil interno, desigualdades, migrações internacionais.	Estrutura da população por idades; Padrões populacionais; Transição demográfica; Padrão populacional; Condições sociais; Migrações internacionais; Direção das migrações internacionais.	Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica (leitura e confecção), como meio de visualização sintética entre as realidades geográficas distintas; Comparar realidades nacionais diversas que expressam na escala mundial como meio de visualizar as desigualdades no que diz respeito ao perfil populacional de cada uma; Associar padrões populacionais (estrutura etária, em especial) distintos com as condições de desenvolvimento econômico e social.
	4 - Populações e cultura: mundo árabe e mundo islâmico.	Cultura (religião) e espaço; Organização espacial e circulação; Expansionismo geográfico.	Associar as realidades próprias (geográfico-culturais) às realidades dos outros.
Aulas disponíveis: 36 aulas de 50 minutos			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2010; 2014a) e Caderno de Campo.

Conforme a sistematização dos dados presentes no Quadro 6, o tema do terceiro bimestre é o da diversidade e da desigualdade em todas as escalas, do global ao local, e os processos históricos que fizeram com que tal situação se atenuasse na contemporaneidade.

Para tanto, é trabalhado conceitos relacionados à Geografia da População, em especial as relações que os indivíduos possuem, produzem e reproduzem o meio em que habitam,

assim como os processos migratórios, a legalidade e ilegalidade dos mesmos, as redes sociais de turismo e a relação com os processos espaciais e aparatos burocráticos que articulam estes complexos entrelaçamentos.

Conforme o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a, p. 5), “aliado ao conteúdo conceitual e teórico considera-se de fundamental importância à aprendizagem de conteúdos procedimentais responsáveis por desenvolver as habilidades de leitura, escrita e de comunicação verbal”.

Isto é, as competências e habilidades esperadas que sejam efetivadas nos volumes deste conjunto de apostilas, dos quais abordam os parâmetros curriculares é o de construir e aplicar conceitos, a partir da linguagem científica e observar os fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização nas suas mais distintas dimensões: econômicas, culturais, espaciais, políticas, sociais, entre outros.

Consequentemente, também serão levados a explicar e compreender causas e efeitos que fazem parte da globalização, da mesma forma que a engrenagem que dá sentido e direção para este sistema, o capitalista, tendo, por conseguinte, aparatos e condições suficientes para analisar a sua reprodução.

Para isso, terão de interpretar fatos, dados, situações, problemas e fenômenos disponibilizados na forma de textos, gráficos e mapas a fim de compreender as diversas formas e modos de expressão e manifestação social na escala global e dar ao discente a oportunidade de arquitetar argumentos consistentes no que diz respeito às situações, causas e consequências apresentadas, assim como identificar e distinguir argumentações expressas de diferentes formas nos textos, além de cotejar as organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo.

Neste bimestre, então, parte de conceitos voltados para a demografia e, depois disso, os diferentes perfis populacionais e o porquê que os retratos demográficos são numerosos, sejam em um contexto local, regional e até em um contexto global; depois, volta-se para as relações e desafios que a população possui frente a questões territoriais, geográficas e econômicas para, então, falar do processo de migração, o conceito de cultura e como é o mundo islâmico e muçulmano.

Todos estes conceitos devem ser organizados e sistematizados a partir da proposta de atuação em trinta e seis (36) aulas, conforme aponta o Quadro 6, de modo que todos, independente de suas dificuldades, tenham conhecimento suficiente para refletir sobre tais conteúdos.

5.3.4 O Quarto Bimestre

O quarto bimestre para o nono ano conforme o disposto no Quadro 7 possui este percurso de acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Quadro 7: Disposição da componente curricular Geografia no quarto bimestre do nono ano do Ensino Fundamental II

Conteúdo Curricular	Situação de Aprendizagem	Conteúdos	Competências e Habilidades
Redes urbanas e sociais; Cidades; Espaços relacionais e espaços de conexão; As cidades e a irradiação do consumo; Turismo e consumo do lugar; As redes da ilegalidade.	1 - Cidades: espaços relacionais, espaços de conexão.	Cidade; Urbano; Espaço relacional; Isolamento Geográfico; Conexão; Trocas e vínculos entre escalas geográficas diferentes; Cidades globais; Redes geográficas.	Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica, como meio de visualização da geografia do urbano; Selecionar, organizar e relacionar informações extraídas de uma metrópole, como meio de interpretação de outras realidades; Identificar e distinguir realidades da escala mundial e as mudanças de percepção com as mudanças de escalas; Identificar e distinguir configurações espaciais diferentes como redes geográficas de cidades globais; Comparar realidades geográficas diversas para perceber que certas configurações permitem maior conexão com outras escalas e com a escala mundial do que outras.
	2 - As cidades: criação e irradiação do consumo.	Relação consumo / cidade; Expansão de hábitos urbanos de consumo.	Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica, como meio de visualização da Geografia do consumo urbano; Identificar e estabelecer relações entre as práticas da vida cotidiana e as configurações espaciais onde elas se desenvolvem; Relacionar o processo de integração mundial à formação de redes de cidades e à formação das redes de consumo.
	3 - As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos.	O que é turismo: O que é lazer; Cotidiano e lugar; Espaços turísticos; Fluxos turísticos globais e regionais.	Observar e interpretar representação cartográfica complexa; Agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como do organizar informações e buscar alguma coerência nos dados; Construir e aplicar conceitos da Geografia do turismo.
	4 - Um mundo mais fluido: os caminhos geográficos das redes ilegais	Globalização; Redes da ilegalidade; Fronteiras; Controles; Empresa global; Crime global; Vantagens comparativas; Estado Nacional; Paraísos fiscais.	Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas; Relacionar o processo de integração mundial às redes de negócios ilegais; Identificar e distinguir configurações espaciais diferentes como “paraísos fiscais”; Identificar e distinguir realidade na escala mundial e as mudanças de percepção com as mudanças de escala.

Aulas disponíveis: 36 aulas de 50 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2010; 2014a) e Caderno de Campo.

Conforme o que está apresentado no Quadro 7, os discentes devem discutir situações e realidades nas quais os direitos dos cidadãos, que foram conquistados por grandes processos revolucionários, tanto em âmbito nacional quanto internacional, mas não foram (e são) usufruídos por todos os grupos que compõem a sociedade, em sua generalidade.

A partir disso, os alunos devem ser levados a comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas no enfrentamento de problemas de ordem socioeconômica, e, para tanto, os discentes devem, também, ler, analisar, interpretar e discutir textos, tabelas, gráficos, mapas, dados a fim de que os mesmos possam ter uma visão diferenciada do senso comum sobre o que é pedido nesse final de ciclo.

Dai os mesmos precisarão construir e aplicar habilidades relativas a linguagem cartográfica além de selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, dispostos de diferentes formas para construir e confrontar distintas visões de mundo, bem como identificar e distinguir diferentes realidades segundo critérios comuns, como meios de arranjar informações e buscar coerência nos dados, independente de sua escala.

Cabe ressaltar que os discentes deverão, tanto no percurso quanto ao final do período condizente ao nono ano saber construir e aplicar conceitos presentes na geografia humana e da população e comparar as mais diversas realidades, associando-as com padrões mundiais distintos com as condições de desenvolvimento econômico e social.

O foco neste momento incide na análise e compreensão das cidades e das redes urbanas partindo de uma análise histórica até os dias de hoje para que os alunos possam ter ciência da complexa teia urbana para, a partir daí, entender como as redes de turismo, o consumo e a globalização e reconhecer a importância das empresas no contexto global, o Estado Nacional e, por fim, os paraísos fiscais e as fronteiras da ilegalidade.

Todos estes conteúdos, conforme o Quadro 7 devem ser assimilados em trinta e seis (36) aulas de cinquenta (50) minutos cada de modo que ao término deste período os alunos tenham conhecimento suficiente para analisar, descrever e estabelecer relações entre a teoria com a sua realidade.

A partir dos Quadros 4, 5, 6 e 7, é possível verificar como é a fragmentação existente do conhecimento geográfico que vai do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2010) para o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a), sob o formato de SA's e, a partir daí, todo o conteúdo, habilidade e competência que são necessários para a concreção daquilo que tal Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) propõe a ser assimilado pelos alunos.

Ao acrescentarmos a este cenário as informações das Tabelas 3, 4 e 5 observaremos que são disponibilizadas 46 aulas no primeiro bimestre, 38 aulas no segundo bimestre, 36 aulas no terceiro e no quarto bimestre para o desenvolvimento de todas as ações previstas, some-se ainda que no meio de cada percurso haja Avaliações Diagnósticas ⁷⁰, Avaliações Formativas ⁷¹, Avaliações Contínuas ⁷², exercícios de fixação realizados em sala, atividades voltadas para a supressão de defasagens do conhecimento, leituras e análise de textos, gráficos e tabelas, a necessidade de planejar, montar uma série de vídeos, atividades experimentais que são, em sua maioria, realizadas fora da sala de aula e requerem um tempo para a verificação de tal experimentação.

Frente à demanda proposta pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) por parte de seus conteúdos, temas, competências e habilidades para o nono ano do ciclo fundamental e do tempo disponível para isso, há ainda a necessidade de que todos os alunos, conforme o já exposto que, independentemente de suas dificuldades, assimilem tudo àquilo que é proposto, por intermédio das etapas e atividades nesse material.

O conjunto deste cenário é apresentado na Tabela 6, que têm por objetivo informar a quantidade de matrizes, conteúdos, Situações de Aprendizagens por bimestres e dessa forma, apresentam as etapas, as atividades e as aulas para cada bimestre frente à quantidade de aulas previstas no ano letivo.

Tabela 6: Sinopse do nono ano do Ensino Fundamental II da componente Geografia

4 matrizes															
17 conteúdos e 43 habilidades															
1 bimestre				2 bimestre				3 bimestre				4 bimestre			
S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.	S.A.
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9 etapas + 43				15 etapas + 52				9 etapas + 42				9 etapas + 44			
atividades em 15				atividades em 13				atividades em 16				atividades em 16			
aulas				aulas				aulas				aulas			
46 aulas previstas				38 aulas previstas				36 aulas previstas				36 aulas previstas			
156 aulas no ano letivo															

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2014a) e Caderno de Campo.

Ex positis, é possível verificar que dentre as cento e cinquenta e seis aulas previstas no ano letivo pelo calendário de 2014, professores têm de oferecer, através das etapas e

⁷⁰ Avaliações que tem por objetivo apontar as dificuldades que os educandos possuem, assim como algumas de suas defasagens.

⁷¹ Avaliações que visam à formação do indivíduo o que significa que não há pontuação e tão pouco ranking em tais avaliações.

⁷² Avaliações que mensuram continuamente a evolução dos discentes, no que diz respeito à assimilação das competências e habilidades previstas.

atividades previstas todo conteúdo esmiuçado acima nos Quadros 4, 5, 6 e 7 de modo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e características particulares, ao final desse percurso tenham no mínimo um rendimento satisfatório para, então, obterem resultado suficiente no SARESP e, ainda, terem condições mínimas para o encerramento do ciclo Fundamental e início do ciclo Médio.

Assim, no nono ano abordam-se uma série de conteúdos entre os bimestres que diretamente não possuem conexão e semelhança havendo, então, uma disparidade entre conteúdos que vão desde a questão humana e social e convergem, em grande parte, aspectos econômicos para, por fim, abordar aspectos demográficos, antropológicos e culturais.

Portanto, é uma demanda intensa, desconexa e que não tem uma linha lógica e fundamentada: apenas pontos que as pessoas que elaboraram o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c; 2014) julgam como necessários para o encerramento do ciclo do Ensino Fundamental sendo que estes só são possíveis de serem assimilados por um grande número de competências e habilidades que se voltam para a Geografia, mas de modo superficial e, enquanto isso, com mais intensidade, o seu foco vai para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, por ser em grande parte voltada para a leitura e análise de textos, extrair conceitos chaves, análise e complementação de quadros e tabelas, domínio de códigos e linguagens e, expressar a realidade a partir de redações de cunho dissertativo.

Este capítulo abordou os registros realizados a partir do caderno de campo, o cruzamento dos dados alcançados pelo oferecimento dos questionários e da análise pormenorizada do 9º ano, a partir do entrecruzamento dos dados presentes no Calendário letivo de 2014, do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Com o Caderno de Campo encontrou evidências que apontam para o excesso de responsabilização pelo resultado insuficiente para cumprir as metas do SARESP, pois na maioria aponta-se que parte deste não atingimento se deve ao fato de os professores não possuírem uma gestão de tempo que seja suficiente para suprir toda a demanda proposta pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) ou por não conhecerem o material e o currículo oficial, ou, ainda, por não planejarem suas aulas.

Ainda, por haver uma alta taxa de absenteísmo docente e por mais uma série de outros apontamentos para que, com isso, os professores compreendam que o erro pela não

assimilação de conteúdos e competências para que os alunos desenvolvam uma série de habilidades previstas, são, sobretudo, deles.

Portanto, para encontrar melhores resultados, conforme inúmeros diálogos das PCs é preciso monitorar constantemente a prática pedagógica dos professores, sobretudo para ter conhecimento e ciência se os professores utilizam da proposta de atuação presente no material oficial para desenvolver as suas práticas.

No que diz respeito aos questionários, é possível perceber que grande parte dos professores apresenta que há uma grande discrepância entre a proposta de atuação traga pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e o SARESP, ao passo que o material oficial, embora seja guia para a prática pedagógica, não é suficiente para ser utilizado como único instrumento de organização, verificação e recuperação de aprendizagem e, dessa forma, carece de outros materiais para dar cabo naquilo que é requerido por tal proposta.

Quanto ao Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a) e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) especificamente do 9º ano do Ensino Fundamental: na matriz curricular encontra-se em cada bimestre uma série de conteúdos e habilidades que os professores devem fazer com que seus alunos assimilem e possuam, totalizando 17 conteúdos e 43 habilidades e, estes conteúdos, competências e habilidades presentes no currículo oficial são desdobrados em uma série de SAs, etapas e atividades dentro de um limite de tempo que é incoerente com a proposta de atuação e com o discurso de que todos os alunos devam assimilar os conteúdos, competências e habilidades, independente de suas dificuldades e especificidades.

Ainda, que o SARESP mesmo sendo o instrumento mais completo no que diz respeito à verificação e o monitoramento da aprendizagem, carece de uma série de informações e ajustes, já que grande parte dos respondentes não possui conhecimento clínico de tal avaliação.

Portanto, o SARESP precisa ser mais elaborado de modo a compreender e atender as especificidades de cada instituição, pois, da forma que é oferecido desde a sua implantação, faz apenas uma avaliação parcial, por tratar apenas de quantificar os resultados dos alunos não analisar de modo específico os esforços que todos os agentes realizam e, assim, é possível fazer alusão a Lima (2001) quando o mesmo fala que analisar a educação apenas por um lado, seja ele burocrático, por vias teóricas e/ou apenas por resultados é uma forma medíocre e parcial de analisar e julgar como a educação, assim como qualquer outra instituição, funciona

e, pior do que isso: propor metas baseando-se apenas sob um ponto de vista, e aqui se pode inferir o ponto de vista quantitativo dos índices propostos para cada escola, é uma maneira no mínimo, hipócrita e volvida pelo senso comum de achar que desta forma a educação alcançará aquilo que chamamos de qualidade.

No que tange o conteúdo previsto para o componente curricular de Geografia especificamente para o nono ano do Ensino Fundamental, é possível apontar que há uma demanda imensa de conteúdos, competências e habilidades para um período de tempo insuficiente para concretizá-las de forma que todos os alunos, independente de suas dificuldades, possam vivenciar e, ainda, grande parte destas habilidades e competências acaba por não estar atrelada a quantificação da qualidade educacional, resumindo-se a apenas algumas habilidades presentes em vinte e quatro (24) questões do SARESP.

Neste sentido, apresenta-se uma demanda muito grande e incompatível de ser concretizada dentro de um tempo curtíssimo ao mesmo tempo em que há enorme responsabilização e monitoramento para que sejam realizadas dentro de todo o percurso letivo pelos PCs, pois desta forma, segundo seus discursos, a escola alcançará bons resultados no SARESP, e, enquanto isso não oferece nem estrutura para que sejam ofertadas algumas destas etapas em momentos, como por exemplo, de realizarem experimento e tampouco são oficialmente, a partir da Matriz de Referência do SARESP (2009a), habilidades avaliadas como qualidade nesta avaliação externa de larga escala.

Desta forma é possível deduzir que a educação na rede pública paulista de ensino regular é projetada com um modelo ideal e inalcançável, uma vez que não oferece no mínimo auxílio para a sua concreção, ao passo que a SEE – SP, a partir dos discursos das PCs, que são em sua maioria reproduções discursivas das PCNPs e verticalmente debatidas em ATPCs, cobram dos professores pela oferta, concreção e assimilação de todo o arcabouço a partir deste modelo ideal e o espaço em que seriam discutidas possibilidades desse atingimento, assim como para a formação dos professores em serviço são, em sua maioria, voltados para cobrar melhores resultados dos professores e não oferecer subsídios, debates e cursos para tal.

Com o auxílio da Figura 3 é possível verificar, de modo sistematizado, parte dos impactos sofridos e como a situação deflagrada por esta pesquisa vem ocorrendo na rede pública paulista de ensino regular; tal figura aponta como parte da regulamentação, da proposta de atuação e dos processos regulatórios nessa rede são traçados.

Figura 3: A educação sob a égide losangular que a fundamenta



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados alcançados pela pesquisa em sessão

A partir da Figura 3 também é possível inferir que a educação na rede pública paulista vem apresentando um formato losangular, uma vez que a educação desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) tem se ramificado como forma de buscar qualidade na educação e, por decorrência, equidade e justiça social, mas, conforme esse processo vai se ramificando, pela pesquisa aqui delineada, a formação do aluno pela disciplina de Geografia perde seu espaço para a responsabilização, o cumprimento de metas, o monitoramento e para a avaliação externa de larga escala, o SARESP e o momento em que isso ocorre, dentro da escola, são os espaços voltados para a formação do professor em serviço, ou seja, nas ATPCs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção por investigar a importância do SARESP nas ATPCs decorreu por este tema estar presente no cotidiano deste pesquisador e de muitos professores da rede pública paulista de ensino regular que, por sua vez, implicou na necessidade de um olhar empírico a respeito do tema, como um grito de socorro em busca de uma chama de esperança na luta por uma educação que vise uma formação de qualidade tanto para os alunos quanto para os professores.

A produção acadêmica voltada para esta relação do SARESP com a ATPC, assim como as reflexões científicas voltadas para uma análise científica deste espaço de formação da rede pública paulista de ensino regular é quase nula, o que tornou esta pesquisa um desafio ao mesmo tempo em que a torna tão especial, afinal, é um pesquisador da área de educação analisando um espaço que é fulcral para a formação do professor, inclusive deste pesquisador e que, por sua vez, como apontou a pesquisa, pouco se fala sobre a própria formação do professor.

O que motivou esta pesquisa, a princípio, foi compreender de que modo às políticas públicas educacionais e o SARESP tem contribuído na transformação das práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular a partir de uma visão empírica e distanciada das ATPCs, sobretudo para o componente curricular de Geografia e evidenciou que houve uma série de mudanças, mas que estas não foram positivas no que diz respeito àquilo que está presente nos discursos da SEE-SP: a mudança em prol da melhora na qualidade da educação.

Cabe ressaltar que a opção de uma análise profícua desta disciplina partiu da necessidade de compreender qual a visão dos professores de Geografia e como a proposta de atuação deste componente é refletida nos espaços de formação em serviço dos professores, e, por decorrência disso, refletir sobre a viabilidade de concluir todo o arcabouço de modo equânime para todos os alunos, tal como é proposto pelo Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Além disso, se todo este conteúdo é avaliado no SARESP, ao passo que a responsabilização constante por parte dos agentes que atuam diretamente com a regulação destes instrumentos na instituição cotejada nesta investigação aponta esta situação específica como um dos fatores para o resultado insatisfatório e, por decorrência, o não cumprimento das metas propostas pelo IDESP.

E esta aspiração decorre do fato do pesquisador se tornar um agente mediador da prática pedagógica, da proposta que regula tal prática através dos decretos, leis, currículo e material oficial e por considerar este um espaço riquíssimo para o fomento e a realização deste desejo e que, infelizmente, não são dados o devido valor, atenção e pesquisa que convirjam para uma educação que formem indivíduos que militem pela mudança positiva no e do mundo.

Embora esteja respaldado em lei que este espaço deve tratar da formação do professor em serviço, conforme os dados obtidos com o Caderno de Campo, este é o espaço que pouco tem tratado deste tópico e que, de fato, tais reuniões se voltam para buscar explicações para o não cumprimento de metas propostas pelo IDESP a partir dos resultados obtidos no SARESP, apresentando, algumas vezes, que o insucesso educacional deflagrado por este não cumprimento das metas propostas a partir da ideologia da quantificação que permeia a educação, decorre da prática pedagógica dos professores serem insuficientes.

Algumas destas práticas insuficientes, conforme apontados pelas PCs foram a falta de gestão de tempo, de conhecimento e cumprimento do currículo e do material oficial, além da falta de gestão de tempo que seja condizente ao tempo proposto e disponível pela rede pública paulista de ensino regular e, ainda, da falta de arcabouço por parte dos professores no que diz respeito ao SARESP, IDESP e das políticas públicas que vigoram em tal rede de ensino.

Desta forma, o SARESP e as propostas de atuação do professor pelo material oficial, nas ATPCs, fazem do professor um mero reprodutor de determinações administrativas e não um educador, como profissional dedicado a formar indivíduos que sejam críticos e reflexivos diante dos fatos, das causas, dos princípios e das possíveis finalidades que estão, ou que pelo menos poderia estar presente em sua vida e sociedade.

Para tanto, o objetivo central desta pesquisa foi o de analisar a importância do SARESP como tema nas ATPCs e conseqüente elemento na formação em serviço dos professores em uma das escolas da rede pública paulista de ensino regular e o que pôde encontrar foi que o SARESP se tornou o epicentro de toda a formação em decorrência deste ser o principal instrumento para avaliar como a educação no Estado de São Paulo tem evoluído além de verificar como o currículo e o material oficial têm sido ofertados e cobrados na rede pública paulista de ensino regular.

No que tange os objetivos específicos é possível perceber que os procedimentos utilizados pela escola quanto à temática SARESP recaem em forte processo de responsabilização por parte das PCs com o foco na prática pedagógica dos professores,

afirmando inúmeras das vezes, conforme apresentado no Caderno de Campo, que parte do não cumprimento das metas presentes no IDESP e dos resultados insatisfatórios no SARESP, são pelo não cumprimento e/ou por não concluírem todo o conteúdo proposto pelo material oficial, de modo a fazer com que os alunos, em sua maioria não adquirissem as habilidades propostas em cada SA, volume e matéria.

Tanto o objetivo central quanto os objetivos específicos desta pesquisa foram supridos nesta pesquisa e a hipótese confirmada e, ainda que pareça modesta, pode ser considerado um avanço na área educacional, justamente por haver pouca pesquisa que atente para a formação dos professores em serviço, nas ATPCs, e a relação entre o SARESP e a proposta de atuação, assim como a sua incidência na prática pedagógica do professor desta rede de ensino.

Para ter certeza de que o que acontece na instituição cotejada nesta pesquisa são fatos que ecoam ou são semelhantes às demais escolas da rede pública paulista de ensino regular, é preciso que haja um aprofundamento desta, de modo a analisar sob esse enfoque, como e onde há a deturpação dos objetivos, princípios e finalidade da educação que, no espaço pesquisado foi constatado que são as ATPCs.

Em outras palavras, ao sistematizar informações sobre a ATPC, o SARESP, os materiais que subsidiam o trabalho docente em um componente curricular e cotejá-los com o tempo disponibilizado para a realização de todas as atividades previstas para este componente esta pesquisa apresenta um procedimento fundamental para a elaboração de críticas - fundamentadas em evidências empíricas - que permitem realizar a mesma análise nos demais componentes curriculares.

Com esta pesquisa pôde constatar que o SARESP é apenas um dos instrumentos estatuídos pela SEE - SP com o foco na prática pedagógica do professor e que, por sua vez, tem por princípio a ideia de aumentar o nível de qualidade na rede pública paulista de ensino regular e que, de fato, além do SARESP e a sua matriz de referência oficial, apontou-se também vários outros temas a serem pesquisados, como o absenteísmo docente, a forte responsabilização docente, o material e o currículo oficial e que todos estes, direta e indiretamente são trabalhados nas ATPCs.

Contudo, só foi possível tal percepção a partir do entrecruzamento do SARESP, da proposta de atuação que são o currículo e o material oficial, da formação do professor em serviço e da prática pedagógica com o tempo disponível em contraposição com o tempo proposto por tais propostas de atuação e, por fim, como estes são tratados nas ATPC; para que então fossem coletadas informações suficientes para que esta pesquisa pudesse ter um valor

além daquele que a desencadeou: o desejo e a vã utopia de um mero pesquisador preocupado com sua profissão e com sua prática pedagógica e, sobretudo, com a bagagem dos alunos que são alvos de suas aulas.

O Caderno de Campo foi de extrema importância para esta pesquisa, pois, a partir dos seus registros, permitiram coletar informações de modo espontâneo e fiel no que tange as inquietudes, os receios, as angústias dos professores quanto aos processos regulamentários que são utilizados em discussão e como estes são destoados em inúmeras interpretações dos agentes escolares da instituição que foi o foco desta pesquisa.

Ainda, foi fulcral para contextualizar as ATPCs e como inúmeras vezes estes espaços se voltam para discursos volvidos de grande responsabilização docente e por levantar hipóteses, a partir de achismos, sobre as causas de esta instituição estar em constante fracasso quanto ao cumprimento de metas propostas anualmente.

Como forma de resolver este problema alguns professores, conforme o disposto no Caderno de Campo organizam suas aulas com a finalidade de extirpar esta situação fazendo, então, uma série de recortes no material oficial, por haver propostas que perpassam o número de aulas necessárias para a assimilação de todos os alunos, além de muitas destas etapas e atividades serem inviáveis de realizar, por conta da falta de, pelo menos, infraestrutura adequada para tal.

Nesse sentido, muitos professores para fugir do excesso de responsabilização pelo não cumprimento da proposta de atuação do material oficial oferecem parte das etapas e conteúdos com o enfoque nas habilidades de cada SA, ao passo que afirmam, nas ATPCs, que realizam todo o percurso, conforme os resultados obtidos pela coleta de dados do Caderno de Campo. Cabe ressaltar que, embora seja um espaço muito próximo ao pesquisador, todos os dados foram tratados com o máximo de distanciamento possível e que em todas às vezes não houve a participação e tampouco a intervenção direta do pesquisador nos debates, conflitos e discursos, ainda que isto algumas vezes desencadeasse grande tormento, insatisfação e angústia por esta condição.

Agora, como alguém em sã consciência oferece uma proposta de atuação que em apenas sessenta (60) aulas de cinquenta (50) minutos, conforme a previsão do material oficial, simplificada na Tabela 3, é possível fazer com que todos os alunos, através do processo de ensino/aprendizagem consigam, ao término destas, possuir sessenta e duas (62) habilidades distintas e ter conhecimento de sessenta e cinco (65) conteúdos que foram objeto e objetivo das aulas, conforme aponta a Tabela 2, se levarmos em consideração apenas a disciplina de

Geografia e, portanto, esta pesquisa apontou para duas possibilidades quanto a isto: ou é alguém que não tem conhecimento nenhum da atual situação educacional que esta rede de ensino se encontra, seja em estrutura, dos processos de regulamentação, do corpo profissional, dos processos regulatórios e tampouco dos alunos que fazem parte desta rede; ou, alguém que produziu este material com a finalidade de não dar certo e, com isso, elevar ainda mais, a precarização da educação.

Os dados coletados a partir do oferecimento de questionários para os colaboradores também foram de imensa importância para a concreção desta pesquisa, pois a partir de suas respostas foi possível apontar o que professores e gestores possuem de conhecimento sobre o currículo, do material oficial e do SARESP e, também, se estes interferem em sua prática pedagógica, a fim de apresentar se a proposta de atuação proposta pelo material oficial é suficiente para que os alunos adquiram uma formação que corresponda às expectativas e anseios da educação do Estado de São Paulo.

Além disso, quais os objetivos do SARESP para eles e, se na opinião dos mesmos, se tal instrumento, considerado pela SEE-SP o suprasumo da excelência enquanto avaliação da educação e da sua qualidade mede, de fato, a educação, a escola e o aluno a partir de sua especificidade e, caso não, qual a reformulação que apresentam como necessária para a concreção de seus objetivos.

Os professores que trabalham diretamente com os alunos apontaram que além do material oficial propor metas inatingíveis e que o mesmo é insuficiente no que tange a realizar todos os objetivos por ele proposto e precário de conteúdos ao passo que propõe uma série de etapas e atividades que exigem que os professores ensinem este conteúdo, o que acarreta na utilização de outros materiais, como livros, filmes e textos que não estão presentes neste material.

Já os professores que trabalham na gestão e o que é readaptado expõem que o material é suficiente e que cumpre todo o conteúdo previsto cabendo, por parte dos docentes, organizar o tempo de modo a usá-lo com o máximo de eficiência possível, apenas com a exceção do professor diretor que coloca que o material oficial supre parcialmente as exigências propostas para tal atuação.

Logo, com estas informações quanto ao uso do material oficial para a prática pedagógica, a partir das respostas dos professores, é possível inferir que os professores que estão no chão da sala de aula, que tem contato direto com o material oficial e alunos, que utilizam deste para o planejamento de sua prática pedagógica afirmam que o material é

insuficiente, precário e bem longe de alcançar as metas por ele propostas e que, aqueles que não têm este contato e, portanto, que não utilizam deste recurso para planejar suas ações o define como suficiente e, ainda que conheçam as especificidades das escolas, não tem conhecimento do que se passa dentro da sala de aula.

Quanto ao SARESP todos os colaboradores, ainda que tenham um conhecimento mínimo de tal instrumento de avaliação externa de larga escala, reconhecem a necessidade de aprimorá-lo e, também, que este instrumento carece de mais uma série de informações para que possam reconhecer os conteúdos, habilidades e competências avaliadas por tal instrumento já que este é de extrema importância para a instituição, tanto é que em várias oportunidades são levados em pauta nas ATPCs.

Desta forma, grande parte dos processos regulamentários, da proposta de atuação e das práticas pedagógicas é parcialmente discutida nestas ATPCs e de modo muito parcial, como se o professor fosse o principal, se não o único responsável pelo não cumprimento das metas do IDESP e pela não melhora dos resultados no SARESP.

O que faz com que o professor, nesta situação e com uma proposta bem longe de ser alcançada, acabe por reduzir as etapas e atividades presentes no material oficial, de modo a cumprir o percurso proposto baseando suas escolhas a partir de todo o conteúdo, competência e habilidade que é cobrado no SARESP.

Assim, estreitando o currículo e oferecendo o mínimo de conhecimentos para o aluno, para, então, ampliar a probabilidade de alcançar as metas propostas pelo material oficial e pela avaliação externa em larga escala em foco, corroborando para a pseudoformação dos alunos, o que resulta em uma sociedade massificada e com poucos conhecimentos na área cotejada, ainda que os mecanismos de quantificação da qualidade apresentem o oposto.

Por fim, todos os resultados apresentados são um prelúdio para uma pesquisa mais intensa nesta área, já que esta investigação é apenas um pequeno microcosmo no universo da rede pública paulista e nos recursos que norteiam a prática pedagógica dos professores deste sistema de ensino servindo, *a posteriori*, como base para uma série de debates, palestras e cursos onde esclarecerão os agentes escolares acerca dos perigos, problemas, vícios e consequências vis que podem vir a acontecer diante das interpretações das regulamentações que tem em seu bojo o foco na responsabilização docente e não na formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a, p. 119-138.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena. & MACHADO, Cristiane. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. **XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE-Sudeste**, Campinas, p. 344-356, 2012.

AUGUSTO, Maria Helena. Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – Goiânia-GO, set/out. 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, nº 126, p. 539-544, set./dez 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.38, n.2. 2012. (p. 373 – 383). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB Nº 15, de 1º de junho de 1998**. Brasília: MEC. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2010 a.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREITAS Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 305f. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

_____. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28. n.100 - Especial, out. 2007 (p.965-987).

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do efêmero**: a moda e seus destinos na sociedade moderna. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução. In: **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003, p. 11-28.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Escola, regulamentações e regulações: algumas consequências para o trabalho docente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Escolas, organização e ensino**. 1ªed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, v. 1, 2013. (p. 147-167).

OLIVEIRA, Tânia Cabral de. **Gestão democrática no Estado de São Paulo**: perspectiva democrática ou modelo gerencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do SARESP (2010 a 2012). Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 149 f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília.

RAVITCH, Daiane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes de Referência para a avaliação SARESP**: documento básico / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 27 de março de 1996, que institui o SARESP como sistema de avaliação que mensura a qualidade da educação da rede pública paulista de ensino regular** São Paulo, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985**: dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE Nº 08, de 19 de janeiro de 2012**, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, em consonância com o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal Nº 11.738/2008, que trata da composição da jornada de trabalho docente. São Paulo: SEE, 2012a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE Nº 75, de 29 de novembro de 2013**, dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, em consonância tendo em vista o que determina o artigo 45 da Lei Complementar Nº 444/1985, bem como as disposições da Lei Complementar Nº 836/1997, da Lei Complementar Nº 1.093/2009, da Lei Complementar Nº 1.207/2013, Lei Complementar Nº 1.215/2013, do Decreto Nº 53.037/2008, do Decreto Nº 59.447/2013, do Decreto Nº 59.448/2013, observadas as diretrizes da Lei Federal Nº 9.394/1996. São Paulo: SEE, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno Gestor, Professor Coordenador**, Vol.1, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado Conjunto CGEB / CGRH**, publicado em 27 de fevereiro de 2014. São Paulo: SEE, 2014b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado CENP, de 06 de fevereiro de 2009**, que dispõe sobre instruções e caracterização do HTPC. São Paulo: SEE, 2009b.

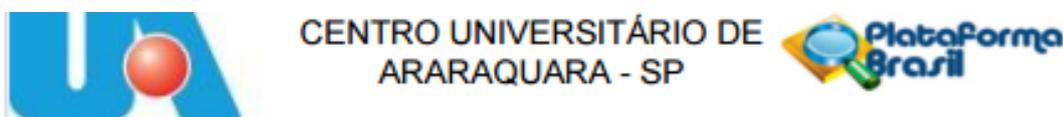
_____. Governador do Estado de São Paulo. **Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe: Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa de Araújo, Sérgio Adas, Angela Corrêa da Silva. – São Paulo: SEE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental – 7ª série, 3º bimestre** /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe: Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa de Araújo, Sérgio Adas, Angela Corrêa da Silva. – São Paulo: SEE, 2009c.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990 in SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (p. 53-86)

ANEXO A – Parecer consubstanciado da comissão de ética da UNIARA – Plataforma Brasil



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
ARARAQUARA - SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular

Pesquisador: Jefferson Luis Brentini da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 39028314.6.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.011.179

Data da Relatoria: 01/04/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto apresenta-se adequado, dentro dos padrões recomendados e com todos os itens solicitados pelo formulário da Plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como a avaliação do SARESP pode contribuir nas práticas pedagógicas da educação básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentação dos Riscos e Benefícios segundo pesquisador:

Riscos:

A considerarmos que existem riscos para os respondentes do questionário a aplicação do mesmo se dará sob as seguintes condições: individualmente e por meio de autorização escrita (ANEXO B) com o objetivo de preservar seu anonimato; o pesquisador haverá submetido, antecipadamente e com outros respondentes, o questionário a um pré-teste com o objetivo de aperfeiçoar as questões e, principalmente, de se preparar para situações em que os respondentes sintam-se, por exemplo, constrangidos com determinadas questões ou desconfortáveis em relação a revelações pessoais e, no caso da ocorrência de tais situações, o pesquisador esclarecerá novamente ao respondente sobre a finalidade do

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309

Bairro: Centro

CEP: 14.801-320

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3301-7263

Fax: (16)3301-7144

E-mail: comitedeetica@uniara.com.br



Continuação do Parecer: 1.011.179

questionário, seu anonimato e da possibilidade de interrupção da aplicação do mesmo caso seja este o desejo do respondente.

Benefícios:

Quanto aos benefícios destaco para a escola investigada a produção e acesso a um estudo científico sobre suas práticas escolares que podem contribuir para que as mesmas contribuam para uma escola de qualidade; para os profissionais investigados no que se refere a oferta de um conhecimento ampliado de um elemento central em suas práticas e para a pesquisadora em questão no sentido de construir um subsídio para uma atuação profissional mais embasada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente, trata-se da análise de um importante instrumento de avaliação - SARESP , da educação básica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado, conforme recomendações deste Comitê de Ética.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Incluir no TCLE - 1. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderá entrar em contato com o mestrando/pesquisador pelo telefone (017) 99170 – 7228 FALAR COM _____

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Projeto encontra-se adequado e aprovado, de acordo com o relator o colegiado e com a Resolução 466/12. Qualquer alteração que venha ocorrer no projeto, pedimos a gentileza de informar ao CEP por meio de Emenda junto a Plataforma Brasil e, após a conclusão do Projeto de Pesquisa se faz necessário o envio Relatório Final.

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br



Continuação do Parecer: 1.011.179

ARARAQUARA, 06 de Abril de 2015

Assinado por:
Adilson César Abreu Bernardi
(Coordenador)

APÊNDICE A – Autorização de coleta de dados**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Ilma Sra. Diretora Márcia Cristina Manhente Ribeiro Manzi

Venho através desta solicitar a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “COMO E ONDE O SARESP TRANSFORMA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR” sob a minha orientação e com a participação do discente Jefferson Luis Brentini da Silva do curso de pós-graduação *Stricto Sensu em Educação- Processos de Ensino, Gestão e Inovação* do Centro Universitário de Araraquara.

O trabalho tem como objetivo: analisar, interpretar dados e compreender as relações que a profissão docente e gestora possuem na excelência das práticas e dos resultados no SARESP.

Informo que o referido projeto foi submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara e que fora aprovado, e, caso assim desejar, me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui
Orientador (a) responsável

Para Preenchimento da Instituição Co-participante

“Declaro quer após ler e concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96”. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura _____ Data: ___/___/___

Carimbo: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TÍTULO DA PESQUISA: COMO E ONDE O SARESP TRANSFORMA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR****Orientador:** Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui**Mestrando:** Jefferson Luis Brentini da Silva

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade apontar e esclarecer como o SARESP, através de suas políticas públicas, interfere direto e/ou indiretamente na prática pedagógica docente em sua trajetória atual, tal como vem sido praticado dentro das esferas e contextos escolares da rede de ensino regular do Estado de São Paulo.
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a coleta de dados relevantes para o campo da pesquisa científica; além disso, esclarecer e/ou apontar estratégias para que possam vir a ser de enorme relevância para a instituição escolar, bem como para a rede de ensino do estado de São Paulo, por conseguinte, será de extrema importância para a capacitação do pesquisador na área educacional.
3. A minha participação como voluntário deverá ter a duração suficiente apenas para a colaboração em responder a apenas uma entrevista que será realizada com o pesquisador.
4. Os materiais empregados na coleta de dados como folhas, materiais impressos, gravador, etc. serão de responsabilidade do pesquisador.
5. Os materiais empregados na coleta serão descartáveis.
6. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;
7. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
8. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo.
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
10. Poderei recusar em participar da pesquisa e mesmo abandonar o procedimento em qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades, e, poderei recusar a responder qualquer pergunta que por ventura analisar que possa causar-me constrangimento.
11. Na pesquisa, o mestrando poderá se utilizar de gravador caso haja o meu consentimento.

12. Minha participação será como voluntário (a), não resultará em privilégio de qualquer caráter e espécie, seja financeiro ou de qualquer natureza, e assim também, caso houver necessidade da participação de alguém da equipe escolar que pode vir a auxiliar-me, não envolverá qualquer risco e exposição prejudiciais.
13. Serão garantidos o sigilo e a privacidade aos participantes, sendo, ainda, reservada ao participante a omissão da sua identificação na pesquisa.
14. Na apresentação dos resultados, não serão citados os nomes dos gestores, professores e escola participante da pesquisa.
15. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com o mestrando/pesquisador pelo telefone (017) 99170 – 7228.
16. Estou ciente de que poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA para apresentar recurso ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone, endereço e e-mail informados para que tomem as providências necessárias.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “*Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular*”, na qualidade de voluntário (a).

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE C – Questionário



Pesquisador: Esp. Jefferson Luis Brentini da Silva

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

Colaborador: _____ **Cargo-Função** _____

Data: _____ **Duração:** _____ minutos

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa voltada para a Educação. Desde já agradecemos a sua participação e a sua disponibilidade e gostaríamos de ressaltar que tal pesquisa não possui o caráter punitivo e tão pouco o de responsabilização e que, independente de suas respostas, as mesmas serão lacradas e não serão discutidas, sob nenhuma hipótese e em nenhuma das reuniões, dentro e fora do espaço escolar.

Questionário de pesquisa

1. Qual sua formação acadêmica?
 - A- Ensino superior
 - B- Ensino superior + especialização
 - C- Ensino superior + Mestrado
 - D- Ensino superior + Mestrado + Doutorado
 - E- Outra (especificar)

Observações: _____

2. O que te qualifica para ministrar aulas de Geografia?

- A- Formação inicial
- B- Pós-graduação
- C- Outra (especificar)

Observações: _____

3-Em relação à sua formação continuada: você tem o costume de fazer cursos de atualização (SUPERA EFAP, etc.)?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, mas apenas os que me interessam.
- c) Sim, mas apenas o que me obrigam fazer.
- d) Apenas os ofertados pela SEE-SP
- e) Não.

Especifique: _____

4-Há quanto tempo você está na docência da rede pública estadual de São Paulo?

- a) Até 1 ano
- b) De 1 a 3 anos
- c) De 3 a 5 anos
- d) De 5 a 10 anos
- e) Mais de 10 anos

Especifique: _____

5-Além da rede pública estadual de São Paulo, você ministra aula em outra(s) rede(s)?

- a) Sim.
- b) Não

Especifique: _____

6- A sua jornada semanal de trabalho é constituída de que forma?

- a) Rede Estadual: _____
- b) Outras Redes: _____

Especifique: _____

7-Você possui mais de um cargo na rede pública estadual de São Paulo?

- a) Sim
- b) Não

8-Fora da escola, quanto tempo dedica à docência (planejamento, estruturação, análise, observação, correção, preparo de aula, etc.), por semana? A soma de todas as redes.

- a) Não dedico
- b) Menos de 2 horas
- c) Entre 2 horas e 01 minuto e 4 horas
- d) Entre 4 horas e 01 minuto e 6 horas
- e) Mais de 6 horas e 01 minuto

9-Com relação ao conhecimento que adquiriu durante sua formação inicial, continuada e atuação profissional até o dia de hoje, quanto desse conhecimento você acha que consegue aplicar durante as aulas, dentro do conteúdo ofertado?

- a) Abaixo de 30%
- b) Entre 31% e 60%
- c) Entre 61% e 90%
- d) 100%

Especifique: _____

10- Os “Cadernos do Professor” abastecem a necessidade do professor e/ou do aluno para a edificação do conhecimento em Geografia?

- a) Sim, completamente.
- b) Sim, mas em partes.
- c) Não.

Especifique: _____

11- Quais das alternativas condizem (ou se aproximam), para você, da avaliação da Geografia no SARESP?

- a) Para nos direcionar para ações mais efetivas na edificação do conhecimento, bem como o de motivar a todos sobre a importância da disciplina e da avaliação externa – SARESP.
- b) Serve para conhecer e reconhecer a importância da Geografia, dentro e fora da sala de aula.
- c) Na verdade, como pano de fundo, o que é avaliado não é a Geografia propriamente dita, mas a habilidade dos discentes de elaborar, analisar, observar e interpretar dados, estatísticas, textos e diversas outras formas de linguagem e de cálculo, restringindo, por conseguinte, a disciplina de Geografia, para dar sustentação para as disciplinas de português e matemática.
- d) Não serve para absolutamente nada.

Especifique: _____

12- E para as políticas públicas voltadas para a educação do Estado de São Paulo, qual destas alternativas melhor se enquadra quando a tratamos, correlacionando-a com o SARESP?

- a) Para nos direcionar para ações mais efetivas na edificação do conhecimento, bem como o de motivar a todos sobre a importância da disciplina e da avaliação externa – SARESP.
- b) Serve para conhecer e reconhecer a importância da Geografia, dentro e fora da sala de aula.
- c) Na verdade, como pano de fundo, o que é avaliado não é a Geografia propriamente dita, mas a habilidade dos discentes de elaborar, analisar, observar e interpretar dados, estatísticas, textos e diversas outras formas de linguagem e de cálculo, restringindo, por conseguinte, a disciplina de Geografia, para dar sustentação para as disciplinas de português e matemática.
- d) Não serve para absolutamente nada.

Especifique: _____

13- Nos famosos “Cadernos do professor” nós encontramos uma espécie de manual, aonde é posto situações de aprendizagens que estão direta ou indiretamente relacionadas, quase que ao mesmo tempo, as políticas públicas nacionais e internacionais, previsões de aulas, habilidades, competências, situações, exercícios, o currículo, entre outros. No que tange a essa relação acima mencionada correlacionando com o conhecimento buscado e a prática docente, podemos inferir que:

- a) Abastece completamente a relação da previsão, com a situação de aprendizagem e o conhecimento proposto.
- b) Abastece em partes essa relação da teoria com a prática docente.
- c) Não abastece.

Especifique: _____

14- Em sua atuação você utiliza – por iniciativa própria ou não - outros materiais além dos cadernos do professor?

A- Sim

B- Não

Especifique: _____

15-Gostaria de acrescentar algo acerca da influência que o SARESP pode possuir na sua prática pedagógica?

MAIS UMA VEZ, MUITO OBRIGADO, SUA CONTRIBUIÇÃO SERÁ DE GRANDE IMPORTÂNCIA.