

Representações de professores da rede pública estadual paulista de educação sobre os ‘Cadernos de Física’

São Paulo State physics teachers’ representations on the ‘physics notebooks’

Adriano Vieira de Carvalho

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru
carvalho@fc.unesp.br

Roberto Nardi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru
nardi@fc.unesp.br

Resumo

Estudamos, por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo ‘estudo de caso’, as representações de professores de Física da rede pública estadual paulista com relação aos Cadernos do Professor e do Aluno da disciplina de Física, implantados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) a partir de 2008. Utilizamos noções da Análise de Discurso de linha francesa para analisar entrevistas realizadas com docentes em exercício e documentos oficiais da SEE-SP, buscando identificar como os professores receberam, analisam e utilizam esse material didático, o qual se apresentou como um instrumento de efetivação da Proposta Curricular Estadual de 2008, e tornou-se o currículo estadual, atingindo, anualmente, mais de 3,3 milhões de alunos e cerca de 220 mil docentes. Identificamos pontos de discordâncias entre o discurso oficial e o dos professores de Física entrevistados na pesquisa.

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

Abstract

We studied, through a qualitative research of the type ‘case study’, the representations of physics teachers in the São Paulo State public education regarding the Teacher’s and Student’s Notebooks of Physics, implemented by the São Paulo State Education Department (SEE-SP) from 2008. We used notions of French Discourse Analysis for analyzing interviews taken among physics teachers and official documents of the SEE-SP in order to identify how teachers receive, analyze and use this didactic material, which is presented as an instrument of introduction of the State Official Curriculum Proposal, from 2008, became the state curriculum, and reaching annually more than 3.3 million students and circa of 220,000 teachers. We identify points of disagreement between the official discourse and the physics teachers interwied in the research.

Key words: Physics Teachin, Curriculum, Hand-out Teaching Systems, Coursewar,. Discourse Analysis, Educational Discourse.

Introdução

Estudamos as representações decorrentes dos efeitos de sentidos presentes em discursos de professores de Física da rede pública estadual de educação de São Paulo relativos às motivações oficiais e às repercussões das alterações curriculares introduzidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), Brasil, a partir de 2008, com a implantação e uso dos ‘Cadernos do Professor’ (CP) e dos ‘Cadernos do Aluno’ (CA) e sua influência no trabalho dos professores de Física. Justificamos esta pesquisa tendo em vista esse material atingir anualmente mais de 3,3 milhões de alunos e mais de 260 mil professores e ainda não contar com estudos de sua influência sobre o ensino de Física nas escolas públicas de São Paulo. Apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, conduzida como um estudo de caso único (YIN, 2010), do tipo pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), utilizando noções da Análise de Discurso (ORLANDI, 2001; PÊCHEUX, 2002) e do comportamento dos professores frente a modificações de seu ambiente de trabalho, gerados por alterações curriculares (TARDIF, 2002; SCHÖN, 2000; MARCELO GARCIA, 1999).

Metodologia da pesquisa

Entendemos que esse estudo apresenta características que permitiram sua análise como uma pesquisa qualitativa (PQ) do tipo estudo de caso (EC). Baseamos nossa argumentação principalmente sobre os trabalhos de Lüdke e André (1986) e de Yin (2010). Lüdke e André (1986) apoiaram-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), ao mencionar as características básicas para uma PQ em Educação: faz-se uso do pesquisador como principal instrumento de coleta de dados, os quais são retirados diretamente do ambiente natural e são fundamentalmente descritivos; o processo apresenta-se de importância maior que o produto, assim como o significado que os envolvidos dão às coisas e/ou suas vidas, e a análise tende a seguir por uma via indutiva. Entre as várias vertentes da PQ, há o Estudo de Caso (EC) que ganhou grande aceitação nas pesquisas em Educação. Entendemos que esta pesquisa trata-se de um EC, de acordo com o exposto por Yin (2010). Para ele, esta abordagem é relevante para o exame de eventos contemporâneos, cujos comportamentos importantes não podem ser manipulados, aproximando-se da pesquisa histórica, porém, diferenciando-se pelo fato de que o EC geralmente permite a observação direta dos eventos e a realização de entrevistas com as pessoas envolvidas nos mesmos (ibid.). É uma investigação empírica que busca compreender um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. Segundo Yin, “[...] Os estudos de caso têm sido realizados sobre decisões, programas, processos de implementação e mudança organizacional” (YIN, 2010, p.51).

A constituição do corpo de dados foi formada inicialmente por entrevistas semi-estruturadas com oito professores de Física da rede pública estadual de educação, buscando compreender as representações desses profissionais sobre a proposta curricular adotada pelo Governo Estadual paulista, prosseguindo com a análise documental e da legislação pertinente, com a utilização de noções da Análise de Discurso (AD) de linha francesa pechetiana (Orlandi, 2002; PÊCHEUX, 2002). Optamos por fazer uso da AD a fim de compreender os efeitos de sentidos que se encontram nos documentos examinados, orais e escritos. Utilizamos essa forma de análise com relação aos Cadernos do Professor (CP) e do Aluno (CA), às falas de Secretários da Educação e da Coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola, constantes nas páginas de apresentação dos mencionados Cadernos, e às oito entrevistas concedidas pelos professores.

Segundo Orlandi (2001, 2002) o ato de optar pela AD envolve uma decisão política, ideológica, de alinhamento do pesquisador a um corpo de conhecimentos que possui uma posição historicamente definida no campo das Ciências. A AD é, pois, uma disciplina que, ao

trabalhar a significância do texto, busca a presença do político, do simbólico, do ideológico e identificar suas inter-relações (ORLANDI, 2001). Ela considera o texto como sólido, como um ente eivado de significados oriundos do contexto que gerou a situação de sua produção. A AD de linha francesa pechetiana (desenvolvida a partir dos trabalhos de Pêcheux), teve sua gênese durante a década de 1960, e se constituiu como um “[...] espaço específico de inter-relação de três disciplinas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise [...]” (ibid., p.19). A Linguística assume a não transparência da linguagem, por possuir um objeto, a língua, e uma ordem próprias. O Marxismo, por meio do materialismo histórico, traz a ideia de que o Homem é um ser histórico, simultaneamente criador e criatura, moldando a História e sendo por ela influenciado, permitindo entrever a linguagem como uma forma híbrida de produção de sentidos, a forma lingüístico-histórica. A Psicanálise contribui com a noção de Homem como sujeito histórico, mediado pela relação com o simbólico, na História (ibid.). Para Orlandi, o discurso, entendido como efeito de sentidos entre locutores, não é direto, linear e serial, pois a significação dos símbolos, das palavras, ocorre simultaneamente durante a formulação do discurso, gerando a produção dos sentidos. A AD não busca o verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica, indo além da interpretação (ORLANDI, 2001), assumindo que o receptor recebe a mensagem a partir de sua posição de sujeito crítico, sob as condições de produção da interpretação, em um contexto. Mais que interpretar, ele compreende. O ato comunicativo é fruto de um contexto, pois é influenciado pelas condições que envolvem seus autores. Surgem, então, as relações de força, de poder socialmente estabelecidas, determinando que o lugar a partir de onde o sujeito fala, constitua-se a partir do que ele próprio diz. Durante a comunicação, o sujeito coloca-se no lugar do interlocutor, “ouvindo” suas palavras a fim de regular sua argumentação (ORLANDI, 2002), utilizando um mecanismo de antecipação. O discurso é um produto da ação da ideologia sobre o sujeito ao interpretar a realidade (ORLANDI, 2002). A ideologia, na AD, é entendida como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, relação significante entre o sujeito, a língua e a realidade (ORLANDI, 2002), atuando no imaginário, permitindo a aderência das palavras às coisas, ou seja, é a interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, a qual se dá por meio de mecanismos imaginários (ORLANDI, 2001a). Para a AD, o discurso é a interação entre língua e história, determinando a impressão de realidade (ibid.), constituído pelos “[...] efeitos de sentidos entre locutores [...]” (ibid., p.42). Para Orlandi, o analista deve decidir sobre o *corpus* analítico, o recorte discursivo a ser trabalhado, o que é decidir sobre propriedades discursivas. O *corpus* resulta de uma construção do próprio analista e é afetado por sua ideologia. Sua análise deve ser o menos subjetiva possível, explicitando o modo de produção de sentidos do objeto, a fim de reduzir a interferência da ideologia do analista e permitir a generalização das conclusões obtidas. A forma de recorte do discurso determina o modo de análise e o dispositivo teórico de interpretação produzido. O discurso a ser analisado não deve ser confundido com a fala. Esta é constituída pela manifestação comunicativa direta e superficial, pelo dito e pelo não dito, pois o silêncio é um elemento importante dentro da AD, e o discurso se constitui por uma dispersão de textos (Orlandi, 2002).

Os dados

Discursos de autoridades da SEE-SP

Analizamos as falas da então Secretária da Educação de São Paulo e da Coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola (responsável pela elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno) constantes das páginas iniciais dos Cadernos, nas edições de 2008 e 2009.

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

Pudemos interpretar esse discurso como um gesto ideológico, e destinou-se à publicação em um documento oficial, direcionado aos professores da rede pública estadual de educação e que representava a voz e as expectativas do Governo Estadual, frente às modificações em implementação. Destacamos aqui, alguns trechos de discursos. No primeiro excerto, “...*O Caderno do Professor foi elaborado por competentes especialistas na área de Educação...*”, interpretamos como uma fala de valorização do CP e CA e, também, uma ação de convencimento sobre a qualidade do material. O sentido de valorização advém do fato do CP e do CA terem sido elaborados por “*especialistas*” na área, profissionais reconhecidamente capazes e confiáveis, pesquisadores sobre Educação e, por isso, o material deveria ser confiável e de qualidade, devendo haver, então, uma boa aceitação pelos professores. A estratégia de convencimento advém do uso de um *mecanismo de antecipação* por parte da Secretária, visando desarmar possíveis críticas e oposições baseadas na ideia de que a SEE-SP estaria “impondo” um material elaborado por pessoas alheias à realidade das salas de aula (o que é um discurso até certo ponto frequente no meio sindicalista de professores) e impor seu ponto de vista. Interpretamos os termos “*competentes especialistas*” como um argumento de força sobre os professores, os quais deveriam acatar o que foi definido pelos especialistas, indicando um caráter de ensino tecnocrático ou tecnicista, no qual o professor é um simples utilizador de manuais, destituído de saberes. O discurso deixa a impressão de que todos os especialistas em Educação partilham das mesmas convicções dos elaboradores dos Cadernos, o que pode não corresponder à realidade.

O excerto seguinte: “...*oferece orientação para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas.*” indica a expectativa de que os professores sigam as diretrizes dos Cadernos tal como foram planejados pela equipe de especialistas contratada.

No trecho: “...*Esperamos que você aproveite e implemente as orientações didático-pedagógicas aqui contidas.*”, temos uma reafirmação quanto às expectativas oficiais, na qual se “ordena” a utilização do CA e CP na forma como foram redigidos. A predominância do uso de verbos na forma imperativa, quando dirigidos aos professores, também adquire um sentido singular de ordem e dever.

Em outro trecho temos: “...*Estaremos atentos e prontos para esclarecer dúvidas ou dificuldades, assim como para promover ajustes ou adaptações que aumentem a eficácia deste trabalho.*” Interpretamos, pelo uso da palavra “*atentos*”, que todo o processo de implementação do uso dos CA e CP será monitorado e que se busca por resultados. O uso da palavra “*eficácia*” é significativo, pelo sentido que o termo assume na ideologia neoliberal, na qual se preza a busca de ganhos máximos com investimentos mínimos, o máximo lucro (no caso, um lucro “educacional”, obter uma mão de obra qualificada para satisfazer às necessidades crescentes de um mercado de trabalho eternamente insatisfeito).

O discurso da Coordenadora Geral do Projeto “São Paulo Faz Escola”

A Coordenadora do Programa ‘São Paulo Faz Escola’, responsável pela elaboração do CA e CP, apresentou-se, à época, como uma das principais responsáveis pela elaboração e implantação dos Cadernos. É a partir da posição de representante da política educacional do Governo Estadual paulista que analisamos a sua fala. No primeiro excerto “*Os ajustes nos Cadernos (período de 2008 para 2009) levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade do desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.*”(grifos nossos), a Coordenadora esclarece que os Cadernos sofreram uma revisão, o que pode indicar que ele possuía falhas por ocasião do momento de sua implantação, fazendo uso de um *mecanismo de antecipação* quanto a

possíveis críticas referentes às falhas de revisão. Ela justifica o valor do CA e CP num discurso de valorização e fortalecimento de sua posição, ao mencionar a consideração de movimentos inovadores no contexto escolar, mas não se aprofunda sobre quais movimentos foram contemplados, deixando no ar se isso realmente ocorreu ou foi apenas um discurso de convencimento. A reiteração do uso do termo “inovador”, nos permite interpretá-lo como uma tentativa de deixar os opositores à Proposta Curricular numa situação de “atraso” ou “conservadorismo”, enfraquecendo-os. Ela afirma que a SEE-SP investiu no desenvolvimento da autonomia escolar, um termo caro à classe professoral, porém, parece paradoxal que isso ocorra por meio da implantação de um instrumental didático que torna homogêneo o ensino básico em todo o Estado de São Paulo. Como isso poderia contemplar a *autonomia escolar* permanece, no nosso entendimento, como uma questão em aberto. A parte sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem e seus resultados, vem carregada de ideologia neoliberal. É interessante ressaltar o alinhamento da Coordenadora com setores do empresariado, pois a mesma declara, em seu currículo na plataforma Lattes, ser consultora de uma conhecida fundação privada de comunicação e membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP, expoentes no Neoliberalismo no país.

No excerto seguinte: “...os Cadernos espelham-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular...” há uma afirmação clara de que os CA e CP foram elaborados para implementar a Proposta Curricular (atual Currículo Estadual), são seu instrumento de efetivação, de realização prática, de materialização efetiva. No caso do excerto: “O uso dos Cadernos em sala de aula foi um *sucesso!*” (grifo nosso), não é possível identificar a qual tipo de sucesso o texto se refere, uma vez que, com apenas um ano de implementação (a fala é de 2009 e os CP e CA surgiram em 2008), não havia nenhum estudo consistente que justificasse a afirmação. A avaliação havia sido aplicada em alunos que não haviam sido submetidos ao uso frequente dos CA e CP, pois o prazo de maturação seria de, ao menos, três anos para o Ensino Médio (EM) e quatro anos para o Ensino Fundamental (EF). Em relação ao E.M., no qual se ministra a disciplina de Física, não identificamos sinais que indicassem um “sucesso”.

No próximo trecho temos: “O objetivo dos Cadernos sempre será *apoiar* os professores em suas práticas de sala de aula...[...] os docentes da Rede Pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com vida e resultados.”(grifo nosso). Interpretamos que, sendo o CA e CP materiais de apoio, eles não se constituem no centro da prática docente, sendo um dos instrumentos didáticos que o professor pode utilizar, se e quando julgar adequado. A afirmação de que os professores deram “vida” e “resultados” aos Cadernos apresenta-se como uma estratégia de convencimento, em virtude do pouco tempo desde a sua implantação.

Análise geral das entrevistas dos professores

A falta de professores especialistas nas escolas foi mencionada pelos professores 1, 2, 4, 5 e 8.

P2: “[...] talvez eles olhem para o professor de Física, achem que o professor de Física não tem uma formação, [...] há uma defasagem do professor de Física, em professores de Física, né? [...] os nossos gestores aí eles enxergam o professor de Física apenas como...um mero reprodutor de conhecimentos [...]”

P5: “[...] muitos dos professores que lecionam Física, não são formados em Física, né? [...]”

P8: “[...] em relação ao professor de Física, o problema do Governo é não ter professor de Física [...]”

Para eles, isso pode ter motivado a forma como os CA e CP de Física foram planejados, pois, como disse o Professor 1, “...não precisa saber Física para dar isso...”, isto é, o Governo, conhecedor da situação crítica na área de Física, pode ter optado por instrumentalizar docentes não especialistas, a fim de obter um ensino com um “mínimo” de “qualidade”, seguindo a premissa dos conteúdos mínimos, conforme Libâneo (2012), com relação ao novo papel da escola na visão das agências internacionais de fomento. Os

Professores 1, 2 e 4 percebem um desprezo em relação ao ensino de Física, o que é paradoxal, em vista da atual política do Governo Federal de incentivo à área de Ciência e Tecnologia.

P2: “[...] assim, às vezes, a sensação que dá, é que vem jogado...as coisas, em Física, tá ?[...]”.

Esses docentes entendem que os conteúdos se encontram “jogados” ao longo dos Cadernos, fruto de uma sequência didática não usual, diversa da que se encontra na maioria dos livros didáticos de Física. Isso indica que esses docentes discordam da forma como os tópicos de Física são abordados pelos CP e CA e da sequência didática. Os Professores 6 e 7 concordam com isso e identificaram, na falta de conexão entre os temas, a ocorrência de “saltos” de complexidade entre as seções, dificultando a aprendizagem.

P4: “[...] o aprofundamento que eu acho que se dá à Mecânica no Caderno é medíocre.”

P7: “[...] eu não acredito que haja um impacto positivo não. Porque você...você acaba meio que fragmentando o conteúdo ali [...]”

O discurso é de uma sensação de desprestígio do professorado. Os entrevistados relataram que a maioria dos alunos se mostra incapaz de responder às questões apresentadas sem a intervenção direta e frequente do professor. Todos os CA têm as soluções disponibilizadas em sites da internet, inviabilizando a resolução dos exercícios a título de tarefa no lar para os alunos, pois os mesmos podem simplesmente fazer o *download* das soluções. A falta de tempo disponível foi um fator que todos os entrevistados mencionaram, pois, com duas aulas semanais, eles alegam ser impossível dar conta de todos os temas elencados nos Cadernos. Nenhum entrevistado foi capaz de chegar sequer à metade do volume 4 do CA desde sua implantação, apresentando justificativas semelhantes (desinteresse dos alunos, dificuldades na compreensão dos conteúdos, excessiva superficialidade no tratamento dos conteúdos, requerendo esforço extra, por parte dos docentes, com o uso de livros didáticos, falta de coesão entre os temas abordados, inviabilizando o acompanhamento por parte dos alunos, etc.), demonstrando não ser um problema localizado. Ensinar toda a Física constante do currículo, dando conta dos Cadernos, parece ser uma tarefa pouco viável, como na fala do Prof. 8:

P8: “[...] é muita coisa, com apenas duas aulas por semana. Com duas aulas, não tem jeito.”

Os Cadernos de Física priorizam o uso de atividades experimentais, o que pode ser uma aceitação dos resultados dos trabalhos acadêmicos na área de Ensino de Física. Todavia, os professores 1 e 2 relataram encontrar grandes dificuldades para sua efetivação. Os Professores 1, 4, 5, 7 e 8 afirmaram sofrer pressão pelo uso do material, mesmo alegando que o mesmo não se adequa à sua clientela, quando os resultados apresentados pelos alunos são ruins, ou quando o professor discorda com o material. A pressão percebida pelos professores concorda com a afirmação de Fini (DAVID, 2012), de que, para ao Governo Estadual, o professor não tem autonomia, que a escola é limitada pelo órgão que a administra e que a autonomia escolar gerou resultados insatisfatórios. Para os professores, os CA e CP configuram-se como o núcleo da ação docente, de forma compulsória, determinando um agir protocolado e rigidamente controlado de forma externa à sala de aula, o que os aproxima das características dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) dos cursos pré-vestibulares. As entrevistas dão indícios de ações de pressão de alguns gestores sobre os docentes que agem de forma mais independente, ainda que fazendo uso do livro didático e seguindo o atual Currículo Estadual.

P7: “[...] você pode até ser repreendido por isso (a não utilização dos Cadernos), repreendido pela direção, tem a fala de que você tem que trabalhar a apostila [...] eu já fui cobrado do uso da apostila [...]”.

Por meio das entrevistas, percebemos que a utilização dos Cadernos depende do entendimento que as Diretorias de Ensino (DE) têm em relação aos mesmos e que há um discurso oficioso generalizado de que as questões do SARESP balizar-se-iam pelos conteúdos do CA, e, seguindo-os, as escolas teriam condições de obter melhores índices e bonificações. Para os Professores 1, 4 e 7, os CA e CP não permitem explicitar o perfil de cidadão que deveria sair formado pela escola pública estadual paulista. Todos afirmaram que o uso desse material não favoreceria a formação do cidadão crítico. Para o Professor 3, os Cadernos se

destinam ao simples provimento de mão de obra, em concordância com as discussões de vários autores com relação aos interesses do Banco Mundial, seus congêneres e do empresariado nacional para a educação (EVANGELISTA e LEHER, 2012; RABELO, SEGUNDO e JIMENEZ, 2009; LIBÂNEO, 2012). Os Professores 1, 2, 3, 4, 6 e 7 entendem que os Cadernos são fruto de uma pesquisa acadêmica, vendo isso de uma forma negativa, de forma desconectada da realidade da escola pública paulista, partindo de pressupostos irrealistas, de perfis de alunos que não correspondem à maioria (alunos sem perspectivas, desinteressados pela educação, indisciplinados, resistentes às pesquisas e à participação nas atividades didáticas) e de um perfil de professor que não domina seus conteúdos específicos. Os professores têm uma visão negativa a respeito das pesquisas acadêmicas sobre a educação. Para eles, tais pesquisas partem de pressupostos afastados da realidade escolar e nem sempre ‘auxiliam’ os professores. Uma possibilidade de explicação para essa postura é o fato frequente de que a SEE-SP, por várias vezes, tem legitimado seus discursos por meio do uso da expressão “*especialistas renomados na área*” e apresentado frequentemente uma extensa bibliografia de referência. Como, em geral, o professorado ressentem-se das políticas implementadas pela SEE-SP, isso criaria uma imagem negativa da comunidade de pesquisadores em educação entre os docentes da educação básica. Dois docentes, os Professores 3 e 5, mencionaram que a principal vantagem do uso dos Cadernos limitava-se a controlar os problemas com a indisciplina, e acabaram por concluir que o uso daquele material didático restringia o aluno a ser simples mão de obra, com poucas possibilidades de acesso ao ensino superior. O Professor 5 considera que os Cadernos são adequados para o ensino noturno, mas não para o diurno, pois, para ele, em geral, os alunos do período matutino tem maior disponibilidade de tempo, objetivam o exame vestibular e o ensino superior (pode-se interpretar que, para ele, os CA não fornecem uma educação adequada em Física, conforme pedem os vestibulares). O aluno do período noturno, normalmente não frequentará os cursos universitários, não havendo necessidade de aprofundar-se nos estudos, configurando uma escola cuja educação se dá em dois níveis, aproximando-se do argumento de Libâneo (2012) de dois tipos de educação, a de conteúdos para o acesso à educação superior (para os mais abastados) e outra de acolhimento social, para os pobres. Com relação ao acesso ao ensino superior, os Professores 1, 2, 3, 4, 5, e 7 afirmaram que os alunos educados pelo CA encontram-se em desvantagem para acessar o ensino universitário, pela superficialidade com a qual os conteúdos são tratados, sua forma aligeirada e desconexa. Alguns, como o Professor 1, afirmaram que o que está nos Cadernos, não é Física. O pesquisador ouviu várias vezes, em ambiente escolar, durante a fase de implantação da Proposta Curricular, comentários de que a SEE-SP não iria mais preocupar-se com os vestibulares, para objetivar a “educação para a vida”, o que interpretamos como sendo uma educação direcionada para uma aplicação de conhecimentos limitada à realidade imediata daquele aluno. Entendemos que, para a SEE-SP, “educar para a vida” é sinônimo de educar para ocupar seu lugar no mercado de trabalho como mão de obra, como insumo do sistema de produção capitalista, numa visão tipicamente neoliberal e afinada com os discursos do Banco Mundial e seus congêneres, o que também concorda com a argumentação de Libâneo (2012).

Algumas considerações

Os professores entrevistados entendem que os Cadernos foram implantados de uma forma impositiva, contrariamente ao discurso oficial. Esses resultados concordam com os trabalhos de vários pesquisadores (CAÇÃO, 2011, 2011a; RAMPINI, 2011; TAVARES, 2009), os quais concluem que houve uma redução importante da autonomia docente e uma tentativa de imposição aos docentes do uso dos Cadernos. Tavares (2009) concluiu que: “[...] com essa “proposta” o professor perde total autonomia de sua ação pedagógica, sendo apenas

um mero executor desses pacotes de ensino” (TAVARES, 2009, p.5). Para esta amostra de entrevistados, essa conclusão pode ser extrapolada para a área de Física. Observamos um discurso oficial democrático das autoridades em prol da liberdade de escolhas e de ações pelo docente, o qual não concorda com o que os professores têm percebido. Estes entendem haver uma pressão por parte da SEE-SP para impor o uso do CP e CA, e alguns gestores escolares e de Diretorias de Ensino parecem argumentar que os conteúdos constantes dos CA e CP estariam em acordo com o banco de dados que é utilizado para a confecção das questões do SARESP. Assim, o discurso enaltece a democracia e a liberdade, mas exclui os professores quanto ao uso desses mesmos direitos quando o assunto refere-se ao uso dos Cadernos. Também observamos não haver uma unanimidade entre as escolas e mesmo entre as DE quanto à obrigatoriedade para o uso dos Cadernos, pois há desde docentes e escolas que fazem uso dos Cadernos de forma integral, até unidades e docentes que praticamente os aboliram, em prol de um ensino mais tradicional (com a aula focada no livro didático). Acreditamos que parte dos problemas enfrentados pelos professores com relação aos Cadernos poderia ser minorado se estes tivessem participado ativa e democraticamente durante a elaboração do material apresentando efetivamente sugestões oriundas dos saberes produzidos a partir de suas experiências profissionais.

Agradecimentos e apoios

Essa pesquisa contou com o apoio da SEE-SP, por meio do Programa Mestrado & Doutorado e do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Referências

CAÇÃO, M. I. São Paulo Faz Escola? Da alienação do trabalho docente. In: V Encontro Brasileiro de Marxismo, Educação e Emancipação Humana. **Anais...** 11 a 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil; 2011.

CAÇÃO, M. I. Construção Curricular no Contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais. **Anais...** 09 a 11 de junho; Ponta Grossa – PR – Brasil; 2011a.

DAVID, C. M. Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008: o Caderno do Professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**; v.7; n.3; p.185-195; UNESP; Araraquara; 2012.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10; n. 15; p.1-29; 2012. UFF - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

LIBÂNIO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**; São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores; Campinas; 2001.

ORLANDI, E. P.; **Interpretação, autoria, leitura**: efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Ed. Vozes; 3ª ed.; 2001a.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores; 4ª ed.; Campinas, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora; 8ª ed.; 2008.