UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP - Marília

ÁLVARO DOS SANTOS VELLEI

São Paulo Faz Escola e (contra)formação de professores: ensino de Sociologia em atividade?

Marília – São Paulo
2020

ÁLVARO DOS SANTOS VELLEI

São Paulo Faz Escola e (contra)formação de professores: ensino de Sociologia em atividade?

Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Professora Doutora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

Marília – 2020

Vellei, Álvaro dos Santos
V439s São Paulo Faz Escola e (contra)formação de professores: ensino de Sociologia em atividade? / Álvaro dos Santos Vellei. -- Marília, 2020
274 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

1. Formação de Professores. 2. Ensino de Sociologia. 3. São Paulo Faz Escola. 4. Educação mercadoria. 5. Contraformação. I. Título.

ÁLVARO DOS SANTOS VELLEI

São Paulo Faz Escola e (contra)formação de professores: ensino de Sociologia em atividade?

Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Professora Doutora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça

Membros componentes da Banca Examinadora

Presidente e Orientadora: Profª Dra. Sueli Guadelupe de Lima Mendonça
UNESP - Marília

Membro Titular: Profª. Dra. Stela Miller
UNESP-Marília

Membro Titular: Prof. Dr. Davisson Charles Cangussu de Souza
UNIFESP - Guarulhos

Marília, 30 de março de 2020.

Agradecimentos

Agradeço à todas as pessoas que, de alguma forma, passaram pela minha vida, independentemente das intensidades de cada relação, afinal, foram importantes para a construção de minha subjetividade, de quem sou hoje. Um agradecimento especial a todos os professores e todas as professoras que participaram de minha trajetória de educação escolar, cultural, esportiva e acadêmica. Agradeço ao PROFSOCIO e à Unesp de Marília, bem como ao professorado universitário, que oportunizaram a produção desta pesquisa e desenvolvimento subjetivo. Agradeço às bancas de qualificação e de defesa por seus apontamentos tão valiosos. Agradeço também às pessoas de minha turma, a primeira deste programa, às quais tive grandes empatias, reflexões e aprendizados, lembranças de alegres convivências que trouxeram leveza ao árduo e longo caminho da pós-graduação em concomitância com a docência escolar. Agradeço às professoras e professores que participaram de forma voluntária da pesquisa, proporcionando imensas aprendizagens. Agradeço a minha orientadora, Prof. Dra. Sueli Mendonça, por me proporcionar tantas aprendizagens, possibilitando meu autodesenvolvimento enquanto pesquisador e professor. Agradeço à minha mãe Elaine, meu pai Mário e meu irmão Paulo, que nos melhores e piores momentos sempre estiveram ao meu lado. Agradeço à Carol, que com sua compreensão carinhosa, trouxe calmarias às minhas inquietações acadêmicas e existenciais. Também por vocês, hoje, me considero uma pessoa melhor, obrigado.

RESUMO

A partir dos anos 1990, o neoliberalismo vem direcionando, paulatinamente, suas ações para a privatização da educação pública brasileira, utilizando-se das reformas educacionais nas redes públicas de ensino e, pouco a pouco, promovendo mudanças nos objetivos da educação, na atividade docente e na formação juvenil, tratando a educação como possibilidade de lucro, transformando-a em mercadoria. No estado de São Paulo não é diferente, com o discurso da melhoria da qualidade da educação e com políticas educacionais flexíveis, os diferentes governos do PSDB, ao longo de sete mandatos, estimularam e continuam impulsionando transformações no currículo escolar, nos conteúdos disciplinares e no trabalho docente, em que as avaliações em larga escala são, ao mesmo tempo, objetivo e orientação das ações pedagógicas da educação pública paulista. Nesse sentido, a partir do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural, a investigação se propôs a discutir a questão da formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Estadual de Educação e parte estratégica do programa *São Paulo Faz Escola* para a reestruturação da educação pública paulista, que tem como intenção formar uma subjetividade docente padronizada e alinhada com preceitos educacionais neoliberais, desrespeitando contextos e circunstâncias escolares. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre o programa *São Paulo Faz Escola* e formação continuada, principalmente, em suas implicações na atividade de professores do ensino de Sociologia. Para tal, a pesquisa contextualizou os interesses político-econômicos mundiais para a educação pública e analisou a formação continuada oferecida pelo programa para o ensino de Sociologia, a verificação se deu por meio da análise das entrevistas com professores e professoras de Sociologia da rede pública do estado de São Paulo diante da conjuntura laboral para a atividade docente. Foi constatado que o programa *São Paulo Faz Escola* — em suas condições materiais sucateadas, em seu currículo não dialogado, em seu material apostilado fragilizado e na formação profissional, obrigatória e esvaziada — retira a criatividade e a autonomia didático-pedagógica do trabalho docente, se apresentando-se, na verdade, como contraformação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Sociologia. São Paulo Faz Escola. Educação mercadoria. Contraformação.

ABSTRACT

Since the 1990s, neoliberalism has gradually directed its actions towards the privatization of Brazilian public education, making use of educational reforms in public education networks and, little by little, promoting changes in the objectives of education, in teaching activities and in youth formation, treating education as a possibility of profit, transforming it into merchandise. In the state of São Paulo, it is no different, with the discourse of improving the quality of education and flexible educational policies, the different PSDB governments, over seven terms, stimulated and continue to drive changes in the school curriculum, in the disciplinary contents and in the teaching work, in which large-scale evaluations are, at the same time, the objective and orientation of pedagogical actions in São Paulo public education. In this sense, based on dialectical historical materialism and historical-cultural theory, the investigation set out to discuss the issue of continuing teacher education offered by the State Department of Education and a strategic part of the São Paulo Faz Escola program for the restructuring of public education paulista, whose intention is to form a standardized teaching subjectivity and aligned with neoliberal educational precepts, disrespecting school contexts and circumstances. Thus, the research aimed to analyze the relationship between the São Paulo Faz Escola program and continuing education, mainly, in its implications for the activity of teachers in the teaching of Sociology. To this end, the research contextualized the global political-economic interests for public education and analyzed the continuing education offered by the program for the teaching of Sociology, the verification took place through the analysis of the interviews with teachers and teachers of Sociology in the public network of the State of São Paulo in view of the employment situation for teaching activity. It was found that the São Paulo Faz Escola program - in its scrapped material conditions, in its non-dialogued curriculum, in its fragile handout material and in its mandatory and empty professional training - removes creativity and didactic-pedagogical autonomy from teaching work, if presenting itself, in fact, as against teacher training.

Keywords: Teacher training. Sociology teaching. São Paulo Faz Escola. Merchandise education. Counterformation.

Lista de siglas

ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
EAD - Ensino a Distância
EF – Ensino Fundamental
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza”
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONG - Organização não Governamental
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*)
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Quadros

Quadro 1: Auto identificação por gênero e raça/etnia.....123

Quadro 2: Perfil docente/disciplina de Sociologia.....124

Quadro 3: Perfil profissional.....125

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Regiões em que os professores entrevistados atuam……126

Gráfico 2: Você utiliza os Caderno do Professor e do Aluno?.....138

Gráfico 3: Relação com a EFAP.....141

Lista de Infográficos

Infográfico 1: Ciclo de subjetivação da cultura por parte do sujeito.....92
Infográfico 2: Ciclo de Atividade Humana.....95
Infográfico 3: Mediação do conhecimento científico.....104
Infográfico 4: Ascensão do abstrato ao concreto.....105
Infográfico 5: Ciclo de atividade ensino-aprendizagem.....108
Infográfico 6: Transmissão de conteúdo ao livre desenvolvimento orientado.....110

Lista de Imagens

Imagem 1: Situação de aprendizagem 5 – *Caderno do Professor* – Sociologia 1º ano V. 1 E.M., 2014, p. 48.....61

Imagem 2: Situação de aprendizagem 1 – *Caderno do Aluno* – Sociologia 3º ano V.1 E.M., 2014, p. 10.....62

Imagem 3: Situação de aprendizagem 5 – *Caderno do Aluno* – Sociologia 1º ano V. 1 E.M., 2014, p. 10.....63

Imagem 4: Situação de aprendizagem 1 – *Caderno do Aluno* – Sociologia 3º ano E.M. V.1, 2014, p. 5.....64

Sumário

Introdução..... 1

Capítulo 1. Materialidade objetiva: Educação em tempos neoliberais.....10
1.1. Neoliberalismo.....13
1.2. Neoliberalismo e educação.....17
1.3. Educação mercadoria.....26
1.4. Invasão neoliberal na educação pública.....28

Capítulo 2. Da objetividade à subjetividade social: *São Paulo Faz Escola* e a disciplina de Sociologia.....52
2.1. O programa São Paulo Faz Escola.....53
2.2. O curso de formação de ingressantes.....66
2.3. *Sociologia na educação paulista.....78*

Capítulo 3. Do abstrato ao concreto: ensinar e aprender.....87
3.1. Educação e Teoria Histórico-Cultural.....88
3.2. Ensinar e aprender.....97
3.3. Ensino Desenvolvente.....102

Capítulo 4. Do social ao subjetivo, do subjetivo à prática docente.....113
4.1. Entrevista com professores de Sociologia.....114
4.2. Enfim, dos professores.....127
4.3. São Paulo Faz Escola e ensino de Sociologia*.....150*

Conclusão.....163

Referências.....177

Anexo I – Roteiro de Entrevistas.....184
Anexo II – Entrevistas como professores e professoras.....185

Introdução

Os últimos anos na vida dos brasileiros não têm sido fáceis, uma divisão política da população entre dois extremos, uma grande recessão econômica e uma crise social sem tamanho tomam conta do país. A violência e desigualdade social só aumentam, afinal são altas as taxas de desemprego, os salários baixos, as péssimas condições de trabalho somadas às reformas trabalhista e da previdência — que retiram direitos essenciais —, impossibilitam qualquer perspectiva otimista de futuro. Outro fator importante para se entender o contexto brasileiro é a Emenda Constitucional nº 95/2016 que congelou por vinte anos, dentre tantos serviços públicos, o orçamento da educação pública, agravando ainda mais as dificuldades já existentes nessa área, uma vez que nela se encontram graves problemas estruturais, de manutenção, de infraestrutura e déficit de funcionários para seu atendimento básico. Percebe-se o avanço do neoliberalismo, com sua incessante busca por lucro, que atinge todas as esferas sociais, inclusive a educação. Assim, a escola pública também se torna alvo desse modelo político-econômico, transformando cada vez mais a educação em mercadoria.

No estado de São Paulo, o repasse fiscal destinado diretamente às escolas é mínimo, nunca há verba para a construção de novas escolas ou para a manutenção e reformas das já existentes — que têm a mesma estrutura de quando foram construídas nos anos 1960. Para cortar gastos e enxugar a máquina pública, fecham-se salas e não se contratam mais professores/servidores, aumentando a quantidade de trabalho e o número de estudantes por sala de aula, precarizando o trabalho docente e a formação estudantil. Durante as aulas muitos professores têm dificuldades em cumprir com seu papel, seja por sua formação profissional deficitária, pela jornada prolongada de trabalho, seja pelo choque de gerações ou pelas condições de trabalho e de cultura escolar.

As condições materiais e de infraestrutura das escolas públicas se caracterizam: pela ausência de equipamentos de audiovisual, grades e portões para todos os lados, janelas estilhaçadas, falta de papel higiênico, ventiladores quebrados, salas de informática com computadores antigos ou que não funcionam; pelo baixo número de profissionais administrativos e/ou do quadro de apoio escolar; bibliotecas sem livros, fechadas; terceirização de funcionários de cozinha e de limpeza; projetos político-pedagógicos autoritários que não consideram a realidade escolar nem a

autonomia docente. Esse sucateamento desestimula e compromete as ações de professores e estudantes no ambiente escolar, prejudicando diretamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, a situação material e profissional de ser professor da educação básica gira em torno dos baixos salários; do trabalhar em mais de uma escola ou cargo (Prefeitura, Estado e Particular); de ter outras atividades para compor renda (bicos); do pouco tempo disponível para planejamento de aulas e para avaliação de atividades; falta de tempo e poucas oportunidades para aprimoramento profissional; ausência de plano de carreira; etc. Assim, a desvalorização profissional do professor, o não reconhecimento de sua função social e o contexto de abandono da educação pública acabam por precarizar o trabalho docente em moldes de produção capitalista. Tais circunstâncias retiram significados de sua prática, tornando-a somente como meio de subsistência (salário), gerando uma crise de sentido em sua atividade profissional (MENDONÇA, 2011, p. 351), implicando diretamente o estranhamento do trabalho docente. Estranhamento esse, concebido pela pesquisa como o trabalho que

> [...] é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. (MARX, 2004, p. 82-83).

Já os estudantes, diante deste cenário da educação pública, até gostam da escola, mas não, necessariamente, de ter aula. Gostam da socialização que a escola possibilita, de estar em contato com outros jovens, de maior autonomia frente à família, quer dizer, enxergam na escola um lugar de sociabilidade, até porque a maioria desses jovens é de baixa renda e mora em bairros ou locais de pouco acesso à cultura e ao lazer (DAYRELL, 2007). Os estudantes até sabem o significado social da instituição escola, porém, pelo fato de sua função social não estar diretamente vinculada à suas vidas, acaba por retirar sentido da atividade escolar. O que se nota é que há uma crise entre significado e sentido das relações escolares, tanto entre professores quanto para estudantes, sendo que os primeiros dizem não conseguir trabalhar enquanto os jovens não aprendem, se distanciando cada vez mais

(MENDONÇA, 2011). A escola passa a não ter mais sentido em sua função social para seus principais sujeitos, afetando de forma direta o processo de ensino-aprendizagem. O (des)interesse de diversas esferas quanto à educação pública traz um momento de crise, despreparando o futuro de muitos jovens.

Na educação, o governo de São Paulo, ou melhor, a "dinastia PSDB"[1] (1995-2022), utilizou-se da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9394/96, para realizar uma série de mudanças administrativas, estruturais e pedagógicas, como, por exemplo, a informatização de dados da rede de ensino, a elaboração de um novo currículo, a criação de uma escola de formação continuada a seus servidores, entre outras. Essas alterações foram realizadas, paulatinamente, no currículo escolar e nos conteúdos disciplinares das áreas do saber sob a ótica da preparação dos jovens para o mercado de trabalho e da implementação de políticas educacionais flexíveis, que resultariam, mais tarde, em uma reforma estrutural da educação paulista. Uma nova proposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2007, intitulado *São Paulo Faz Escola*, tem por objetivo oferecer um conteúdo mínimo comum a todos os estudantes da rede pública. É um documento pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCN+), tendo como base pedagógica das competências e habilidades, com a finalidade de que os jovens concluam o Ensino Médio sabendo ler, escrever e fazer contas. Mesmo com uma maior carga horária de aulas em Língua Portuguesa e Matemática, todas as outras disciplinas escolares devem servir de suporte e organizar suas ações pedagógicas para que se reforce nos estudantes essas competências e habilidades. Importante ressaltar que os currículos são elaborados com objetivos de formar um determinado e específico perfil de estudante, afinal, o tipo de conhecimento que será praticado nas escolas é intencional, e, sem dúvida, expressará uma perspectiva da realidade, ainda que essas intenções não sejam totalmente externalizadas.

Em meio ao contexto de reforma da educação paulista, houve também, em 2008, por meio da Lei nº 11.684/08 que altera o artigo 36 da LDB 9.394/96, a inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. O retorno dessas disciplinas humanísticas, segundo Sarandy (2001), contribui bastante à formação qualitativa do jovem, pois estas suscitam o questionamento, o

[1] Mesmo que com governantes diferentes e propostas políticas distintas, o mesmo partido (PSDB) comanda o governo do Estado de São Paulo por, no mínimo, 28 anos (sete períodos eleitorais), podendo se configurar como uma dinastia.

olhar e analisar a realidade que o cerca, desenvolvendo, portanto, um pensamento crítico.

Com a justificativa de melhorar o desempenho em censos escolares e avaliações nacionais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo anunciou essa reforma curricular para todas as escolas estaduais. Tal reforma educacional direta e indiretamente responsabiliza ainda mais o trabalho dos docentes pelo baixo rendimento estudantil nesses exames, culpabilizando os estudantes pelo "fracasso". Assim, os principais pontos desta reforma se deram pelo controle do trabalho pedagógico escolar, com fiscalização e prazos curtos para burocracias escolares; pela implementação do material de trabalho apostilado (*Cadernos do Aluno e Professor)*, com conteúdos pré-definidos a serem apresentados em aula; e, principalmente, pelos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas estaduais – o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Outro pilar do *São Paulo Faz Escola* é a obrigatoriedade de um curso de formação específica para ingressantes, Lei Complementar 1.094/2009, uma "formação continuada", oferecido em plataforma virtual (EAD) pela Secretaria Estadual de Educação, remetendo aos professores ingressantes (já licenciados e concursados) a aprovação nesta formação para poder exercer sua profissão – a não aprovação causa exoneração do professor. Todavia, exige-se cada vez mais trabalho burocrático ou documental dos professores e do desempenho dos estudantes em provas gerais, ou seja, o centro deste programa curricular reside no trabalho pedagógico dos professores visando somente à preparação dos estudantes para realizar avaliações externas, deixando de lado a formação qualitativa dos jovens (BATISTA, 2019, p. 101).

Diante dessas alterações e se pautando nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (OCNEM-Sociologia), as ações produzidas pelo *São Paulo Faz Escola,* tanto para o curso de ingressantes de Sociologia quanto para o material apostilado a ser utilizado em sala de aula com os estudantes, nas palavras das propositoras:

> Embora o volume mais significativo do conteúdo dos Cadernos de Sociologia para o ensino médio do estado de São Paulo esteja concentrado no Caderno do Professor, as atividades ali sugeridas têm como foco principal o *aluno* e, especificamente, o *aluno jovem*. Com base nas OCN, nos princípios norteadores da proposta curricular aprovada pela SEE e na experiência acumulada em pesquisas e no ensino de jovens, ***a equipe de autoras teve como principal objetivo elaborar e produzir atividades que partissem do***

> ***aluno para o aluno*** (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 418; grifos nossos).

Afirmam que os conteúdos significativos estão nos *Cadernos do Professor*, mas as atividades partem do estudante para o estudante. Então, como os estudantes terão acesso ao volume significativo dos conteúdos e aos conhecimentos sociológicos, se estes não estão presentes em suas atividades? E o professor, que tem o conteúdo significativo consigo, mas não participa das atividades que são do estudante para o estudante? Do estudante para o estudante? Parece que há uma divisão do processo ensino-aprendizagem, em que seus sujeitos têm ofícios diferentes e independentes, onde cabe ao professor ter o conhecimento em suas mãos, enquanto cabe ao estudante fazer as atividades por si mesmo. Seguindo essa linha, se o ensinar para o professor passa por seguir/ler o "roteiro" de seu *Caderno de Sociologia* em aula e ter procedimentos administrativos a cumprir, se seu trabalho é marcado pela atividade burocrática e por não ter autonomia didático-profissional, é bem possível que não haja sentido em sua atividade, ou seja, se o próprio professor não reconhece sentido em sua função social, os estudantes também não verão sentido em suas atividades, em aprender. (MENDONÇA, 2011, p. 350).

Assim, a pesquisa parte de referenciais da Teoria Histórico Cultural, para discutir a formação continuada de professores, no que se refere ao *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, parte integrante fundamental do programa *São Paulo Faz Escola* na relação da reestruturação da educação pública paulista com o alinhamento aos preceitos educacionais firmados em acordos com organizações multilaterais internacionais (UNESCO, Banco Mundial, etc.), se propondo a discutir as implicações desta conjuntura laboral na formação contínua de professores na prática do ensino de Sociologia. Será possível que a formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aumenta o nível de qualidade e de preparo do professor em seu trabalho? Quais os reais objetivos do curso de ingressantes? Até que ponto essa proposta de formação tem sentido para os professores de Sociologia? Como os professores de Sociologia enxergam o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*? Consideram o Currículo Oficial de Sociologia apropriado? E quanto aos Cadernos de Sociologia? Essa formação continuada auxilia os professores no exercício de sua profissão? Deriva-se, então, formação continuada ou contraformação de professores? Enfim, há atividade no ensino de Sociologia da educação básica paulista?

A partir desta problemática, a investigação se orienta pela hipótese de que a formação continuada de professores, oferecida pelo *São Paulo Faz Escola*, visa formar a subjetividade docente para que sua atividade seja em prol da melhoria do desempenho estudantil em avaliações externas (SARESP), retirando-lhe a criatividade e autonomia didático-pedagógica, apresentando-se, na verdade, como uma contraformação de professores.

É possível notar que essa temática está ligada a diversos fatores, de diferentes ordens político-sociais, que se relacionam com a subjetividade docente na educação básica paulista, especificamente para o ensino de Sociologia — objeto de estudo da investigação. São fatores de origem político-econômica que implicam no cotidiano escolar, que partem do âmbito social para o subjetivo, esperando produzir mudanças individuais, que, por sua vez, se de fato ocorrem, ocasionarão transformações na educação pública, e, porque não, na sociedade. Dito isto, para melhor desenvolver este objeto de estudo, a fim de compreendê-lo, optou-se pela utilização do materialismo histórico dialético por conceber um caráter histórico para todo e qualquer fenômeno social, fruto de interações dialéticas entre sujeito e realidade objetiva, entre objetividade e subjetividade, ou seja, toma a vida em sociedade como produto e produtora daquilo que se vive, onde a realidade transforma o sujeito ao mesmo tempo que o sujeito transforma a realidade, construindo fenômenos sociais com o passar do tempo, conforme contextos históricos, condições materiais e relações sociais. É uma proposta de compreensão que coloca sujeito e realidade material no mesmo patamar de importância para a análise de um fenômeno social, onde qualquer interferência humana na realidade, resulta, dialeticamente, em uma interferência no próprio ser humano e em suas relações com o meio em que vive e com os outros seres humanos.

Ainda nesta linha, segundo o materialismo histórico dialético, para entender um fenômeno social é preciso compreender o que há de comum na relação dialética deste com fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, contextos, circunstâncias, condições, interesses, ideologias, ações individuais, para que se possa chegar à essência do objeto de estudo. Desta maneira, é possível analisá-lo como um todo, não somente pelo que aparenta ser. Assim, a escolha teórico-metodológica se dá por acreditar que para investigar algo tão complexo e dinâmico, analisar um processo em contínua transformação, seria necessário abordar o tema por perspectivas históricas, sociológicas, culturais, pedagógicas e psíquicas para de fato aprofundar as discussões e chegar à essência do problema enunciado, instrumentos que o materialismo histórico dialético aliado à Teoria Histórico Cultural podem oferecer.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a análise da organização, orientação e formação de professores oferecida pela Secretaria de Educação de São Paulo contidas no currículo e no curso de ingressantes para o exercício do ensino de Sociologia em sala de aula, bem como a forma de ensino proposta e o material destinado a se trabalhar com os professores em contínua formação. Para tal, é necessário levantar elementos contidos na propositura do *São Paulo Faz Escola*, na apropriação dela pelos professores e em sua prática escolar, além de analisar a relação entre elas para a aprendizagem dos estudantes, para melhor compreender como se dá o ensino de Sociologia na educação básica paulista em meio ao processo de formação continuada de docentes desta disciplina.

Tal discussão ganha maior importância em tempos de reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que repensam a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina; momento em que tanto presidente da República quanto ministro da educação ameaçam retirar investimentos dos cursos de graduação e pós-graduação, logo da licenciatura, em Ciências Sociais e Filosofia nas universidades federais — podendo se espalhar por todas universidades públicas. A conjuntura em 2019 questiona a importância do ensino de Sociologia, não só na educação básica, mas como área do conhecimento. Assim, explorar o que é, como é, como funciona e os porquês quanto ao ensino de Sociologia na educação básica aparecem também como elementos de defesa para sua continuação não somente nas escolas, mas nas universidades, como construtora do conhecimento, auxiliando na compreensão da sociedade brasileira.

Diante da problematização, a pesquisa tem como objeto a formação continuada de professores oferecida pelo programa *São Paulo Faz Escola*. A finalidade é verificar como está o processo de formação continuada de professores no ensino de Sociologia diante das condições proporcionadas pela rede pública de ensino paulista, averiguando se ela auxilia ou prejudica o desenvolvimento da disciplina na educação básica e, consequentemente, suas implicações na formação da subjetividade docente para ensino de Sociologia.

Para desenvolver esta temática, a pesquisa optou por caracterizar e refletir o cenário político-econômico mundial em que são estabelecidos os rumos da educação, desvelando interesses ideológicos, pedagógicos e sociais para a formação da juventude. Novos objetivos para a educação significam reformular a função e os objetivos do trabalho dos professores. Tal reflexão é importante para compreender o contexto histórico em que surge e é implementado o programa *São Paulo Faz Escola*,

reforma educacional que reorganiza o trabalho docente do magistério público paulista, criando uma nova conjuntura para o desenvolvimento da subjetividade profissional do quadro de professores da rede de ensino. Neste sentido, é fundamental que a pesquisa demonstre como concebe os conceitos de educação, subjetividade e formação de professores para construir seu entendimento sobre a função social da escola e sobre o ensino de Sociologia na educação básica, discussão teórico-metodológica que subsidiará a análise da noção dos mesmos conceitos para o programa implementado, a fim de entender os seus objetivos e intenções por de trás do discurso oficial do governo.

O caminho trilhado busca abordar fatores de diversas ordens que influenciam e formam a subjetividade docente: contexto, conjuntura e condições, materiais e subjetivas - nos aspectos internacional, nacional e estadual; das relações entre sociedade e indivíduo, nas perspectivas de totalidade, particularidade e singularidade; para, enfim, compreender o processo de formação da subjetividade docente e analisá-lo diante da formação continuada proporcionada pelo programa *São Paulo Faz Escola* para professores de Sociologia.

Assim, o primeiro capítulo, "*1. Materialidade objetiva: educação em tempos neoliberais*", tem por objetivo contextualizar o momento de mudanças mundiais na estrutura político-econômica e seus impactos para a educação. Com base em documentos internacionais que relacionam desenvolvimento econômico à educação, procura-se analisar as influências destes documentos frente às políticas educacionais neoliberais e de reformas da educação no cenário brasileiro, processo este que, progressivamente, sucateia a escola pública e as condições de trabalho docente. Políticas que favorecem o mercado, pois este enxerga na educação pública a possibilidade de aumentar o acúmulo de capital, caminhando para a privatização da educação pública, transformando a educação em mercadoria.

Já no segundo capítulo, "*2. Da objetividade à subjetividade social: São Paulo Faz Escola e a disciplina de Sociologia*", a discussão caminha a partir da contextualização do caso do estado de São Paulo com trabalho dos professores de Sociologia, por meio de pesquisa documental da legislação, editais, currículos, parâmetros, orientações de Sociologia para a educação básica, com a finalidade de apresentar, entender e relacionar os documentos curriculares com a proposta idealizada do programa *São Paulo Faz Escola* em sua propositura de educação, na formação continuada dos professores, com o currículo, o curso de ingressantes e o material disponibilizado para a utilização com os estudantes.

O terceiro capítulo intitula-se "*3. Do abstrato ao concreto: ensinar, aprender e o ensino de Sociologia na educação básica*", em que se pretende discutir o que é aprender e o que é ensinar, partindo da pesquisa bibliográfica de referenciais da Teoria Histórico Cultural para estabelecer conceitos da relação ensino-aprendizagem, bem como desenvolver uma abstração conceitual sobre o que é educação para utilizá-la como base de análise e reflexão dos dados obtidos junto aos professores de Sociologia da educação básica pública paulista.

Enquanto o quarto capítulo "*4. Do social ao subjetivo, do subjetivo à prática docente*", parte da realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e professores de Sociologia da rede pública de São Paulo, a fim de identificar confluências e/ou contradições pedagógicas entre o discurso e a prática do programa, averiguar se o discurso pedagógico idealizado do *São Paulo Faz Escola* converge ao discurso e à prática dos professores de Sociologia da rede de ensino paulista.

Na conclusão foi realizada a sistematização das análises de todos os capítulos, elencando questões importantes sobre a temática desenvolvida, relacionando-as com os dados qualitativos obtidos junto aos professores e professoras de Sociologia da rede pública de São Paulo, quanto à formação da subjetividade docente e à formação continuada para professores proposta pelo programa *São Paulo Faz Escola*.

Em suma, a investigação se dispôs a verificar se as necessidades e os objetivos dos professores são condizentes com as intenções do programa em sua propositura, por meio: *d*a implementação do Currículo Oficial, do material didático-pedagógico de apoio (Cadernos do *Professor* e do *Aluno*) e da obrigatoriedade do *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, elementos essenciais para a construção da subjetividade docente ao longo das experiências vivenciadas no contexto escolar paulista, além de identificar os intuitos e implicações do programa quanto à formação continuada de professores da disciplina de Sociologia na rede de ensino pública do estado de São Paulo. Portanto, se propôs a averiguar, sob o enfoque histórico cultural, se há atividade no ensino de Sociologia, tendo em vista o programa *São Paulo Faz Escola* como conjuntura específica para a formação da subjetividade de docentes da disciplina de Sociologia, a fim de responder à pergunta: formação de professores ou contraformação?

Capítulo 1. Materialidade objetiva: educação em tempos neoliberais

Da relação entre trabalho e educação deriva-se o atendimento das demandas da formação dos indivíduos, adequando-se à estruturação produtiva de seu tempo e contexto, que, por sua vez, designam novos objetivos, concretos e ideológicos, baseados no desenvolvimento tecnológico e nas novas técnicas/modos de produção. Ou seja, são as mudanças do mundo do trabalho que irão estruturar as relações sociais e, com isso, altera-se também a compreensão da função social da educação escolar, produzindo novas finalidades para a formação da juventude e, consequentemente, da sociedade.

O movimento de mundialização do capital vem crescendo e ganhando novos horizontes, reestruturando as relações de trabalho e de produção dentro do ideário neoliberal. É um cenário em que organizações[2] multilaterais internacionais de crédito e financiamento usam de seu poderio econômico para interferir diretamente nas políticas sociais dos países economicamente periféricos e/ou em desenvolvimento, países de grandes desigualdades sociais (CAMARGO; ROSA, 2018).

No contexto de hoje, a ideia de Estado mínimo predomina com o neoliberalismo atuando na estrutura do Estado, fazendo-o diminuir os investimentos nos setores sociais, trazendo mecanismos de transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo. Na questão do emprego, por exemplo, isso é notório, onde o emprego é substituído por empregabilidade, ou seja, a capacidade que o indivíduo acumula para obter um emprego a qualquer momento. A desresponsabilização estatal vem na esteira da minimização do Estado, que transfere suas responsabilidades para os indivíduos ou para entidades não-governamentais.

A partir da década de 1990, grupos e corporações empresariais invadem a educação pública brasileira, usando da circulação de “ideias inovadoras” para o desenvolvimento econômico, afirmam ter a solução para todos os problemas, sugerindo novos equipamentos, materiais, produtos, consultorias, assistências técnicas, até empréstimos financeiros. Neste percurso, organizações como Banco

[2]Instituição é uma ação e uma prática social, que é fundada no reconhecimento público da sua atividade e de suas atribuições, explica a professora[Marilena Chauí]. Uma instituição é estruturada por ordenamentos internos, por regras e normas, por valores de reconhecimento e de legitimidade. Organização difere da instituição, porque ela se define por uma outra prática, diz Chauí, pela prática da instrumentalidade e pela ideia de operação. Ela se concretiza através de meios que são utilizados para atingir objetivos predeterminados, levando em conta a gestão, o planejamento, a previsão e o controle para se conseguir êxito. A marca da organização é que ela opera num tempo determinado e delimitado - e não tem relação com a temporalidade histórica. Terminada essa operação, dá-se início a uma nova operação, sem conexão com a anterior. (OLIVEIRA, 2018).

Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), UNESCO, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outras corporações empresariais, tanto nacionais quanto estrangeiras, alinham-se entorno de interesses político-econômicos e ideológicos ao se associarem aos governos federais e estaduais brasileiros, determinando — a partir dos princípios neoliberais — novos objetivos, finalidades, regulação, provimentos e rumos do país. Estes elementos de reestruturação do capital utilizam de mecanismos jurídicos e repressivos do Estado para direcionar a ordem brasileira em sintonia com a divisão internacional econômica, evidenciando-se em práticas políticas e legislativas, como as reformas da previdência, trabalhista e da educação. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

As organizações internacionais (bancos, governos, grandes seguradoras, corporações financeiras, grupos empresariais, ONGs, etc.) propõem protocolos e convênios com governantes de outros países com a retórica da redução das desigualdades, principalmente, por meio da educação; porém, na verdade, atuando como guardiões dos interesses do capital financeiro transnacional. As transformações econômicas decorridas destes acordos invadem o contexto brasileiro e buscam ampliar seu alcance para angariar mais espaços de realização de negócios rentáveis. São mudanças que, de forma sistemática, passam a entender o setor público de educação, direito garantido pelo Estado, até então, como um serviço passível de ser oferecido por empresas privadas, inserindo a educação pública na esfera do mercado, colocando-a em práticas competitivas e mercantis que visam sempre o lucro. Importante lembrar que são ações que, ao adentrarem a educação, têm como objetivo induzir a formação dos jovens para o empreendedorismo e para o consumo.

A partir de 2016, após o golpe de Estado, sai da cena política o capitalismo desenvolvimentista de coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT) para uma retomada do neoliberalismo, abrindo mais espaço para o capital financeiro rentista (FREITAS, 2018). Em nome da competitividade econômica internacional, o neoliberalismo invade a educação modificando sua organização por meio de moldes empresariais, passando a estruturar o funcionamento e as relações sociais escolares. Partindo da ideia de que hoje o mundo gira a partir da concorrência, se origina a “necessidade” de preparar as futuras gerações para que possam vir a competir no futuro. Além de alvo econômico e de controle do processo educativo, instaura-se a hegemonia de ideias neoliberais diante da juventude em formação. Afinal,

> O discurso pedagógico atual começa a ficar mais nítido na apreciação dos resultados das políticas públicas neoliberais, resultados estes que já não podem ser facilmente ocultados e que mostram a que vieram (desemprego estrutural, desindustrialização, dependência de impérios financeiros externos, generalização da violência endêmica, exclusão social, fraudes financeiras e contábeis como forma de acumulação, intensificação da exploração do trabalhador etc.) (FREITAS, 2002, p. 300).

Assim, o neoliberalismo, a fim de estimular — e naturalizar, por que não — o novo caminho destinado à escola, conta com o apoio da grande mídia, nacional e internacional, para a divulgação de indicadores estatísticos relacionados à educação, principalmente, com testes e exames para verificação da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Somados ainda os cortes de gastos públicos e redução de investimentos para a educação brasileira, o governo, por meio da mídia, demonstra à população o fracasso da educação pública, promovendo ações e vantagens oriundas dos grupos empresariais educacionais, para que estes aumentem seus empreendimentos econômicos por meio da flexibilização de contratos e das parcerias público-privadas, instaurando, desta maneira, novas relações sociais e novas relações de trabalho escolar (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

> Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). (FREITAS, 2014, p. 1087).

Diante desta problematização, o presente capítulo se debruça sobre os processos educacionais dentro de um contexto histórico-social brasileiro bem definido: a ascensão de políticas neoliberais no processo da economia capitalista e sua invasão na educação pública – enredo do qual origina-se o título do capítulo “*Materialidade objetiva: educação em tempos neoliberais*”. Neste sentido, o presente capítulo se dispõe a caracterizar, conceitualizar e analisar tanto o panorama político-econômico mundial quanto os rumos educacionais, contextualizando o momento da educação pública paulista frente às prerrogativas e interesses políticos, econômicos, ideológicos, pedagógicos e sociais por de trás das reformas educacionais. Tal discussão ganha importância por apresentar os objetivos deste modelo de educação escolar e as condições objetivas para a formação continuada de professores, em que os docentes de Sociologia estão construindo sua subjetividade profissional.

1.1. Neoliberalismo

Durante a década de 1970, em resposta à crise do petróleo, crescem os discursos quanto ao desenvolvimento econômico, possibilitando o retorno de ideais do liberalismo clássico. Um neoliberalismo surge com o preceito de que o Estado não deve interferir em questões econômicas e que deve oferecer o mínimo necessário para as áreas sociais. O mercado regularia a economia, e os serviços prestados pelo Estado seriam oferecidos por empresas privadas, decretando o fim do Estado de bem-estar social, criando um Estado mínimo. A proposta, com o passar das décadas, vem se consolidando cada vez mais, invadindo novos setores, principalmente, aqueles direcionados ao funcionalismo público e aos direitos sociais, pois o mercado enxerga como excelente oportunidade de mais acumulação e de consolidação de um Estado mínimo, possibilitando, então, o tão desejado livre mercado. Hoje,

> Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, 2018, p. 30).

O neoliberalismo é formado por uma nova direita[3], que, ainda que pareça, não é homogênea em seus posicionamentos econômicos e políticos, não tendo compromisso algum com uma sociedade democrática. Tem na ideia do livre mercado o caminho para alcançar o controle político-econômico, concebendo a democracia ser uma estrutura necessária para a sua preservação no poder, para a manutenção do *status quo.* Entretanto, rechaça a institucionalização e participação estatal como formas de garantia do bem-estar público e comum, afirmando-se na noção de Estado mínimo. Direitos sociais e coletivos são substituídos por liberdades individuais, se

[3] Por que, em lugar da forma do Estado absorver a sociedade, como acontecia nas formas totalitárias anteriores, vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado. Nos totalitarismos anteriores, o Estado era o espelho e o modelo da sociedade, isto é, instituíam a estatização da sociedade; o totalitarismo neoliberal faz o inverso: a sociedade se torna o espelho para o Estado, definindo todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas, tendo como referência central o mercado, como um tipo determinado de organização: *a empresa* – a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa, uma igreja é uma empresa e, evidentemente, o Estado é uma empresa. (CHAUÍ, 2018).

concretizando e estruturando por meio da perspectiva do mérito próprio e individual: “se eu consegui, todo mundo pode conseguir. Basta se esforçar.” — sem considerar os contextos e circunstâncias da materialidade objetiva —; um individualismo radical que vem a culminar no darwinismo social, regido pela lei do economicamente mais forte, onde valores como a solidariedade e a coletividade são deixados de lado, quiçá suprimidos.

É uma nova direita que implementa uma série de reformas com o intuito de precarizar a força de trabalho, a luta dos trabalhadores, retirar direitos sociais para privilegiar o processo de acumulação de capital individual ou de um pequeno grupo. Dessa maneira, quem passa a garantir as liberdades pessoais e sociais não é mais a democracia e o estado de direito, é o livre mercado quem prestará um serviço para garantir a sua liberdade: a liberdade de empreender.

> O neoliberalismo vai além: encobre o desemprego estrutural por meio da chamada *uberização* do trabalho e por isso define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital humano”, ou como *empresário de si mesmo*, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia (CHAUÍ, 2018).

Ao realizar reformas estruturais, promovidas via alterações constitucionais, o neoliberalismo intervém por meio de modificações nas leis, visando garantir não só a existência do livre mercado, mas que esse livre mercado organize e estruture as sociedades e suas relações sociais. Uma vez assegurado e amparado por legislações, as possibilidades de acumulação de riqueza crescem exponencialmente. São políticas que prosperam um individualismo camuflado de empreendedorismo, as quais transformam direitos sociais básicos em serviços a serem adquiridos/comprados, onde a proteção social, antes garantida pelo Estado, é derrubada pelo modelo de gestão privada no funcionalismo público. Afinal, a perspectiva neoliberal considera que a seguridade oferecida pelo Estado encarece o custo do trabalhador e o torna mais exigente nas questões trabalhistas. Uma vez “desprotegido” ou “desamparado” pelo Estado, o trabalhador se torna refém do sistema, não tendo a quem recorrer, acatando necessariamente as condições impostas pelo livre mercado (FREITAS, 2018). Segundo Antunes (2018, p. 37),

> Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos

> contratos de trabalho. Nesse contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc.

Na lógica neoliberal, os fins justificam os meios, independentemente de quais sejam estes meios e o fim é sempre o lucro. Desta maneira, o Estado aparece como inimigo do livre mercado, pois por ter de se preocupar e investir recursos na garantia de direitos e do bem-estar comum social, pode, ao mesmo tempo, atrapalhar as liberdades individuais e os objetivos do mercado, interferindo nas acumulações financeiras. Por esse viés, o Estado também deve ser visto como uma empresa, que, por sua vez, não atende aos requisitos de qualidade e que caminha para a falência, sendo um exemplo de fracasso de gestão, sem poder, então, interferir na “lógica natural”, quer dizer, sem intervir na lógica do livre mercado porque demonstrou ser incapaz de gerir suas próprias funções.

Para a ótica neoliberal, além de ver o Estado como uma “empresa mal administrada”, afirma que, exatamente, por isso, não pode criar leis e/ou executá-las com qualidade, logo, deveria abrir mão de suas responsabilidades sociais, intervindo somente no mínimo necessário. Não querem o Estado como gestor, o querem, simplesmente, como provedor de recursos para as organizações empresariais. Como para o livre mercado a empresa é o modelo de organização mais desenvolvido, o empreendedorismo deve aparecer nas relações sociais, como fonte e garantia de liberdade individual e social, indivíduos “livres” para empreender como bem entenderem. Para que não haja injustiças com quem se “esforçou”, o livre mercado, em seu discurso retórico, diz garantir a qualidade de todos os serviços por meio da livre concorrência, ou seja, por meio da redução de custos e pelo aumento da quantidade de serviços prestados promovidos pela “competência”, pelo mérito acumulado, que, por sua vez, definirá sua posição ou status econômico-social, conforme suas habilidades para empreender, ignorando as mais distintas condições econômicas e desigualdades sociais. (FREITAS, 2018).

> Desenha-se, então, uma nova forma de organização e controle do trabalho cuja finalidade central é, de fato, a intensificação do processo laborativo, com ênfase também no envolvimento qualitativo dos trabalhadores e das trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva, procurando reduzir ou mesmo eliminar os espaços de trabalho improdutivo, que não criam valor, sobretudo nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade

> etc., funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. Desse modo, reengenharia, lean production, teamwork, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, “metas”, “competências”, “parceiros” e “colaboradores” são partes constitutivas do ideário e da pragmática cotidiana da “empresa moderna”. (ANTUNES. 2018, p. 118).

A nova forma de organização e controle do trabalho, partir da década 1990, se intensifica com a globalização, que passa a ser realidade com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Neste contexto, os Estados começam a perder autonomia via capital especulativo (mercado de ações) e pelo enxugamento de suas funções administrativas da macropolítica e das políticas sociais (ROMÃO, 2003). É no processo de globalização e com o discurso de competitividade internacional que se abre espaço para que o ideário neoliberal se expandisse e ganhasse projeções mundiais, promovendo em escala global: a privatização de empresas estatais, a chegada de multinacionais, a especulação imobiliária, a abertura para o capital estrangeiro, empresas de capital misto, sucateamento dos serviços públicos, entre outras questões de ordem político-econômica que vão se estabelecendo. O modelo de gestão empresarial, derivado das propostas toyotistas[4], torna-se referência para a organização não só das empresas, mas também das instituições, inclusive, as públicas — mudanças na organização ou mesmo a privatização. A organização empresarial se apresenta como solução de todos os problemas, pois está sempre vinculada à noção de flexibilidade do trabalho para acompanhar a modernidade, para alcançar o futuro. Ao incorporar a lógica empresarial em diversas esferas, o neoliberalismo modifica as leis trabalhistas e as relações de trabalho, o “cálice sagrado” é o livre mercado. Desta forma,

> […] na fábrica da flexibilidade liofilizada [toyotista], diferentemente, as novas técnicas de “gestão de pessoas”, as “colaborações” e as “parcerias” procuram “envolver” as personificações do trabalho de modo mais interiorizado, procurando converter os empregados “voluntariamente” em uma espécie de auto controladores de sua produção, em déspotas de si mesmos. (ANTUNES, 2018, p.124).

Nessa conjuntura, o termo globalização pode ser concebido, então, como “projeto ideológico impulsionado pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter a população às leis do mercado […] uma opção do capitalismo a serviço apenas de seus interesses financeiros, sustentado pela ideologia neoliberal, entre outros possíveis que oferece a mundialização” (LENOIR, 2016, apud FREITAS;

[4] Ver ANTUNES, 2011.

LIBÂNEO, 2018, p. 48). O capital deixa de se sujeitar aos controles nacionais para ser organizado e monitorado por entidades internacionais, por um conjunto de organizações que coletam dados e informações a fim de garantir a governança global por meio de normas, regras, leis, ajuda humanitária, programas de assistência ao desenvolvimento, operações militares, etc. São organizações que usam de aparatos burocráticos, de instalações físicas, de servidores públicos, especialistas, redes globais, agências governamentais e associações profissionais para a acumulação de capital. Dessa maneira,

> […] todos os quadros regulatórios nacionais são, agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por essas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441).

Vale lembrar que, segundo Freitas (2018), o neoliberalismo é a união entre liberalismo econômico e autoritarismo social, nesse sentido, a educação se apresenta e tem como função ser a conexão entre essas características nos sujeitos escolares, formando subjetivamente professores e estudantes conforme a materialidade objetiva da escola e suas relações sociais. Assim,

> o sistema capitalista prevê que, ao precarizar as condições de trabalho cada vez mais, ao intensificar o processo de exploração (relativa e absoluta), ele vai gerar tensões sociais que precisam ser monitoradas e amenizadas para não comprometer o próprio processo de acumulação de capital. A educação tem um lugar entre as condições facilitadoras da reprodução do capital e um papel a cumprir. (FREITAS, 2002, p. 310).

O neoliberalismo transforma as relações de trabalho em nível mundial, transforma também tudo em empresa, desde o próprio Estado até os indivíduos. Com a finalidade de consolidar sua hegemonia, de expandir mercados, de angariar mais e mais capital, lança suas raízes na educação, modificando a função social da escola e sua organização interna.

1.2. Neoliberalismo e educação

Conforme apresentado anteriormente, os países latino-americanos vêm sofrendo com as medidas neoliberais que invadem as políticas sociais, com o intuito de proteger e garantir o “desenvolvimento” da economia, vinculando a escola como

meio fundamental para a produção de capital humano. Os governos são conduzidos a cumprir com acordos que vão contra os interesses da maioria da população, amparando-se em proposituras de organizações multilaterais internacionais que pautam as políticas públicas por meio de leis, programas e projetos que, com apoio e divulgação da grande mídia, passam a impressão de que são necessidades da realidade educativa do país, tendo as próprias organizações como detentoras das respostas aos dilemas provocados por elas próprias e, óbvio, não solucionados.

A partir de meados dos anos 1980, muitos países aderiram a propostas neoliberais pautando suas ações educacionais em princípios como: Estado não financiador da educação, mas como controlador e avaliador do sistema educacional por meio de avaliações padronizadas; privatização de instituições públicas; critérios quantitativos para dimensionar o desenvolvimento estudantil, docente e escolar; formação docente rápida e à distância; e preparação técnico-profissionalizante, tanto de professores quanto de estudantes, para atender às demandas do mercado. No caso brasileiro, esse conjunto de transformações tem início nos anos 1990 e vem acontecendo, paulatinamente, até os dias de hoje, em que prevalecem os ideais e o domínio de redes e agências privadas de mercantilização da educação. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O governo brasileiro, com o apoio de empresários e fundações financeiras, acatou as propostas do Banco Mundial e UNESCO, manifestando-se com o movimento *Todos Pela Educação*[5], dando visibilidade à concepção neoliberal de qualidade da educação, mobilizando setores escolares e familiares. Ao longo da abertura neoliberal nos governos Fernando Collor e Itamar Franco, formulam o Plano Decenal de Educação para todos, com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, a educação seguiu o encaminhamento com a agenda neoliberal promovida pelo Banco Mundial e UNESCO. Nos governos Lula e Dilma Rousseff, o principal mecanismo educacional

[5] O movimento *Todos pela Educação* define-se como movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para uma educação básica de qualidade. É uma Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos (Oscip). Congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia de uma educação de qualidade. São seus mantenedores, entre outros: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correia, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemman, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Informações do site do Movimento) (LIBÂNEO. 2018, p. 54).

foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2007) em que a finalidade educacional seria melhorar a qualidade da educação básica, de acordo com o Compromisso Todos pela Educação, apoiado e bancado por empresários (LIBÂNEO, 2018).

De décadas para cá, a escola, então, passa a estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado, formando indivíduos dotados de capacidades adaptativas e flexibilizadas com relação ao trabalho, onde tudo gira em função da obtenção do lucro das grandes empresas transnacionais. Para tal, duas estratégias são traçadas: vincular a educação, unicamente, à preparação individual para o mercado de trabalho, além de utilizar a educação para promover e formar ideias do livre mercado e da livre iniciativa. Tais estratégias direcionam a educação à padronização da qualidade educacional restrita ao conceito de eficiência empresarial, ou seja, baseada em otimização, rendimento e resultados. Tendo nas bases nacionais o meio de operacionalização para a formação deste padrão na cognição e comportamento dos estudantes, na avaliação da aprendizagem, de professores e de escolas como forma de controle e garantia do cumprimento de seus objetivos para a formação do livre mercado (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). A escola atende às demandas neoliberais utilitaristas de desenvolvimento de competências básicas necessárias para adaptação à concorrência e para ingresso no mercado competitivo. A escola pública, única oferecida à população pobre, torna-se, cada vez mais, refém do neoliberalismo e entregue aos interesses capitalistas de formação do capital humano. Daí

> a insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à "aprendizagem das disciplinas básicas" é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por "educar demais a mão de obra", levando a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo* (FREITAS, 2018, p. 83).

Da materialidade objetiva da educação, concomitantemente, com a unidade dialética entre as finalidades educativas e a qualidade de ensino das práticas educacionais tem-se a relação ensino-aprendizagem, que, no caso do ideário neoliberal, reduz a formação escolar para os estudantes de escola pública, simplesmente, ao treinamento para o mercado em formas de trabalho precarizado, o suficiente para atender às necessidades do mercado e o mínimo possível para não as questionarem. Unidade que, pautada na obrigatoriedade de testes padronizados, insere de vez a escola na lógica da mercadoria a partir das políticas de bonificação

aos profissionais da escola, das regras de produtividade e competição individualizada entre escolas, professores e estudantes. Essas práticas vinculadas aos resultados demonstram que a meritocracia se torna o valor social prevalente para melhorar a qualidade da educação, como se fosse intrínseco ao ser humano. Valor esse que promove a competição entre estudantes de condições individuais e socioculturais desiguais, desassociando a função social da escola como promovedora da justiça social e da democracia (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

> Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (FREITAS, 2014, p. 1092).

Forma-se, então, ao redor de um currículo instrumental a perseguição frenética por resultados, procurando atender a demandas muito mais financeiras do que, de fato, promover a formação e o desenvolvimento humano dos jovens. É uma visão puramente economicista de educação, que se inicia na gestão de resultados, tendo como princípio e retórica permitir a inserção de todos os indivíduos no mercado local e global. Não há como negar que exista a relação entre educação e desenvolvimento econômico; a questão é reduzir a educação ao fator econômico. Conceitualizar o que é educação é o primeiro passo para delimitar e conferir o lugar das ciências na própria educação, dentre elas a economia. Isto é, as ciências financeiras e econômicas são elementos da educação, mas não são sua definição e/ou sua finalidade (LIBÂNEO, 2018).

As escolas passam a ser vistas como empresas e os estudantes como clientes/empreendedores, onde as decisões sobre o trabalho coletivo escolar e sobre as ações pedagógicas são tomadas com base em estatísticas e indicadores, fundamentadas na concepção de qualidade total e na pedagogia das competências. Esse modelo pedagógico ganha força nos discursos educacionais e na formação de professores, alterando-se as regras, as práticas escolares e a organização interna das escolas. É uma lógica que responsabiliza a escola por todos os problemas sociais e culpabiliza os indivíduos, professores e estudantes, que não se adaptarem ao novo modelo, devendo estes, assumirem o seu fracasso. Diante disto, presencia-se

> [...] a constante divulgação de que o sucesso do indivíduo está relacionado à qualidade da educação que teve acesso. Nesta perspectiva, a educação passa a ser o definidor da qualidade de vida das pessoas, mas também lhe cabia a tarefa de demonstrar que a incompetência poderia ser de cunho individual, desconsiderando os problemas estruturais do capitalismo, que carregam em seu bojo, a exclusão social diante da busca desenfreada do lucro, a mais-valia (SILVA; ZANATTA, 2018, p. 262).

Desta forma, mira-se a redução da pobreza por meio do aumento de produtividade dos pobres, tornando-os aptos a participarem de forma eficaz da economia, portanto, a promoção do uso produtivo de sua força de trabalho na prestação de serviços, empreendedores de si. Para tal, reportam à educação a verificação de competências e habilidades treinadas, consideradas necessárias pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo, que não despertem um olhar crítico sobre todo este processo. Neste sentido, a educação se torna o caminho para a mudança de paradigmas, se adequando a um capitalismo mundial e globalizado. A aprendizagem passa a atender necessidades mínimas, uma vez que o currículo é reduzido a conhecimentos úteis e habilidades para a empregabilidade. Neste tipo de educação, a restrição dos significados escolares passa a se evidenciar ao notar que, para o neoliberalismo, os investimentos em educação só se justificam a partir dos serviços que ela pode oferecer ao sistema econômico, no caso, a preparação para o trabalho produtivo.

A linguagem do mercado sobrepõe-se à linguagem da educação, por meio da qual, desde o início da vida escolar, o indivíduo está inserido na lógica economicista do mercado. As dimensões culturais e humanas da educação, mesmo que citadas no discurso, são ocultadas no processo escolar, conforme dissolvem o direito à pluralidade cultural, ao reconhecimento e à dignidade humana. É uma visão utilitarista destinada aos interesses econômicos, que vai se esvaziando em si mesma, à medida que a noção de qualidade de ensino neoliberal para educação escolar, principalmente, na escola pública, é visivelmente instrumental e comportamental, alinhada com perspectivas de formação dos estudantes para uma sociedade de consumo e de endividamento.

Nesta mesma lógica economicista para a educação, concebe-se o estudante como um ser passivo no processo ensino-aprendizagem, visto como um depósito de conhecimentos e habilidades utilitaristas, negando as condições suscitadoras da aprendizagem autônoma, mesmo que alegando o “aprender a aprender”, ou melhor, “aprendendo a empreender”, traduzido do linguajar neoliberal. Mesmo em sua

propositura, negam aos estudantes a avaliação de quesitos fundamentais para a formação humana digna, como a livre expressão do pensamento por meio das possibilidades de fala e escrita, a formação de conceitos científicos, a expressão de suas emoções, saber interpretar as linguagens humanas, entre outras capacidades intelectuais. Os resultados aparecem como forma de controle da rotina escolar e não como auxílio para aproximar os estudantes do aprender, do como melhorar o ambiente escolar, bem como desenvolver as capacidades intelectuais citadas anteriormente, afinal, estas condições não são e nem conseguem ser mensuradas em provas padronizadas. Ignora-se o processo de ensino-aprendizagem em detrimento dos resultados.

Assim, não há necessidade de se preocupar com investimentos, estrutura, qualificação docente ou condições de funcionamento escolar, pois o próprio mercado moldaria tais configurações, uma vez que as escolas são como empresas, é a concorrência entre elas que “promoveria” a qualidade. As escolas que não acompanharem as exigências do mercado, muito provavelmente, não serão escolhidas pelos “consumidores escolares”, não terão investimento do Estado para, minimamente, funcionar, indo à falência, como qualquer empresa. É a crença de que se existem empresas com as quais esta lógica “funciona”, com as escolas deverá “funcionar” também. O grande ponto é que, neste modelo educacional, a ciência perde espaço no cotidiano escolar e é soterrada por ideais liberais, conservadores, morais e empresariais. Com a concorrência entre as escolas, surgem as mensalidades conforme sua “qualidade” — conforme seu desempenho nas avaliações externas — indicando faixas de valores para a educação, transformando-a, cada vez mais, em mercadoria.

Abre-se espaço para a educação de resultados objetivar, na educação pública, uma escola meritocrática que visa à competição entre escolas, professores e estudantes de condições sociais e individuais desiguais, oferecendo uma qualidade de educação seletiva e restrita: para alguns uma educação de qualidade porque “merecem” (apresentam condições financeiras para tal) em escolas mais caras, enquanto para a maioria uma educação de menor qualidade proporcional ao seu esforço individual (sua baixa renda), em escolas mais baratas. O sistema escolar passa a individualizar as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso, a partir do alcance das metas, avaliando somente o mérito, independentemente, das características individuais, sociais e culturais dos sujeitos escolares.

Nesse contexto, a concorrência escolar desconsidera a realidade e as particularidades de cada escola. A realização de provas iguais aprofunda ainda mais as desigualdades, os estudantes de escola pública passam a se sentir inferiorizados para competir com estudantes de escolas particulares ou de escolas públicas melhor colocadas nos *rankings*, sentindo-se também responsáveis por seus fracassos e, consequentemente, tendo afirmados e reforçados os estigmas de “maus alunos”, “incapazes”, “indisciplinados” ou de estudantes que “não querem nada com nada”, diferenciando-os mais ainda, em “bons” ou “maus” estudantes, conforme comportamento igualmente estipulado e esperado para todos, independentemente, de suas características individuais e condições familiares, socioeconômicas e culturais. O critério de qualidade formado na meritocracia, em realidades distintas e disformes, amplia ainda mais as desigualdades escolares. É um critério de qualidade de ensino restrito e restritivo, que leva à baixa autoestima dos sujeitos escolares e na ausência de sentido para as atividades educacionais (LIBÂNEO, 2018).

Para o neoliberalismo, a plena eficiência do sistema educacional só poderá ser alcançada quando estiver sob controle empresarial e concorrendo em livre mercado, assim, toda e qualquer perspectiva de humanização por meio da educação é retirada dos processos educativos. Nessa lógica, é necessário: cortar gastos, reduzir o número de profissionais da educação, não investir, retirar itens básicos para o funcionamento, aumentar o número de estudantes por sala; conseguir concorrer com outras redes de ensino, implicando redução salarial, menor qualidade profissional, perda de direitos, aumento do número de demissões; e padronização de atendimento, excluindo populações carentes que necessitam de maior apoio financeiro (estudantes muito pobres, com déficit físicos e cognitivos, do espectro autista, com síndromes, etc.) (FREITAS, 2018).

O setor público de educação vai sendo asfixiado economicamente, pois em vez de aplicar verbas para a ampliação e expansão da educação pública, direciona os investimentos para a iniciativa privada, seja por terceirização interna, na elaboração e aplicação de avaliações de grande escala, seja na produção de material didático e/ou com consultorias externas. A escola inserida em um cenário de livre mercado condiciona sua transformação para a geração e obtenção de lucro, assim, escolas podem ser abertas ou fechadas a qualquer momento, reagindo conforme quiser o mercado, restando aos “clientes” (pais e estudantes) encontrar possibilidades de educação (FREITAS, 2018).

A escola passa a ser vista como uma empresa, onde as que apresentarem menor qualidade deverão sucumbir para as que são referenciadas como melhores, sendo, inclusive, fechadas caso não apresentem melhorias nos desempenhos, como é possível perceber a partir dos modelos chileno e americano[6], nos quais a política de vouchers foi levando à privatização da educação pública. Para tal, é necessário padronizar os processos educativos e deter controle sobre a prática de professores e estudantes. A educação deixa de ser um direito, afastando-se das prerrogativas estatais, para ser um serviço prestado, permitindo, então, a privatização das escolas públicas. A publicização (terceirização das escolas públicas para organizações com ou sem fins lucrativos) é o primeiro passo para a construção de um sistema educacional "público não estatal", que caminha para a privatização, afinal, não há meia privatização[7] (FREITAS, 2018). O Estado passa a ser mais um concorrente no mercado educacional. Vale lembrar que ao garantir a ausência do controle governamental da educação pública, "novos" modelos educacionais ganham espaço, como a educação doméstica, educação à distância, educação virtual, aulas particulares. Esse processo de "desescolarização" da educação abre um leque de possibilidades mercadológicas envolvendo a educação.

A tendência é que a maioria das escolas públicas venham a falhar, na verdade, o neoliberalismo conta com isso e, logo, com mais escolas candidatas à privatização, seja por terceirização seja por *vouchers*[8], no "culto à nota mais alta" toda política ou ação destinada à educação é justificável. É uma política de base nacional-ensino-avaliação-responsabilização, com a padronização e obrigatoriedade dos testes, da utilização de material apostilado e plataformas virtuais, que ignora e atropela a

---

[6] Ver FREITAS, 2018.

[7] Por definição, público é administrado democraticamente e coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem "por obrigação" gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações "sem fins lucrativos" – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex.: mais alunos em sala para o mesmo professor), ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais). Portanto, não há a possibilidade de formas híbridas como "parcerias público-privadas" ou "gestão privada de serviço público" serem consideradas viáveis (seja para atividades pedagógicas seja "não pedagógicas") (FREITAS. 2018, p. 140-141).

[8] É importante que tenhamos isso claro, pois a privatização por vouchers é uma categorial central da reforma empresarial da educação. Seu fracasso desmonta o conjunto da proposta e revela que sua manutenção como alternativa ao ensino público só se sustenta pelas necessidades de controle político e ideológico do aparato escolar, para que ele atenda interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações -, *o que representa uma dupla interdição ética*: pelos números e pelas finalidades (FREITAS, 2018, p. 75, grifos do autor).

diversidade e criatividade da escola e de seus sujeitos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem ou na resolução de seus problemas.

Importante ressaltar que, para a criação de um novo mercado educacional são necessárias e acrescentadas mais exigências e metas maiores que não resolvem ou amenizam os problemas escolares já existentes nas redes públicas de ensino. Com o neoliberalismo invadindo cada vez mais a educação pública, expõe-se a ideia de que não é mais necessário investimento na educação ou verba para melhoria das escolas, basta que a educação seja disciplinatória e exigente para que se obtenham melhoras na qualidade da educação dos jovens. Isso passa a mensagem da tolerância zero aos pais e estudantes, ou seja, expressa um autoritarismo vertical que gera segregação e a ideia de que, quem não se adaptar ou não conseguir pagar está fora, mesmo que seja uma criança ou adolescente em formação. A proposta “pedagógica” parte da ação repressora de minar e eliminar os “laranjas podres”, professores e estudantes, para que não contaminem os demais (FREITAS, 2018). Pressionam os jovens, principalmente os considerados inadequados ou que não se ajustam as regras morais, de forma coercitiva de submissão ou de expulsão, não importando nem para onde irão nem qual será o futuro destes “desajustados”, o que vale é se livrar deles para melhorar a qualidade, no caso, os indicadores educacionais. Neste sentido, estes jovens, que em sua maioria são oriundos de condições de vida precárias, são reduzidos ao “não querem aprender”, sendo taxados de vagabundos e, inclusive, criminalizados.

Um novo nicho econômico surge, exigindo um novo perfil profissional, em que a competitividade entre trabalhadores, os atributos em informática e internet, as habilidades comunicativas e cognitivas, somados ao discurso da competência e eficácia, são as características que irão formar a juventude, ou seja, a atual e a futura mão de obra. Nessa educação, o princípio educativo do “aprender a aprender”, sozinho você consegue aprender tudo e a partir daí você pode fazer e conquistar tudo que quiser, se evidencia como tendência pedagógica majoritária e hegemônica, responsabilizando somente os indivíduos pelo próprio sucesso ou fracasso em sua trajetória estudantil, carreira profissional e em seus honorários.

Para Saviani (2008), as transformações políticas e econômicas das últimas décadas começaram a caracterizar uma reforma da educação nos países da América Latina, que se submeteram a um rigoroso equilíbrio fiscal, que aconteceria por meio de reformas: trabalhista, previdenciária e administrativa, tendo como principal foco o

intenso corte de gastos públicos – como presenciamos nos dias de hoje. Trazendo para a educação pública, tem-se a propagação do discurso do fracasso escolar e da ineficiência do Estado em promover uma educação de qualidade, abrindo espaço para um maior controle das atividades escolares e até mesmo quanto a sua privatização. É um pensamento hegemônico ancorado na força política e econômica em nível mundial.

Ao pensar a educação diante dos processos de globalização e mundialização do capital, dentro do ideário e contexto neoliberal, percebe-se a uniformização de políticas educacionais em nível mundial, estruturadas em modelos decorrentes das avaliações externas, presentes em documentos oficiais do governo, diretrizes, programas e projetos. Vale lembrar que as organizações multilaterais, movimentos pela educação vinculados às corporações empresariais, incluindo as ONGs, colocam uma visão sobre o que é e para que serve a educação: um subsistema do aparelhamento produtivo. Isto é, a escola tem suas finalidades originadas por necessidades próprias do empresariado e estratégicas para a formação de mão de obra. Os estudantes são formados para atenderem às necessidades imediatas do mercado de trabalho, visando sempre à constituição de um livre mercado, seja no âmbito econômico, de criar um novo mercado, seja no âmbito escolar, com o impacto das políticas neoliberais na formação subjetiva dos sujeitos escolares.

1.3. Educação mercadoria

Em nome da disputa econômica, o neoliberalismo invade a educação modificando sua organização. Os moldes empresariais passam a estruturar o funcionamento e as relações sociais escolares. A educação no livre mercado representa a destruição do sistema educacional público de controle estatal, encerrando toda e qualquer possibilidade de gestão democrática da escola, impossibilitando, inclusive, outras formas de organização para a solução dos problemas escolares (FREITAS, 2018). Da ideia de que hoje o mundo gira a partir da concorrência, se origina a “necessidade” de preparar as próximas gerações para que possam vir a competir no livre mercado no futuro. A escola torna-se alvo econômico e ideológico do neoliberalismo, repassando o controle do processo educativo para o mesmo, em outras palavras, instaura-se por meio de documentos e acordos firmados

entre os países periféricos e as organizações financeiras internacionais, concretizando a hegemonia de ideias neoliberais diante da realidade escolar, interferindo no trabalho docente e na formação da juventude.

A ideia de escola do conhecimento, como desenvolvedora do processo ensino-aprendizagem, cede lugar a uma escola funcional e aligeirada, em que seu principal intuito é o de fornecer força de trabalho dócil e barata para o mercado. São escolas que têm seu funcionamento controlado por avaliações de larga escala que ignoram as condições de trabalho, de formação docente e as circunstâncias do processo de ensino-aprendizagem na realidade brasileira. Dessa maneira, homogeneízam os estudantes de escolas públicas, principalmente os filhos oriundos de famílias mais pobres, que deixam de ter acesso e de se apropriar de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, sociológicos, entre outros.

Esse projeto político-ideológico busca o controle da gestão escolar e das atividades dos profissionais da educação, impondo um modelo empresarial que atropela a gestão democrática da escola, seja em sua concepção pública de ensino, seja como bem comum da sociedade. O controle do processo escolar se dá com a gerência do processo pedagógico (por meio de uma Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e do Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb]), assim, a reforma empresarial da educação provoca alterações nas políticas de formação docente, padronizando os processos formativos das instituições de preparação de professores, estimulando a criação de agências improvisadas e/ou virtuais que simplificam e aligeiram a formação daqueles que irão formar as crianças e a juventude. Soma-se ainda o controle das agências formadoras do magistério (Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores – BNC-Formação) e o controle da própria organização da instrução educacional, por meio de materiais didáticos e plataformas interativas de aprendizagem (prontas, externas e virtuais). O que se percebe é que floresce um enorme mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (FREITAS, 2018).

Nesse contexto, a escola pública pode coexistir com o novo modelo educacional, não há problemas, afinal, é só “mais uma concorrente”. Todavia, sem investimentos na educação pública, a escola não teria recursos e se configuraria como escola para a extrema pobreza, para filhos de pais “fracassados”, mantendo a perspectiva do mérito nas relações escolares, desconsiderando os contextos e circunstâncias da vida objetiva das famílias pobres. Os professores também são

atingidos por esses intuitos econômicos diante da precarização das condições do trabalho docente, da intensificação de suas funções, do acatamento forçoso e velado de conteúdos externamente pré-definidos, ou seja, o trabalho docente perde autonomia e é reduzido ao treinamento de estudantes para testes padronizados.

Nota-se que surge um novo mercado de consultorias externas, produção de materiais instrucionais, de apostilas, cursos profissionalizantes, educação à distância, treinamento para professores, em concomitância com o processo de privatização das escolas públicas. Além disso, o neoliberalismo ainda usa a educação para implementar e massificar aos sujeitos escolares as concepções empresariais na formação dos estudantes/empreendedores. Nesse sentido, a educação pública tem um significado duplo para o neoliberalismo: um associado ao processo de privatização, criando novos mercados de apropriação do capital e outro relacionado à quantificação monetária da educação, estabelecendo patamares de qualidade escolar conforme nível econômico; o outro é atribuir a qualidade da educação ao "investimento" que a família faz para a educação de seus filhos em escolas particulares, em escolas públicas de gestão privada ou em escolas privatizadas. Assim, toda e qualquer verba relacionada à educação se destina ao setor privado, à obtenção de lucro, seja com a própria renda familiar, com o apoio de políticas de *vouchers* ou com o repasse fiscal do Estado a ONGs que realizarão a gestão escolar: a educação torna-se mercadoria. Para o neoliberalismo a educação significa lucro e, principalmente, representa um caminho para a estruturação do trabalho globalizado: a instauração do livre mercado.

1.4. Invasão neoliberal na educação pública

Elo inicial: documentos internacionais

O neoliberalismo busca, com toda sua força, estabelecer o livre mercado, para tal, visa enxugar as ações do Estado (mínima intervenção) e se inserir nos espaços onde ainda não haja produção de valor, lugares em que ainda se tem a possibilidade de maior exploração, relacionados aos investimentos públicos que não geram retorno financeiro, proporcionando mais acumulação de capital, ou seja, atacam os direitos

sociais (trabalhistas, previdenciários, educação e saúde). Sustentado por ideários toyotistas, acredita que se chegará ao livre mercado quando a lógica empresarial atingir sua totalidade, quando os parâmetros de qualidade, eficiência, competência, concorrência, etc. estiverem em todas as relações de trabalho, sem a interferência do Estado em questões trabalhistas, transformando inclusive as pessoas em empresas — hoje, com o capitalismo globalizado toda e qualquer pessoa pode ser uma empresa e prestar serviços. Assim, o neoliberalismo enxerga na educação a possibilidade de expandir literalmente os processos de privatização dos direitos para se tornarem mercadoria, seja na venda de instituições e serviços estatais, seja na transferência para uma gestão pública não-estatal (parceiras público-privadas). A privatização do direito à educação pública tem por objetivo a construção do livre mercado, afinal, prepara a juventude para atender às suas demandas econômicas, ao mesmo tempo que incute valores e crenças neoliberais na formação estudantil, quer dizer, usa a educação em um viés duplo de hegemonia: um para preparar a mão de obra para a empregabilidade e outro para formar ideologias na/para força de trabalho. O caminho traçado foi usar o discurso da educação escolar como meio de redução das desigualdades, utilizando-se da influência internacional de organizações multilaterais para firmarem acordos internacionais, condicionando empréstimos financeiros e investimentos para países economicamente periféricos às adequações estipuladas para a educação.

O Banco Mundial é uma das principais organizações multilaterais que elaboraram documentos para as mudanças educacionais, fundado em 1940, com o intuito de realizar empréstimos financeiros a juros baixos para que os países destroçados pela Segunda Guerra Mundial pudessem se reconstruir. As políticas econômicas interferiram diretamente em seu funcionamento durante a guerra fria na disputa pelo domínio político-econômico mundial entre Estados Unidos e União Soviética. Os estadunidenses, buscando soberania internacional, mudam as direções das ações do Banco Mundial, passando a influenciar diretamente nas decisões relacionadas aos rumos da educação mundial. Após a retomada econômica dos países destruídos pelas grandes guerras e procurando diminuir o sentimento antiamericano da década de 1970, novas medidas são colocadas pelo Banco Mundial, que, por sua vez, passa a ter como estratégia conceder empréstimos para os países economicamente periféricos, estipulando condições muito além das possibilidades de pagamento. Tais medidas vêm associadas aos novos objetivos educacionais aos

países em desenvolvimento que, por não terem meios viáveis para quitar os empréstimos, se limitam a cumprir as determinações “propostas” por documentos de organizações internacionais multilaterais, resultando em formas de dominação. Nesta lógica, a educação vem a ser o caminho para a manutenção da hegemonia mundial frente ao socialismo soviético (SILVA; ZANATTA. 2018).

Nos anos 1980, o Banco Mundial passa a interferir diretamente nas políticas educacionais, principalmente, na América Latina, alegando preocupações com a educação básica, apontando suas ações para: a quantidade de vagas oferecidas aos jovens nas escolas, todos os jovens devem passar pela escola; questões de ordem econômica, contando com dificuldade destes países para obtenção de crédito por conta de suas dívidas externas impagáveis e sempre crescentes; de ordem política, aproveitando-se da transição de governos ditatoriais para democracias jovens e frágeis; e devido ao aumento da pobreza nestes países.

Na década de 1990, as questões voltavam-se para as noções de qualidade da educação, se justificando na preocupação com o desenvolvimento da competitividade internacional dos países economicamente periféricos. Eram investimentos condicionados a uma educação que requereria o domínio de conteúdos mínimos (denominados de conhecimentos básicos) para orientar a formação de professores. Uma formação docente rápida, técnica e pragmática, que não se preocupa com os desenvolvimentos teóricos e científicos, mas que possibilitassem atender as expectativas para a pacificação das massas, buscando um fortalecimento da conciliação e cooperação entre classes.

Reforçando as propostas do Banco Mundial, a Unesco, em 1988, apresenta o desempenho da educação com documento intitulado: *A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe*. O documento responsabiliza pais e professores pela educação dos jovens, reforçando o papel que as mães devem ter para a formação do comportamento e da moral dos filhos. A educação desponta como estratégica no combate à intolerância, miséria, pobreza, exclusão social, injustiças; concebendo o processo educativo como o ponto chave para a transição da cultura de violência para a cultura de paz (UNESCO, 1988). Neste contexto, enfatiza-se a educação para meninas e mulheres, o acesso às tecnologias da informação, a mobilização de ONGs, a cooperação associativa e não assistencialista, além do apoio dos países na promulgação dos ideários da Unesco para a elevação da qualidade do ensino e no combate às desigualdades sociais. A lógica estipulada pela Unesco se estrutura em

quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender. Segundo o documento da Unesco *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), tem-se como prioridade os instrumentos considerados essenciais para a aprendizagem: a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Os conteúdos básicos da aprendizagem são os conhecimentos práticos, inserindo novos valores e modelando as atitudes dos jovens em formação (LIBÂNEO. 2018).

Na divulgação de mais documentos, a Unesco reafirma sua posição para a intensificação do sistema de avaliação nacional, para a criação de indicadores quantitativos e qualitativos. Expressam que a educação deve atender às necessidades de cada estudante, além de associar o trabalho dos professores aos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações. Para tal, recomendam maior ênfase na formação continuada de professores, a formação em serviço, desenvolvida dentro da unidade escolar, alegando uma tentativa de integração da formação inicial com a contínua, em que seriam propostos aperfeiçoamentos por meio de cursos à distância e materiais padronizados elaborados por consultorias educacionais (SILVA; ZANATTA. 2018).

Outro documento, o relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006, *Equidade e Desenvolvimento*, publicado pelo Banco Mundial junto à *Oxford University Press*, promove a discussão entre equidade e desenvolvimento, onde a primeira seria definida como princípio de oportunidades iguais mesmo que em condições distintas e díspares, sem considerar as características econômicas e socioculturais, elegendo a qualidade dos serviços oferecidos, estipulada por resultados e indicadores, como solução das desigualdades (BANCO MUNDIAL, 2006). Segundo o documento, galgar “maior equidade sugere uma operacionalidade econômica mais eficiente, redução do conflito, maior confiança e melhores instituições, com benefícios dinâmicos para o investimento e crescimento” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 3).

O relatório Desenvolvimento Mundial 2006 ainda apresenta dados estatísticos que indicam a relação entre desigualdade e a situação de privação de oportunidades, vivenciada pela maioria das pessoas dos países em desenvolvimento econômico. Referindo-se à educação, coloca a obrigatoriedade da família no atendimento da educação dos filhos e a responsabilidade dos professores frente aos resultados do sistema de avaliações. O documento afirma que somente com a responsabilização de familiares e da escola que se pode “assegurar um comportamento de prestador de

serviços eficaz" (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 12-13).

Em outro documento, *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação*, apresenta dados positivos diante da postura do Banco Mundial com relação às suas proposições para a educação. São informações dos anos de 1999 a 2008 referentes à redução de crianças e jovens que não foram escolarizadas, aumento do número de mulheres na escola, redução das taxas de fertilidade, acesso às tecnologias da informação e de comunicação. O documento afirma que o desenvolvimento crescente e a diminuição da pobreza estão vinculados às qualificações do indivíduo, não ao tempo de escolaridade, assim, a estratégia para a educação passa a ser a reforma dos sistemas educacionais em nível global, estipulando diretrizes para a educação por meio da reelaboração das bases de conhecimentos educacionais em nível nacional (SILVA; ZANATTA, 2018).

Este documento envolve a escola pública, as universidades e programas de formação daqueles que irão fornecer os serviços de educação, partindo da noção de que a melhora do sistema educacional está condicionada ao emprego eficaz dos recursos destinados à educação para acelerar a aprendizagem dos estudantes. Tal proposta se fundamenta nos resultados das avaliações como elemento principal para proporcionar recursos, realizando o alinhamento entre governança, gestores escolares e professores; e em regras de financiamento e mecanismos de incentivo e motivação, estabelecendo "um ciclo de retorno entre financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados" (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 56). A ajuda financeira ofertada pelo Banco Mundial a esses países acontece de forma atrelada às reformas do ensino voltadas aos resultados de aprendizagem, afirmando que se dispõe a colaborar para consolidar a capacidade nacional para reger e gerir os sistemas educacionais, implementando padrões de qualidade e equidade com base na medição do desempenho em relação aos objetivos nacionais planejados para a educação (BANCO MUNDIAL, 2008).

O documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe*, elaborado por economistas do Banco Mundial em 2014, credita na má formação dos professores toda a responsabilidade da qualidade educacional, considerando os sindicatos como obstáculos à realização das reformas educacionais, alegando que estes possuem muito poder de influência eleitoral e em movimentos de protestos. Ainda nesse documento, o Banco Mundial

justifica os baixos salários dos professores com o argumento da quantidade de horas trabalhadas em comparação com outras profissões, elencando a estabilidade, a curta jornada de trabalho e férias maiores como elementos atrativos que justificam a desproporcionalidade salarial. Indica, ainda, três desafios para a melhoria da qualidade na educação: recrutamento, motivação e preparação de professores, relacionando a qualidade do ensino à seletividade do quadro docente. Propõe, então, a padronização nacional para a formação e atuação de professores, por meio de processos de certificação, de testes de aferição das competências e do acompanhamento para professores iniciantes, exigindo exames de conclusão de curso e exames obrigatórios de certificação, oferecidos pelas secretarias de educação. Relaciona a melhoria da qualidade na educação a salários diferenciados por competência/desempenho individual e à redução do número de professores (SILVA; ZANATTA, 2018, p. 273-274).

Já na Nova Conferência Mundial de Educação, realizada na Coreia em 2015, foi elaborado um documento ao qual enfatiza que para atingir uma educação de qualidade é necessário que se tenha professores com qualidade, endossando a visão de que a qualidade docente deve se articular com as noções toyotistas de eficácia e eficiência para melhores desempenhos sem a necessidade de mais investimentos, na verdade, mais produção mesmo com corte de gastos. Como forma de contabilizar a qualidade da educação, o documento sugere a avaliação em larga escala como ferramenta que evidencie em números, em “informação concreta”, o nível de desenvolvimento da aprendizagem, traduzindo em que pé está a qualidade da educação e dos professores. Vincula-se a qualidade da educação à aprendizagem estudantil, logo, à eficiência do trabalho docente, fomentando essas políticas públicas educacionais junto à população por meio da exposição destes indicadores pela grande mídia (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

Os documentos orientadores dos sistemas educacionais, formulados por organizações multilaterais, “recomendam” um currículo instrumental e de resultados da aprendizagem que possam ser medidos por sistemas de avaliação. O desenvolvimento humano vincula-se ao econômico na busca do bem-estar individual “oportunizado” para todos e, assim, caminho de superação da marginalidade e da pobreza, em que se potencialize a capacidade produtiva dos indivíduos para contribuírem para o desenvolvimento econômico e social. Associa-se a ideia de desenvolvimento humano a uma concepção competitiva e individualista, em que o

indivíduo é visto como alguém que, simplesmente, demanda, logo, que tem a possibilidade de consumir e/ou incorporar-se ao mercado.

A retórica do desenvolvimento individual da força de trabalho parte do discurso da garantia de que, com esta formação, os menos favorecidos e de baixo desempenho tenham mais acesso e oportunidades. A estratégia das organizações multilaterais para a educação, de oportunizar aprendizagem para todos, parte da aprendizagem de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência, com poucos conteúdos e/ou significados, que tem como objetivo fazer com que “os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44). Nota-se que o conceito de educação adotado por esses documentos está diretamente ligado às demandas e exigências do mercado, afastando-se de uma formação que desenvolva capacidades intelectuais e da personalidade integral dos jovens, distante de uma perspectiva humana, justa e democrática (LIBÂNEO, 2018).

> A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. (FREITAS, 2014, p. 1089).

Desta maneira, o discurso do Banco Mundial e de outras organizações para as orientações destinadas à educação dos países economicamente periféricos, se apresenta como democrático e humanitário, estabelecendo relações entre educação e redução da pobreza, dizendo assegurar o acesso das populações mais pobres à educação. Todavia, no interior deste discurso, há características e interesses, mercadológicos e economicistas, que definirão como será o currículo escolar e, neste caso, um currículo instrumental e imediatista que supõe a preparação da juventude para a empregabilidade.

Pensando no contexto da educação brasileira, as influências do Banco Mundial e outras organizações internacionais estão presentes na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, trazendo a municipalização do ensino e a imposição de um sistema de avaliação em níveis federais e estaduais, transformando significativamente as concepções de educação no Brasil. Neste sentido, a ação pedagógica se direciona para a preparação da realização de avaliações externas. Novos documentos e programas foram estipulados sob base dos

documentos e das orientações de organizações internacionais multilaterais, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1996); Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); Mais Educação (2007), Bolsa Família (2004), Pacto pela Educação, etc. (SILVA; ZANATTA. 2018, p. 258). São políticas públicas que direcionam os rumos da educação, impondo novas e mais novas reformas educacionais, conforme compromisso assumido pelo Brasil em troca de financiamentos e empréstimos com organizações internacionais multilaterais.

Políticas públicas educacionais neoliberais

É notório que as organizações internacionais, com destaque para o Banco Mundial e Unesco, vêm intervindo diretamente na estruturação e no funcionamento interno das escolas, afetando, inclusive, as práticas pedagógicas, fato esse que se justifica e se legaliza por meio de políticas públicas educacionais que modificam os objetivos escolares, o conceito de qualidade, o currículo, a formação docente, o conceito de educação, as avaliações, etc., incorporando premissas economicistas neoliberais na organização e estruturação da educação pública.

A partir dos anos de 1990, os países latino-americanos vão aderindo cada vez mais às orientações e intervenções das organizações multilaterais. São políticas públicas que vêm consolidando, com o passar do tempo até os dias de hoje, estratégias padronizadas para todos os países, independentemente de questões objetivas e culturais de cada educação. A retórica alegada pelas organizações multilaterais vai na direção dos avanços relacionados ao acesso à educação, porém sem alternativas para garantir a aprendizagem e a permanência dos estudantes na escola. A qualidade da educação passa a ser associada à noção de aprendizagem, servindo de *slogan* para reformas educacionais e campanhas educativas, tendo as avaliações em larga escala como mensuradoras da qualidade dessa aprendizagem. Tal princípio começa a se enraizar na educação, principalmente, na educação pública brasileira (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

Se antes a prioridade era a universalização do ensino primário, a partir dos anos 2000 há uma alteração nos rumos das políticas educacionais, tendo como foco a centralidade na aprendizagem e na qualidade do ensino, interferindo diretamente no cotidiano das escolas. São mudanças que não afetaram de maneira efetiva a qualidade dos sistemas educacionais e demonstraram que o alvo da nova agenda

internacional neoliberal para uma educação global seriam os diretores, coordenadores e professores. A aprendizagem, segundo as organizações multilaterais, deve estar vinculada à qualidade da educação oferecida, logo, relacionado à qualidade do professorado.

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990, foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série/ano que leve a uma melhor liga entre os objetivos, as avaliações e os conteúdos. (FREITAS. 2014).

É válido ressaltar que as políticas educacionais devem ser analisadas para além das demandas e particularidades internas de um país, afinal, em um contexto de globalização, são as estratégias de planejamento, de organização e de gestão, estabelecidas em acordos internacionais de economia política global, que definirão os rumos educacionais. É necessário compreender os objetivos presentes nos documentos e nas orientações de organizações multilaterais, envolvidos com a mundialização do capital. Desta forma, é possível identificar relações entre objetivos escolares e critérios de qualidade da educação escolar em consonância com a elaboração de currículos, do tipo de formação escolar, da organização e gestão das escolas, dos processos de ensino-aprendizagem, da formação de professores e das práticas avaliativas. Aprofundar o debate sobre as finalidades educativas das políticas educacionais, presentes nos currículos explícita e implicitamente, auxiliam a entender os valores e sentidos atribuídos ao processo educativo, as visões de educação e as recomendações para a prática docente, analisando como esses sentidos atribuídos ao processo educativo incidem nas práticas e relações escolares. Assim, após análise dos documentos internacionais, compreender as políticas públicas educacionais, suas transformações e as reconceitualizações escolares, faz aproximar de uma compreensão dos reais objetivos para o ensino público.

Firmadas em documentos internacionais, as políticas educacionais impactam diretamente na organização e funcionamento interno da escola, no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes. São políticas educacionais, impostas ao governo brasileiro e elaboradas por tecnocratas/consultores, que afetam diretamente a organização do sistema público de ensino, desde as finalidades do trabalho docente

até a aprendizagem de estudantes, principalmente para os jovens mais pobres da sociedade. A subordinação das políticas públicas educacionais brasileiras às orientações e estratégias realizadas por organizações multilaterais altera os currículos escolares e as práticas pedagógicas, gerando um realinhamento das relações entre mundialização do capital e reconfiguração da educação como impulsionadoras das novas formas de produção capitalista: a competitividade em um mercado globalizado.

Todas essas políticas são argumentadas nas premissas de “garantir o direito de aprendizagem para todos”, mas, na verdade, se interpreta como “dar oportunidades de aprendizagem para todos”, responsabilizando os jovens por suas desistências. Desta maneira, a educação básica sofre diversos impactos com essas políticas, seja no comportamento, na afetividade e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos escolares (FREITAS. 2018). O principal impacto destas políticas educacionais são as avaliações externas, que têm se constituído em máximas e consensos entre os professores sobre como organizar suas atividades pedagógicas, se baseando, cada vez mais, na lógica e nos conteúdos solicitados em provas externas e de larga escala. Trata-se de uma adequação dos objetivos educacionais aos interesses econômicos capitalistas, um *toyotismo educacional*, para a formação de uma sociedade neoliberal, uma sociedade empreendedora em sua totalidade (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

As políticas educacionais condicionam os rumos da educação a partir da realização de testes de larga escala, na padronização do ensino e na responsabilização dos professores, criando padrões cognitivos e morais para os estudantes que serão cobrados em avaliações nacionais, afetando diretamente a formação dos estudantes, voltada para a realização de provas específicas. Ainda que admitida, a diversidade cultural não é reconhecida, uma vez que passa a existir uma cultura oficial e padronizada pelas bases curriculares nacionais. Essas mesmas bases incluem “habilidades socioemocionais”, padronizando, inclusive, os hábitos e comportamentos da juventude. Ao criar “o que é o certo” cria-se também “o que não é o correto”, fomentando e autorizando o julgamento moral das atitudes dos estudantes em adequados e inadequados, afastando os “jovens-problema” do processo educativo. São fatores que produzem uma educação excludente que culpa os adolescentes pela desistência, independentemente de suas características econômico-culturais.

Como se percebe, tanto o Banco Mundial quanto outras organizações internacionais multilaterais têm suas concepções educacionais partindo da noção de eficácia da aprendizagem por meio de mecanismos de gestão, controle e avaliação em detrimento da formação, estrutura e salários dos professores – menos investimentos, mais produtividade. Neste sentido, criam-se, por meio dos documentos internacionais e das políticas públicas educacionais, novas significações atribuídas aos conceitos de educação: aprendizagem, qualidade do ensino e formação de professores. São mudanças que, paulatinamente, vêm deteriorando o ensino público, abrindo espaço para a privatização da educação pública. Para que essas transformações ocorram é necessário oficializá-las, é preciso criar a necessidade de uma reforma educacional no sistema de ensino. Assim, a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018), que será melhor abordada na sequência, ganha força com o apoio de políticos, empresários, multinacionais, ONGs e da mídia, para, enfim, legitimar e garantir que, de fato, os interesses neoliberais sejam alcançados.

Reforma empresarial da educação

Nos anos de 1990, as reformas educacionais iam na direção da profissionalização de professores (exigência de certificação), tendo como centro das mudanças, a responsabilização da ação docente para construir uma educação de qualidade que viesse a superar a exclusão social, entretanto, sem considerar que a própria exclusão é efeito da estrutura do sistema capitalista. Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), um constante discurso quanto à não-qualificação dos professores ganha evidência, tendo, como consequência, a culpabilização dos docentes pela situação precária da educação pública brasileira, com alegações referentes a um despreparo profissional, principalmente, quanto às competências e habilidades que o professor deve ter relacionadas à tecnologia – vista como elemento de inovação, de competitividade e de desenvolvimento econômico. (SILVA; ZANATTA, 2018). Ao mesmo tempo em que responsabiliza os professores, ressalta a importância da educação para o desenvolvimento econômico, de superação da exclusão e diminuição da pobreza, todavia, sem destinar recursos financeiros mínimos/suficientes para, de fato, atenderem às necessidades da educação pública para um ensino de qualidade.

Para que as alterações educacionais aconteçam, é preciso criar a necessidade de uma grande mudança, evidenciar que a escola pública atual não funciona, devendo adequar-se ao seu tempo. A sociedade brasileira clama por melhorias na educação pública, a decepção é tamanha que a esperança em qualquer perspectiva que soe um pouco mais otimista é suficiente para que a população compre as ideias que vierem. O discurso da reforma é apoiado e divulgado pelos meios de comunicação de massa, aproveitando-se da situação atual da educação, omitindo, claro, seu sucateamento, utilizando-se do baixo desempenho nas avaliações para legitimar a necessidade de mudança. Isto é, partem da ideia do fracasso escolar, provocado por políticas públicas elaboradas pelos mesmos que promovem e prometem a mudança da qualidade da educação, para vender a ideia de que a escola está parada no tempo, precisando se atualizar, logo, a reforma é necessária. As propagandas das reformas educacionais mostram uma escola equipada, com professores qualificados e “aulas diferenciadas”, uma escola moderna, condizente com a juventude, todavia longínqua da realidade da maioria das escolas públicas, criando falsas expectativas. Com um pseudoaval social, é possível iniciar a reforma para poder alterar leis, diretrizes e bases nacionais sem maiores resistências.

Após a venda desta escola idealizada e distante da realidade, é essencial inserir elementos do novo modelo de ensino, ou como a própria reforma empresarial da educação denomina “alinhamento”: a padronização do modelo escolar, que, por meio de bases curriculares nacionais, definem os objetivos e estabelecem metas às escolas e aos seus “colaboradores” (trabalhadores da escola); os testes censitários a fim de quantificar as metas e criar meios de controle do funcionamento escolar; e a responsabilização verticalizada, secretarias de educação para supervisores, supervisores para diretores, diretores para coordenadores, coordenadores para professores, professores para estudantes – criando mecanismos de punição e premiação que venham a corrigir os desvios dos sujeitos escolares (FREITAS. 2018).

São alterações na função social do professor e na rotina escolar, percebidas no Brasil em nível federal, estadual e municipal, que afetam diretamente a formação de professores, o currículo escolar, o financiamento para a educação, organização da escola e das práticas avaliativas, culminando em reduções conceituais essenciais da educação: de “boa educação” para “boa aprendizagem”; sendo função da aprendizagem desenvolver competências e habilidades básicas de escrita, leitura e matemática. Transformam o direito à educação em oportunidade de aprendizagem,

onde a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada ao desempenho dos estudantes nas provas. Outro reducionismo acontece quanto ao conteúdo, um nível básico de aprendizagem, o mínimo necessário, sendo descartados quaisquer outros conteúdos, atividades ou projetos incluídos na rotina escolar (que estão fora do que se é exigido nas provas), afinal não serão cobrados nas avaliações externas. Quanto aos estudantes de escola pública, caso queiram ter mais aprendizagens ou um grau de aprofundamento de conteúdo, devem, a partir de si mesmos e de seus méritos, procurá-los em outras instituições.

Perante a opinião pública, com o apoio da grande mídia, a reforma empresarial tenta se colocar como uma defensora da inovação dos processos educativos, que se preocupa com as diferenças de aprendizagens entre ricos e pobres, contudo, está pautada na responsabilização verticalizada e autoritária, sem ouvir estudantes e professores, indo, na maior parte das vezes, contra os sujeitos escolares. A escola, nesta formatação estipulada pela reforma empresarial, acaba desviando a atenção de outras responsabilidades importantes na formação da juventude. Suas abordagens, meramente instrucionais, referem-se muito mais às pontuações em avaliações do que no desenvolvimento cognitivo e de conhecimentos acumulados historicamente.

Ainda que proporcione alguma qualidade, a reforma empresarial da educação adiciona, de qualquer maneira, efeitos indesejáveis para a educação, como a padronização cultural, a segregação[9], a redução de investimentos, o corte de gastos, entre outros. Freitas (2018) elucida esta ideia com a política de responsabilização utilizada nos Estados Unidos, nos anos de 1950, ao afirmar que

> Após o decreto do fim da segregação racial nas escolas estadunidenses, o jurista e economista James McGill Buchanan Jr. passa a promover a ideia de "escolha da escola" pelos familiares dos estudantes. Política essa que faz o Estado parar de investir verba pública nas escolas e na educação para destiná-la às famílias, que por sua vez "decidiriam" em qual escola aplicariam esta verba para que seus filhos estudem (política de *vouchers)*. (FREITAS, 2018, p. 17).

[9] Nos Estados Unidos, segundo Freitas (2018, p. 18) "[...] a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação nas escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando trilhas que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem o *voucher* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade."

São efeitos que acabam por destruir a escola pública, que impedem a criatividade de pensar em alternativas específicas e condizentes com cada realidade escolar para uma educação de melhor qualidade. Outro fator crucial para a reforma empresarial da educação está vinculado às entidades filantrópicas de grande aporte financeiro, que divulgam ideias e financiam experimentos artificializados e específicos predestinados a demonstrar a "eficácia" de suas propostas para, então, implementarem seus projetos na educação pública. Assessoram secretarias de educação, formam e treinam professores e gestores escolares para os novos desafios da educação. Neste ínterim, a mídia se apresenta com papel preponderante para expor tais concepções empresariais na educação com exemplos de "sucesso" (reportagens, prêmios, propagandas, etc.), que, em sua essência, servem para desmoralizar e descreditar a escola pública, responsabilizando-a por não ser "bem-sucedida" como as que aparecem na mídia, independentemente, das condições e circunstâncias particulares e específicas do contexto de cada unidade escolar (FREITAS. 2018).

O que se percebe é que as bases comuns curriculares, que regulamentam e orientam a formação de professores, são propostas que tendem a serem mais pragmáticas e com menor enfoque teórico, que desqualificam a formação inicial do magistério com instruções à distância/virtuais ou com cartilhas/manuais do como exercer a profissão. A ênfase da formação docente está na didática predefinida das ações pedagógicas, padronizadas para as mais diversas situações e contextos das diferentes realidades das escolas do país, excluindo outras possibilidades de ensino para inserir uma única, mecânica e uniforme, fazendo com que o professor se afaste cada vez mais de sua função social, de seu trabalho, do conhecimento e do como compreender, planejar e concretizar a sua forma própria de ensinar.

Assim, é a reforma empresarial que redefine o trabalho docente (o que é para ser feito e o como deve ser feito) reduzindo a prática dos professores também a uma única possibilidade, como uma receita. Constrói outras concepções de escola, de sua função social, dos seus objetivos, sempre a partir da ótica do livre mercado, baseadas na imitação da organização do trabalho na iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade (FREITAS. 2014). O professor perde importância, afinal, ser professor passa a significar ter uma única prática, o que

permite que qualquer pessoa, mesmo que com qualificação inadequada para a educação, possa realizá-la (notório saber), desde que acate as instruções padrão, tornando a profissão prescindível, descartável e facilmente substituível.

A reforma empresarial da educação define quais são as metas e como serão seus cumprimentos, condicionando o acesso das escolas aos recursos e investimentos públicos (participar de licitações, de projetos, bonificação por mérito, entre outros) conforme desempenho dos estudantes nos testes de larga escala. Vale lembrar que a Emenda Constitucional nº 95/2016 limita investimentos na educação, como contratação de mais profissionais ou melhorias estruturais nas escolas, negando um funcionamento adequado da educação pública.

Para justificar a ida da iniciativa privada para a educação pública, as políticas da reforma empresarial inserem os testes externos e a punição/bonificação vinculada ao resultado do desempenho dos estudantes, abrindo caminho para a privatização das escolas, desgastando a imagem da escola pública, ao evidenciar o seu “fracasso”. Ainda como elemento da reforma da educação, o Decreto nº 10.195 de 30 de dezembro de 2019 permite e facilita a entrada da iniciativa privada na educação pública. A privatização da escola pública remete à transferência forçada e forçosa de estudantes do sistema público de ensino para a escola privada ou escola pública de gestão privada. Terceirizar as escolas públicas para a iniciativa privada é um mecanismo que possibilita o início de um mercado no futuro, caminhando para a plena privatização da educação pública, deslocando a verba pública destinada à educação pública para o setor privado (FREITAS. 2018).

Como se nota, é um movimento que ignora as condições reais da educação e que culpabiliza professores e estudantes pelo fracasso escolar, alegando que um não sabe ensinar e o outro não quer aprender. Ao interferir na organização escolar por meio de leis, decretos, diretrizes e resoluções, concomitantemente, inserem no vocabulário da educação os conceitos que atendem aos interesses do mercado globalizado de trabalho: profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade; conceitos baseados no senso comum e de teor positivo sempre que abordado, que passam a frequentar, sem análise crítica, o cotidiano e as relações escolares. Dessa mesma forma, a escola, como local de preparação das relações sociais, deve mostrar aos estudantes aprenderem a aprender, cabendo a ela apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço escolar em casos de necessidade.

As constantes reformas, em curtos espaços de tempo, se justificam no discurso pela busca de um sistema ideal de educação, que, claro, nunca se alcança, para que novas reformas sejam necessárias, atendendo aos interesses empresariais conforme tempos e contextos. A bola da vez da reforma empresarial da educação é “melhorar” a qualidade do ensino, mas que qualidade é essa?

Qualidade de Ensino

Para entender as atribuições das reformas educacionais à melhoria da qualidade de educação é preciso, antes, saber da acepção das finalidades educativas, afinal, o conceito qualidade pode apresentar definição ampla e polissêmica. Importante ressaltar que, ao variar as finalidades da educação, alteram-se também os critérios de qualidade. Pode-se dizer que, ao tratar da qualidade da educação, trata-se também dos valores intrínsecos ao tipo esperado de educação, os quais formam um ideal de indivíduo e de sociedade. São as finalidades educacionais que determinarão o que é qualidade e como avaliá-la, desta maneira, são os enunciados dos objetivos educacionais que indicarão quais serão os critérios de qualidade da educação. O conceito de qualidade é uma construção social que deve ser interpretado conforme condições históricas, culturais, de classe e de identidade, uma vez que, não existe uma qualidade essencial e verdadeira, pois é socialmente construída ao longo do tempo, logo, é na concepção de escola e na de qualidade das finalidades educacionais que residem sua significação. Questões de provimento de recursos, meios e metodologias podem restringir ou ampliar este conceito, trazendo a importância do contexto para a conceitualização de qualidade de educação. Existem diversas concepções de qualidade, mas o que todas têm em comum é que se relacionam com a redução das desigualdades, porém divergindo no como efetivá-la.

Os critérios de qualidade de educação, indicados pelas reformas educativas, se orientam por princípios neoliberais — principalmente, nos documentos do Banco Mundial e UNESCO — que representam um afastamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social no ambiente escolar. Neste sentido, as finalidades educativas e os critérios de qualidade da educação se definem na racionalidade econômica, incidindo, direta ou indiretamente, em políticas educacionais, legislações, currículos escolares, orientações pedagógicas e organização escolar.

> As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infraestrutura etc.). Esta é a forma mais "avançada" pela qual o capitalismo consegue imaginar a "escola de qualidade". Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho. (FREITAS, 2002, p. 302).

Não é possível analisar ou avaliar uma nova realidade escolar com parâmetros escolares do passado, de outro contexto e/ou de outra realidade social. O currículo instrumental e/ou de resultados imediatos, ancorado nos documentos elaborados por organizações internacionais, traria as orientações para o sistema educacional de países latino-americanos em troca de financiamentos e créditos oferecidos à essas nações. Neste modelo, a escola visa à preparação imediata dos estudantes para o mercado de trabalho, focando suas atividades em habilidades, resultados quantificáveis; em metodologia de ensino pautada no modelo transmissão-memorização de conteúdos; e treinamento para a realização dos testes externos. É uma proposta educacional que parte do conjunto de políticas para a diminuição da pobreza, em que caberia à escola cumprir com três funções: desenvolver um currículo pragmático relacionado à empregabilidade dos mais pobres; aprendizagem pautada e controlada por avaliações externas; e que promova o acolhimento e integração social para amenizar os conflitos. É uma noção de qualidade da escolarização simplificada e aligeirada visando ao preparo dos mais pobres, somente, como força de trabalho (LIBÂNEO, 2018). Assim,

> O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o "básico" expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado "adequado" para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como "básico". (FREITAS, 2014, p. 1090).

Nesta perspectiva educacional, o currículo existe, mas não tem efetividade, uma vez que são as bases nacionais que oferecem as habilidades e competências junto com a avaliação em larga escala que determinam o conteúdo básico a ser trabalhado com os estudantes: "o que vai cair na prova é o que você precisa saber". A qualidade está condicionada ao acesso dos jovens à escola, em que a

aprendizagem, então, significa ter acesso aos conhecimentos e habilidades úteis, mensurados por avaliações externas e indicadores de qualidade do resultado obtido pelos estudantes nestas provas padronizadas. A formulação do currículo se referencia nos conteúdos que serão cobrados nas avaliações, submetido às metas de competências e habilidades das bases nacionais, para depois de quantificar os resultados, orientar as ações e práticas das atividades pedagógicas. Muda a estrutura lógica do conceito de qualidade, as relações entre base nacional-currículo-avaliação que giram somente em prol da avaliação, o fim se torna o meio. Assim, o currículo perde importância, tornando-se acessório no sistema de ensino.

A organização pedagógica acontece a partir da aplicação sistemática de provas externas, provas simuladas ou provas diagnósticas, planejada por meio dos resultados das avaliações nacionais/estaduais, estruturada em treinamentos para os professores praticarem com os estudantes a realização destas provas. São as avaliações que estruturam e organizam planejamento escolar. O trabalho docente é refém dos objetivos das avaliações externas, os conteúdos são os que constarão nestas provas, responsabilizando escola e professores pelo sucesso ou fracasso do desempenho dos estudantes. (LIBÂNEO, 2018).

O funcionamento escolar sucumbe à organização empresarial, sua qualidade é certificada por agências externas à escola. A educação é analisada por metas a serem alcançadas a partir dos parâmetros formulados com os resultados das avaliações, além de promover visibilidade de uma nova escola pública que promete qualidade à população por meio da grande mídia. Segundo Freitas (2014, p. 1088), a questão da qualidade da educação vincula-se a resultados da avaliação, pois

> [...] é uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação (RAVITCH, 2010), sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate.

Assim, qualidade da educação é sinônimo de bons resultados nas avaliações externas. Cabe ao sistema de avaliação de desempenho ser a fórmula para resolver os problemas escolares; é com a implementação de padrões de aprendizagem e de conteúdo escolar que se atingirá a qualidade das ações docentes e,

consequentemente, da educação em geral. Dessa maneira, o conceito de qualidade das aprendizagens se firma nos resultados obtidos pelos estudantes em testes padronizados, isto é, o currículo e as ações pedagógicas devem garantir um bom desempenho nas provas externas. (LIBÂNEO, 2018).

Essa escola de resultados imediatos reduz o processo didático a formas de organização do ensino remetidas à participação dos estudantes em sistemas de avaliações externas. Em função disso, as escolas reproduzem o mesmo padrão de ensino e o mesmo conteúdo previamente definido pelo sistema de ensino[10], em livros e/ou apostilas, cabendo aos professores repassá-los aos estudantes. A reprodução também aparece no treinamento oferecido pela escola aos estudantes para que respondam às provas padronizadas e, assim, colocarem a sua escola melhor classificada no *ranking* de escolas, a partir dos resultados obtidos. A boa escola é aquela que tem bons resultados. A didática acontece por métodos de ensino transmissivos apoiados nas tecnologias de ensino, "da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para a sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso do livro didático, formação pela EAD)" (LIBÂNEO, 2012, p. 20), cabendo aos estudantes memorizar e reproduzir o conteúdo básico das tarefas sequenciais que foram treinadas pelos estudantes por meio da utilização dos testes externos.

> No entanto, juntamente com a exigência proclamada do acesso de todos ao básico, pela qual cobram a escola, aceitam em seguida a diferenciação acadêmica no “pós-básico” intrínseca à escala de classificação do desempenho nas avaliações (abaixo do básico, básico, proficiente, avançado) a qual é justificada com fundamento em outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um. [...] ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Se o “nível de proficiência” do estudante, o resultado da avaliação externa, for baixo, é porque ele não nasceu para isso, é incapaz ou não se esforçou o suficiente, todavia sem considerar em momento algum as condições de vida dos estudantes. Como se vê, o conceito de qualidade de ensino está, unicamente, associado às notas

[10] A denominação “sistemas de ensino” refere-se aqui a material didático, principalmente livros correspondentes aos anos escolares da educação básica, produzido e comercializado por empresas privadas, com a finalidade de dar suporte ao ensino dos conteúdos curriculares nas escolas públicas e privadas. Os sistemas de ensino são contratados para o provimento de serviços educacionais que incluem, além do fornecimento de material didático, formação de professores, apoio pedagógico aos professores e consultorias. A existência dos sistemas de ensino vem reforçando a homogeneização e a uniformização do ensino. (LIBÂNEO, 2018, p. 66).

dos estudantes. Ao seguir o exemplo toyotista de qualidade, as políticas educacionais neoliberais por meio de otimizações e do controle/gerenciamento do trabalho docente alteram a dinâmica da rotina escolar na mesma estrutura material sucateada. Assim,

> a questão da qualidade entra como geradora de menores gastos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de "avaliação" (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos. (FREITAS, 2002, p. 306).

Ainda baseada em princípios toyotistas para a educação, a qualidade deve ser obtida por meio da concorrência e da competição entre as escolas, onde aquelas que atingirem melhor desempenho nos resultados das avaliações, se apresentam como boas escolas ou escolas de qualidade. Entra na lógica dos cursinhos pré-vestibulares que demonstram sua qualidade a partir do desempenho de seus estudantes nos processos seletivos para o ensino superior: quanto mais estudantes ingressarem nas universidades públicas e nos cursos mais concorridos, melhor é a qualidade do ensino — concomitantemente, maior será o valor cobrado para estudar lá.

Esse critério de qualidade toyotista das novas configurações escolares guia os encaminhamentos das escolas, sua função social, o trabalho docente, a formação estudantil, entre tantos outros quesitos educacionais de suma importância. Se a qualidade é o resultado em provas externas, toda a organização da educação básica pública vai se pautar nos conteúdos das avaliações de larga escala, desde o currículo até a formação de professores. De qualquer maneira, para pensar os critérios e conceitualizações do que seja a qualidade do ensino, há que ser considerado o contexto sociocultural e institucional, os objetivos e as necessidades particulares de cada escola, para, assim, assegurar ações, condições e procedimentos mais ajustados a um ensino de qualidade, não se resumindo ao treinamento de competências, nem tampouco restringindo-se às práticas de socialização – indivíduos dentro da escola. Se a qualidade da educação é o desempenho nas avaliações de larga escala e por meio delas se organizam as práticas pedagógicas, se são tão importantes para a garantirem a aprendizagem, é necessário compreendê-las melhor.

Avaliações em larga escala

Na preocupação de colocar suas escolas nos mais altos patamares da educação, professores e equipe pedagógica passam a incorporar práticas e discursos da qualidade educacional presentes nos documentos elaborados por organizações multilaterais internacionais, com a adoção de sistemas de avaliação para verificação da qualidade da educação e da aprendizagem em testes internacionais (PISA), nacionais (Ideb) e regionais (Saresp). O sistema de avaliação em larga escala fundamenta-se como estrutura para as políticas educacionais de desenvolvimento da educação e da aprendizagem. (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

Por mais que os sistemas de avaliação tenham muitas informações sobre o rendimento escolar por idade, gênero, escola, disciplina e desenvolvimento dos resultados de cada aluno, o sistema educativo deixa de considerar fatores relevantes como as condições de trabalho e salário dos professores, as circunstâncias pedagógicas, os contextos socioculturais concretos da vida dos estudantes, a relação que os estudantes tem com avaliações, contextos políticos, etc. Outro ponto se refere às capacidades dos indicadores, que podem servir para se ter uma ideia do sistema em nível macro (internacional, federal, estadual, municipal), mas não conseguem avaliar as particularidades dos estudantes e as necessidades que cada contexto escolar exige. (LIBÂNEO, 2018).

Um sistema educativo se instaura, em que a qualidade do ensino é mensurada pelo desempenho estudantil em avaliações externas, passa a orientar-se pelos resultados obtidos e por metas para melhorá-los, acaba por remeter os professores a uma nova formação identitária, fazendo emergir uma docência de resultados (CARDOSO, 2011). As avaliações em larga escala acabam por generalizar a ação pedagógica e padronizar os conhecimentos, afinal, não há como comparar o que se é exigido com meios diferentes de comparação. Assim, se apresentam como a verdadeira versão, desconsiderando as desigualdades e as diferenças socioculturais das escolas, professores e estudantes, avaliando os jovens como se estivessem desassociados de uma realidade objetiva, histórica e cultural, como se todos os estudantes tivessem oportunidades equivalentes para entenderem e se apropriarem da mesma forma do conhecimento solicitado nas provas.

A interpretação dos resultados dos testes, mesmo que eles apresentem alguma melhoria, não pode ser realizada de forma direta ou simplificada, porque podem:

representar recortes de ganhos estudantis em determinados aspectos; indicar preparo específico para esse tipo de avaliação, ignorando todo o processo de ensino-aprendizagem; revelar ênfase das práticas pedagógicas da escola e de professores para a realização da avaliação externa em detrimento do processo ensino-aprendizagem mais amplo; além de possíveis fraudes ou manipulações, que vão desde afastar estudantes de baixo desempenho a fornecer as respostas para os estudantes; reduzir o nível de exigência das provas; ou até mesmo apresentar dados falsos (FREITAS, 2018).

É uma política educacional que homogeneíza as escolas públicas e ignora diferentes requisitos fundamentais de ensino-aprendizagem. A maior consequência de um modelo escolar público competitivo é responsabilizar o estudante pelo fracasso escolar, suscitando a baixa autoestima, o desinteresse em aprender, a sua frequência escolar e até a evasão. É justo, como pergunta Libâneo (2018, p. 72-73), “submeter todas as escolas aos mesmos padrões de desempenho, sem levar em conta as características dos alunos e de seu meio, além das diferenças gritantes entre escolas em relação às suas instalações físicas, preparo docente e condições socioeconômicas das famílias?”.

O Estado ignora e descarrega sobre os professores a responsabilidade dos problemas educacionais e do ensino público, se isentando do compromisso da formação da juventude. Induzem o trabalho docente à lógica da produtividade e da competição, caracterizando o trabalho pedagógico dos professores a uma regulação estatal de interesses econômicos, restringindo e, até mesmo, censurando as possibilidades de criatividade, inovação e autonomia dos professores. Assim, o trabalho docente se reduz a transmitir os conteúdos previamente definidos pelos sistemas de avaliação e a atividade estudantil, somente, a fazer exercícios já programados para a realização de outros semelhantes aos da avaliação externa.

Neste processo o estudante é totalmente passivo, cabendo a ele receber as apostilas para memorizar o conteúdo e fazer as tarefas que lhe são colocadas, formando-se como um “tarefeiro”, um cumpridor de ordens desprovido de iniciativa ou autonomia. O sistema educacional confia muito mais em avaliações externas do que na prática dos próprios professores, deslegitimando e desqualificando o trabalho docente. Professores e estudantes são considerados tarefeiros que devem executar suas atividades escolares de forma hierárquica e pré-definida pelos interesses (econômicos) dos sistemas de ensino. As formas de pensar, as crenças, a formação

teórica, as experiências e culturas dos sujeitos escolares sucumbem aos resultados. As pressões provenientes da busca por resultados melhores a cada ano, levam os docentes a contradições em seu dever ético-profissional nas avaliações, alterando ou manipulando os resultados dos testes e em sua prática em aula, não desenvolvendo sua disciplina e/ou conhecimentos científicos referentes a ela (FREITAS, 2018).

Nota-se, ainda, que os horizontes do ensino-aprendizagem foram deslocados da mediação e da apropriação de conhecimentos científicos e historicamente acumulados para desenvolver somente os conteúdos que serão exigidos nas avaliações externas. Outra questão é quanto à organização pedagógica da escola, diretores e coordenadores passam a direcionar suas ações, majoritariamente, aos professores e estudantes que serão avaliados em detrimento daqueles que não estão envolvidos nas avaliações de larga escala como, por exemplo, priorizar as ações pedagógica dos 3º anos do Ensino Médio, que serão avaliados, deixando em segundo plano 1º e 2º anos, que não realizarão as avaliações externas.

Além de responsabilizarem professores e estudantes, as avaliações externas formam consensos inquestionáveis quanto à seleção, formas de organização e transmissão dos conteúdos escolares. Assim, os conhecimentos desenvolvidos ao longo do ano letivo nas escolas serão aqueles que constarão nas avaliações externas, expressando diretamente o que deve ser do domínio adequado para uma faixa etária escolar nas disciplinas que serão avaliadas, transformando todas as disciplinas, e, claro, seus respectivos conteúdos ao certo e o errado, sem aprofundamentos dos porquês dessas respostas. Como se vê, é um modelo de organização da educação que força, a qualquer custo, as ações pedagógicas para a realização de avaliações externas para, simplesmente, obter melhoras nos índices escolares e, assim, “promover” e constatar a qualidade da educação.

Desta maneira, são os objetivos da mudança de concepções para a educação que, atendendo aos preceitos neoliberais, indicam, concomitantemente, alterações também nos objetivos deste modelo educacional de formação estudantil, causando implicações diretas no trabalho docente, produzindo, assim, uma composição objetiva específica para a formação continuada de professores. Neste sentido, a contextualização realizada neste capítulo se faz essencial para a compreensão dos efeitos do contexto educacional para a construção da subjetividade docente, consequências que também se aplicam na rede pública de ensino paulista, logo, no processo de formação continuada de seus professores de Sociologia. Assim, o

próximo capítulo se dedicará a exibir e analisar as políticas públicas educacionais do programa *São Paulo Faz Escola*, em sua concepção e proposição para a educação básica, focando o ensino de Sociologia em meio a este processo.

Capítulo 2. Da objetividade à subjetividade social: *São Paulo Faz Escola* e o ensino de Sociologia

Conforme apresentado no capítulo anterior, a década de 1990 se notabilizou por uma série de medidas e regulamentações que reestruturaram a gestão pública no país. No caso do estado de São Paulo, aliado a um cenário de ampla articulação política entre os governos estadual e federal, com Mário Covas e Fernando Henrique Cardoso (de mesmo partido político - PSBD), desencadeando intensas modificações na organização da administração pública.

No que diz respeito à educação pública paulista não foi diferente, se adequando aos preceitos neoliberais de documentos internacionais, o sistema de ensino escolar público passou a ser visto pelas instituições governamentais como mercadoria, como forma de acumular capital. As políticas públicas destinadas a essa área social se baseiam nos princípios de produtividade, eficiência, qualidade, redução de gastos, entre outros, que seriam incorporados à rotina escolar, os professores são tidos como o principal meio para realização dessas mudanças, entretanto, ao mesmo tempo, são vistos como entraves para sua efetivação.

Neste contexto, dispositivos legalistas e burocráticos surgem a fim de exercer influência e, por que não, controle sobre a atividade escolar, situação que interfere na organização educacional e, inevitavelmente, no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Novos objetivos para a educação paulista são acompanhados por novas perspectivas para os professores da rede, mudanças que implicam em reorganizações curriculares e alterações na atividade docente, criando um novo contexto para o desenvolvimento subjetivo dos professores. Quais são as condições e circunstâncias, materiais e subjetivas, que as reformas educacionais do estado de São Paulo oferecem à formação continuada de professores? Como é concebido ensino de Sociologia na rede pública de ensino paulista? São questões que orientam a compreensão dos fatores sociais que irão ser componentes construtivos da formação continuada de professores, princípios que expressam a conjuntura que o programa *São Paulo Faz Escola* disponibiliza para professores de Sociologia promoverem sua atividade laboral e, consequentemente, construírem a sua subjetividade docente. Assim, a finalidade desse capítulo é desenvolver a conjuntura laboral, objetiva e subjetiva, de professores de Sociologia proporcionada pelo programa *São Paulo Faz Escola*, relacionando-o com o contexto político-econômico

direcionado à educação pública, abordado no capítulo anterior.

Neste sentido, o título deste capítulo é “Da objetividade à subjetividade social: *São Paulo Faz Escola* e o ensino de Sociologia” por considerar a realidade objetiva da educação pública paulista um cenário de mudanças de perspectivas para o trabalho docente por meio de políticas públicas. O programa *São Paulo Faz Escola*, estipulando um projeto de formação continuada obrigatória aos docentes da rede pública de ensino, procura se alinhar aos parâmetros educacionais internacionais, a fim de moldar um novo perfil de profissional, construindo uma nova subjetividade social acerca do papel dos professores para a educação, além de discorrer sobre a proposta curricular para o ensino de Sociologia no estado de São Paulo.

2.1. O programa *São Paulo Faz Escola*

É durante o governo Mário Covas - PSDB (1995 - 2001) que se inicia a reorganização da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Partindo da premissa de resolver problemas administrativos, financeiros e pedagógicos instituiu novas perspectivas para a educação, além de otimizar investimentos para as escolas alegando ter enormes gastos para atender a alta demanda por escolaridade básica. Em concomitância ao encaminhamento federal de municipalização de parte do ensino, separou as escolas de Fundamental I (de 1ª a 4ª série para 1º ao 5º ano), que ficariam sob a tutela dos municípios, das escolas de Fundamental II (da 5ª a 8ª série para 6º ao 9º ano) e de Ensino Médio, passando a se responsabilizar somente com os dois últimos ciclos educacionais. Segundo o discurso oficial do governo, seria por intermédio do novo aparelhamento escolar que se desdobraria uma escola de melhor qualidade.

Ainda em consonância com a reorganização da rede de ensino e se ajustando aos documentos internacionais, foram implementados novos padrões para a gestão escolar, a começar pela informatização dos dados escolares. Neste processo alguns programas foram desenvolvidos, entre eles destacam-se: o *Projeto de Educação Continuada,* que promoveria um novo padrão para a capacitação profissional, parte centralizado nos supervisores, diretores e professores-coordenadores, no âmbito da organização escolar, e parte direcionado ao preparo docente a ser praticado em sala de aula; os *Programas de Correção do Fluxo Escolar*, com a finalidade de reintegrar estudantes às séries regulares correspondentes às respectivas faixas etárias; e o

programa de *Progressão Continuada*, que individualiza o grau de aprendizagem do estudante e relativiza a sua promoção aos anos escolares seguintes (FIAMENGUI, 2009).

Dando sequência as propostas de Mario Covas e para que as novas políticas educacionais se estabelecessem, o primeiro governo Geraldo Alkmin – PSDB (2001-2006) procurou fortalecer os ideais neoliberais na educação pública do Estado de São Paulo e em seus sujeitos escolares. É a consolidação dessas mudanças burocráticas e organizacionais que prepararam o terreno para, em 2007, a implementação do programa *São Paulo Faz Escola,* objeto de análise deste capítulo.

Em consonância com a mundialização do capital, ancorando-se nos princípios de documentos elaborados por organizações multilaterais internacionais, o governo José Serra – PSDB (2007-2010) realiza a reestruturação da rede de ensino pública do estado de São Paulo, projetada por políticas públicas educacionais neoliberais pautadas no tripé: currículo unificado com ênfase em conhecimentos básicos; material didático-pedagógico de apoio comum a toda as escolas; e oferecer formação continuada aos professores recém ingressantes na rede pública de ensino.

O discurso do governo pressupunha a necessidade de oferecer uma educação de qualidade diante das questões contemporâneas, que formasse um cidadão capaz de enfrentar os desafios colocados pela contemporaneidade e pelo do mundo trabalho. Com a finalidade de proporcionar essa educação e, simultaneamente, cumprir com as 10 metas estipuladas para a educação paulista[11], origina-se o programa *São Paulo Faz Escola*. Seriam propostas que deveriam ser desenvolvidas e alcançadas entre os anos de 2007 e 2010, em que a prioridade seria melhorar a qualidade da aprendizagem. Entre as 10 metas propostas pelo governo, para a sequência da pesquisa, merecem atenção: a redução de 50% das taxas de reprovação na 8ª série (9º ano); redução de 50% nas taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação da aprendizagem; e desempenho 10% melhor dos alunos nas avaliações nacionais e estaduais[12].

Para tal, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo apresentou para todas suas escolas da rede pública de ensino uma nova proposta curricular unificada, partindo da análise dos resultados dos estudantes da educação pública paulista em avaliações externas (Saeb, SARESP e Pisa) e da argumentação de que a formação

[11] Publicadas no diário oficial de 21 de agosto de 2007.
[12] As 10 metas da educação paulista estão em http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/sp-tera-10-metas-para-ensino-basico/. Acesso em 25/11/2019.)

deficitária do quadro de professores de sua rede, quanto a quesitos pedagógicos e didáticos, era a principal causa do baixo desempenho estudantil. Procedendo da prerrogativa de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes fez parcerias com consultorias externas, merecendo destaque a liderança da professora Maria Inês Fini, desenvolvendo, então, o programa *São Paulo Faz Escola,* projeto este elaborado por uma equipe composta por especialistas educacionais dos ensinos Fundamental II, Ensino Médio e das disciplinas que comporiam o novo currículo.

Em conjunto com o plano de metas de 2010 e se adequando aos documentos internacionais, foi lançado o *Programa de Qualidade das Escolas* (2008), com o objetivo de gerar uma melhoria tanto da qualidade quanto da equidade de aprendizagem estudantil da rede de ensino estadual. A proposta era quantificar o nível de aprendizagem, verificado por meio de avaliações periódicas em todas as escolas da rede, para que, assim, se tornasse viável o acompanhamento da evolução da qualidade da educação ao longo do tempo, permitindo um aprimoramento paulatino e progressivo (FIAMENGUI, 2009). Nota-se que a proposta das 10 metas para a educação tinha um objetivo bem claro: se alinhar às orientações de documentos internacionais para a educação paulista, assim, o primeiro passo foi a implementação de avaliações em larga escala, abrindo caminho para novas medidas relacionadas ao padrão neoliberal de qualidade da educação.

Em complementação a este programa, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), estipulando metas anuais para o aumento dos indicadores de qualidade do ensino paulista. É um indicador que quantifica o nível de qualidade escolar através de dois critérios de avaliação: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que mede o desempenho dos estudantes através de testes, quantificando o quanto os estudantes apreenderam das competências e habilidades exigidas para a sua respectiva série/ano; e o Indicador de Fluxo Escolar, que se refere aos índices de aprovação, de retenção e de evasão estudantil, em séries finais de cada ciclo escolar.

Assim, ao final de cada ano letivo, estudantes dos 7º e 9º anos (6ª e 8ª série) do Ensino Fundamental II e da 3ª série/ano do Ensino Médio, são avaliados pelo SARESP. É uma avaliação elaborada com base em um conjunto de competências e habilidades pré-estabelecidas em conteúdos das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, visando aferir o nível de aprendizagem dos estudantes, propondo intervenções nas escolas a partir dos resultados obtidos. No ano seguinte, conforme o desempenho anterior, cada escola recebe uma meta a ser atingida. Neste sentido,

como segundo passo para consolidar o conceito neoliberal de qualidade da educação, avaliações com conhecimentos básicos de leitura, escrita e contas. Como se não bastasse, ainda relacionam as avaliações às metas a serem “batidas”, sempre progressivas, como se a escola fosse uma empresa.

O resultado obtido pela escola é comparado à meta estipulada, compondo um novo índice, que, por sua vez, definirá o valor de um bônus financeiro para os professores e trabalhadores da escola. Assim, é a relação entre o Índice de Cumprimento de Metas e o IDESP que gera o Adicional por Qualidade (IQ) – a bonificação salarial. O bônus pago aos professores é individualizado e definido por cálculos matemáticos próprios do sistema educacional, onde qualquer demonstração de evolução no IDESP, de um ano para o outro, resulta em uma gratificação financeira conforme cumprimentos das metas estabelecidas, variando de escola para escola e de servidor para servidor (SILVA; RUSSO, 2011). Individualização/responsabilização do trabalho escolar e bonificação por metas, passos largos para tratar a educação como mercadoria. Vinculação importante para inserir conceitos e linguajares empresariais dentro da lógica de funcionamento da escola, principalmente, daqueles que irão formar a juventude.

Na perspectiva de atingir as 10 metas para educação paulista e que se tornasse possível ter meios de estabelecer e quantificar o IDESP para toda e qualquer escola da rede, independentemente de seus respectivos contextos socioculturais, o governo implementou um currículo comum para toda a rede estadual situando os conteúdos básicos a serem trabalhados em todas as séries/anos escolares. Definiu as orientações de práticas em sala de aula para os professores, de acordo com cada disciplina, selecionando cerca de 8 mil professores-coordenadores para auxiliar na implementação do programa. Como forma de preparo para a realização do SARESP estabeleceu a avaliação diagnóstica bimestral e processos contínuos de recuperação de aprendizagem, afirmando as expectativas para cada série/ano, além de oferecer formação continuada para os professores da rede pública de ensino por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente, o Ensino a Distância (EAD). Como se percebe, o governo organizou um conjunto de ações regidas por novas legislações para realizar as mudanças na estruturação escolar e na função de seus trabalhadores, principalmente, no trabalho docente, estabelecendo novos procedimentos didático-pedagógicos para o funcionamento das escolas e para a implementação do novo currículo, incentivando-os a se apropriarem da proposta

curricular e do material de apoio com bonificações individuais associadas ao desempenho estudantil em avaliações externas (CARVALHO, 2012).

Dessa maneira, a reorganização estrutural da educação paulista se deu a partir da elaboração de um novo currículo escolar, da avaliação de desempenho estudantil (IDESP/SARESP) e de materiais didáticos padronizados (*Cadernos do professor* e *Cadernos do aluno*) para todas as escolas da rede de ensino. A premissa do programa parte da noção do direito de aprendizagem de cada estudante, onde o foco é a melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações externas, colocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos exames nos professores, que, por sua vez, teriam como ferramenta de desenvolvimento de aprendizagem um material apostilado comum para se trabalhar o currículo e os conteúdos cobrados nas avaliações, principalmente, no SARESP.

É mais ou menos como fazem algumas empresas (*Natura, Avon* e *Jequiti,* citadas como exemplo por, inclusive, estarem dentro das escolas com professores revendendo seus produtos*)* que oferecem um material de apresentação de seus produtos e um roteiro de abordagem de venda para que seus "colaboradores" (nome sofisticado e agregador para que o vendedor "vista a camisa da empresa", se sinta parte dela) comercializem seus produtos, assim, segundo discurso dessas empresas, quanto mais os colaboradores se aproximarem das estratégias sugeridas por elas, estarão "mais próximos" de terem sucesso, logo, mais dinheiro recebem. Quer dizer, é a lógica empresarial invadindo as escolas, organizando a rotina escolar e o processo de ensino-aprendizagem. É como se os professores fossem "colaboradores" da empresa e as avaliações o produto, e, nessa relação, o professor tem que convencer os estudantes a "comprar" suas propostas para a avaliação externa; assim, quanto mais seguir as orientações da "firma", no caso o Estado, melhor desenvolverá seu trabalho, melhor será o desempenho dos estudantes nas avaliações, e ele receberá uma bonificação por representar tão bem os interesses da empresa. Resta, então, compreender os materiais oferecidos pelo Estado para o trabalho dos professores.

O novo currículo do Estado de São Paulo se apresenta em dois horizontes principais: uma educação à altura dos desafios do mundo do trabalho e princípios para um currículo comprometido com o seu tempo. É dividido em seis princípios: uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; prioridade para a competência da leitura e da escrita; articulação das competências para aprender; e articulação com o mundo do trabalho. Tais princípios estão diretamente ligados ao trabalho dos professores em sala de aula. Já a matriz

curricular se estabelece em quatro grandes áreas que contém as respectivas disciplinas, sendo elas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que integra as disciplinas Biologia, Química e Física; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, contendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, composta por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

Conforme o currículo, o trabalho docente deve ter como base os conceitos de competências e habilidades, em que

> podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela (SÃO PAULO, 2009, p.14).

A separação por áreas promove a aglomeração de competências e habilidades parecidas mesmo que em disciplinas diferentes, fato esse que já predispõe uma visão utilitarista das disciplinas que não têm seus conteúdos cobrados nas avaliações. Utilitarista porque faz com que todas as disciplinas trabalhem com competências e habilidades das disciplinas que terão seus conteúdos avaliados no SARESP. Desta maneira, todas as outras disciplinas da grade curricular deixam de ter importância na formação estudantil, afinal, são concebidas apenas como apoio à Língua Portuguesa e à Matemática.

O currículo também propõe que tanto a escola quanto os professores registrem, necessariamente, o que está sendo desenvolvido com os estudantes ao longo das aulas e possíveis projetos escolares. Enfatiza ainda que é imprescindível e garantido por lei que os estudantes aprendam, independente da diversidade estudantil. Assim, optaram

> por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados (SÃO PAULO, 2009, p. 15).

No que diz respeito à articulação da educação com o mundo do trabalho, reforçam a noção de alfabetização ligada à tecnologia básica, a fim de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais informatizado presente no cotidiano, em que a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos de produção de bens e serviços são fundamentais à contemporaneidade. Todavia, a própria estrutura escolar, responsabilidade do Estado, não contém espaços ou ferramentas tecnológicas adequadas para a sua propositura. Postura que se alinha com a ideia de inovação dentro da educação e relacionada a uma formação para a prestação de serviços, se apresentando com intenção de tirar a responsabilidade do governo, transferindo-a para os professores que, por sua vez, devem lidar com esta propositura sem condições mínimas para sua realização.

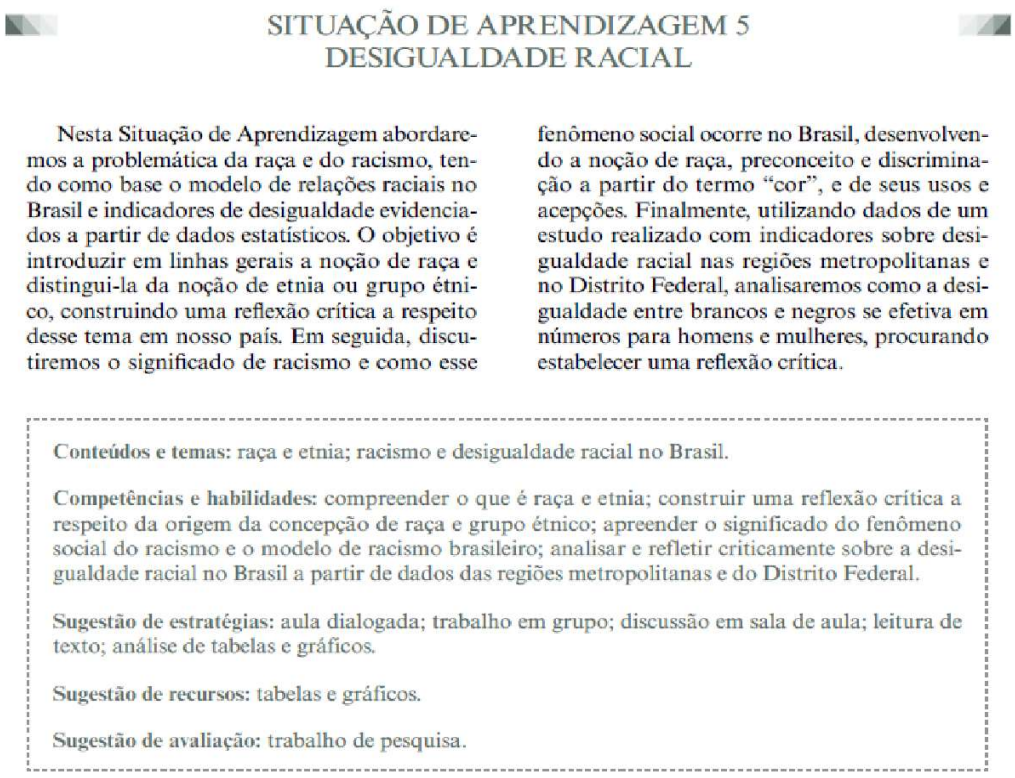
Importante ressaltar que existe um outro documento direcionado ao trabalho das equipes pedagógicas para implementação do currículo nas escolas — *Orientações para a Gestão do currículo na Escola*. Este material tem por intenção promover a formação do quadro pedagógico em serviço, dedicando essa função ao trabalho do coordenador pedagógico, que teria de divulgar e implantar a proposta curricular junto aos professores em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) — que fazem parte da jornada de trabalho docente e são realizadas na própria unidade escolar. Na apresentação deste documento, a Secretaria Estadual de Educação especifica que a coordenação pedagógica é um dos pilares estruturais do programa *São Paulo Faz Escola*. A secretaria ainda promoveu cursos obrigatórios de formação para diretores e coordenadores para apresentar o currículo e as orientações técnicas para o seu uso (DAVID, 2008).

Iniciada em 2008, a nova proposta curricular começou a ser implantada em todas as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, passando por um período de reforço intensivo e de recuperação continuada das aprendizagens consideradas básicas para os estudantes a partir dos resultados obtidos na avaliação externa, como base utilizou-se o desempenho estudantil do SARESP de 2005. Já em 2009, a proposta passa a tomar corpo como currículo, tendo como marco a disponibilização de material de apoio para os professores e estudantes. Esse material desponta como alicerce dessa nova estruturação, pautado na concepção de que o processo de aprendizagem dos estudantes deve ser desenvolvido pelas competências e habilidades, através de situações de aprendizagem praticadas pelos professores, ambas preestabelecidas pelo *São Paulo Faz Escola* (FONSECA, 2015). No ano de 2010, dando prosseguimento à proposta, o governo encerra a fase de

experimentação e adequações definindo-a como Currículo Oficial do estado de São Paulo.

Assim, para implementar essa proposta curricular, além de atender às orientações estipuladas pelo Banco Mundial e outras organizações internacionais para a educação, a Secretaria Estadual de Educação propôs para todos os professores a utilização de um material padrão, denominado *Caderno do Professor*, o qual define os conteúdos, a metodologia, os objetivos e os critérios de avaliação. Os *Cadernos do Professor* apresentam as orientações didáticas relacionadas para cada disciplina do currículo, trazendo temáticas, competências e habilidades, atividades, sugestões de didáticas e de material de apoio, formas de avaliação e de recuperação para serem desenvolvidas com os estudantes ao longo do ano letivo. É um material dividido por semestre, para cada série/ano escolar e para cada disciplina da proposta curricular. Seu conteúdo é disposto com textos que indicam e organizam didaticamente os conteúdos a serem trabalhados em aula, com caráter informativo e instrumental, contendo um roteiro didático-pedagógico para cada aula, sempre se utilizando de verbos no imperativo ou na primeira pessoa do plural, reforçando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas com os estudantes.

O *Caderno do Professor* é a materialização do currículo proposto, suas instruções instrumentalizam e direcionam as ações docentes no cotidiano escolar. Os conteúdos dos Cadernos são distribuídos em situações de aprendizagem e contêm orientações do como o professor deve seguir quanto à metodologia e didática a serem praticadas em cada aula. Desta maneira, cabe aos professores aplicarem as situações de aprendizagem para que os estudantes tenham a possibilidade de desenvolverem, por si, as competências e habilidades previamente definidas pelo currículo (NEIRA, 2011). É como se fosse um roteiro pré-determinado que expõe etapa por etapa o que deve ser desenvolvido em cada atividade que se inicia, logo depois apresenta a recomendação dos conhecimentos importantes e, por fim, chega em situações de sondagem, de aprendizagem e de sensibilização junto aos estudantes. Cada Caderno está dividido por um número de aulas previstas para cada tema que será trabalhado, elencando as tarefas a serem cumpridas em sequência. Assim, sugere todos os passos e estratégias que o professor deve adotar, seguidos das competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas, como mostra o exemplo a seguir.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5
DESIGUALDADE RACIAL

Nesta Situação de Aprendizagem abordaremos a problemática da raça e do racismo, tendo como base o modelo de relações raciais no Brasil e indicadores de desigualdade evidenciados a partir de dados estatísticos. O objetivo é introduzir em linhas gerais a noção de raça e distingui-la da noção de etnia ou grupo étnico, construindo uma reflexão crítica a respeito desse tema em nosso país. Em seguida, discutiremos o significado de racismo e como esse fenômeno social ocorre no Brasil, desenvolvendo a noção de raça, preconceito e discriminação a partir do termo "cor", e de seus usos e acepções. Finalmente, utilizando dados de um estudo realizado com indicadores sobre desigualdade racial nas regiões metropolitanas e no Distrito Federal, analisaremos como a desigualdade entre brancos e negros se efetiva em números para homens e mulheres, procurando estabelecer uma reflexão crítica.

Conteúdos e temas: raça e etnia; racismo e desigualdade racial no Brasil.

Competências e habilidades: compreender o que é raça e etnia; construir uma reflexão crítica a respeito da origem da concepção de raça e grupo étnico; apreender o significado do fenômeno social do racismo e o modelo de racismo brasileiro; analisar e refletir criticamente sobre a desigualdade racial no Brasil a partir de dados das regiões metropolitanas e do Distrito Federal.

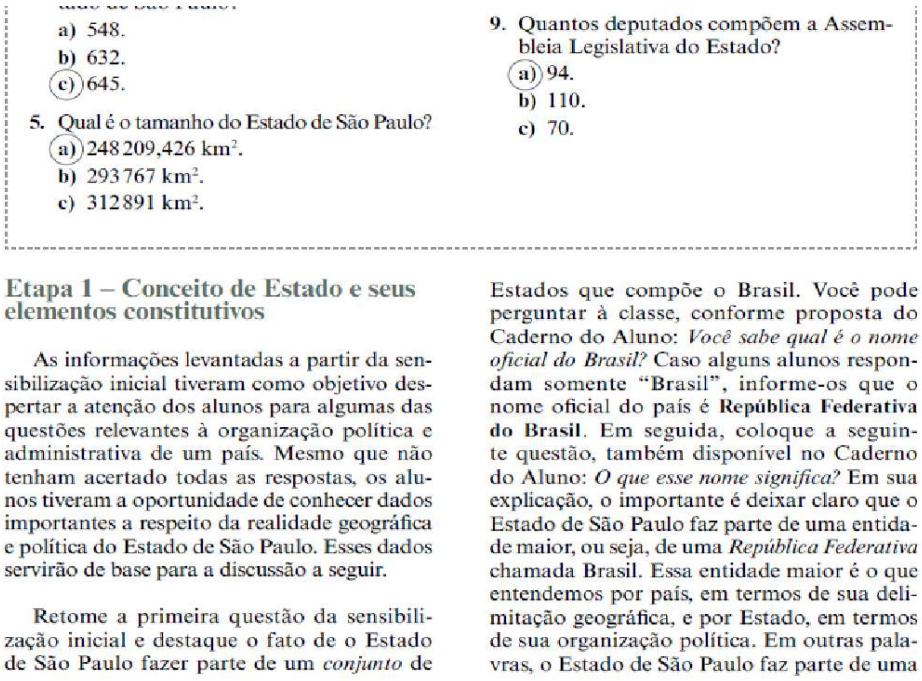
Sugestão de estratégias: aula dialogada; trabalho em grupo; discussão em sala de aula; leitura de texto; análise de tabelas e gráficos.

Sugestão de recursos: tabelas e gráficos.

Sugestão de avaliação: trabalho de pesquisa.

Imagem 1: Situação de aprendizagem 5 – *Caderno do Professor* – Sociologia 1º ano V. 1 E.M., 2014, p. 48. Fonte: SEE (2014a).

A Imagem 1 demonstra o início de uma situação de aprendizagem para que professores de Sociologia abordem a questão da desigualdade racial no Brasil. Ao todo, a situação de aprendizagem contém 12 páginas de conteúdo para que o professor se aproprie e trabalhe o conceito de desigualdade social relacionando-o com a questão racial brasileira, disponibilizando três tabelas e um gráfico com informações relacionadas à temática proposta a ser desenvolvida em aula. A reflexão crítica está bem presente nas competências e habilidades para serem trabalhadas com os estudantes, bem como a sugestão de utilização e análise de gráficos e tabelas. Todavia, com um conteúdo tão reduzido é possível que professor aborde a questão do racismo no Brasil com profundidade? Entender a desigualdade racial no país somente com dados gerais? Refletir a desigualdade racial a partir de três tabelas e um gráfico? O material proposto não parece oferecer condições suficientes para um embasamento crítico para que o professor possa desenvolver as competências e habilidades exigidas ou as sugestões de estratégias, o próprio material oficial de apoio se contradiz. A presença de verbos no imperativo também é frequente nos Cadernos, se apresentando como um passo-a-passo da atividade docente, como no exemplo a seguir.



a) 548.
b) 632.
c) 645.

5. Qual é o tamanho do Estado de São Paulo?
a) 248 209,426 km².
b) 293 767 km².
c) 312 891 km².

9. Quantos deputados compõem a Assembleia Legislativa do Estado?
a) 94.
b) 110.
c) 70.

Etapa 1 – Conceito de Estado e seus elementos constitutivos

As informações levantadas a partir da sensibilização inicial tiveram como objetivo despertar a atenção dos alunos para algumas das questões relevantes à organização política e administrativa de um país. Mesmo que não tenham acertado todas as respostas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer dados importantes a respeito da realidade geográfica e política do Estado de São Paulo. Esses dados servirão de base para a discussão a seguir.

Retome a primeira questão da sensibilização inicial e destaque o fato de o Estado de São Paulo fazer parte de um *conjunto* de Estados que compõe o Brasil. Você pode perguntar à classe, conforme proposta do Caderno do Aluno: *Você sabe qual é o nome oficial do Brasil?* Caso alguns alunos respondam somente "Brasil", informe-os que o nome oficial do país é **República Federativa do Brasil**. Em seguida, coloque a seguinte questão, também disponível no Caderno do Aluno: *O que esse nome significa?* Em sua explicação, o importante é deixar claro que o Estado de São Paulo faz parte de uma entidade maior, ou seja, de uma *República Federativa* chamada Brasil. Essa entidade maior é o que entendemos por país, em termos de sua delimitação geográfica, e por Estado, em termos de sua organização política. Em outras palavras, o Estado de São Paulo faz parte de uma

Imagem 2: Situação de aprendizagem 1 – *Caderno do Aluno* – Sociologia 3º ano V.1 E.M., 2014, p. 10. Fonte: SEE (2014a).

Os professores devem registrar em seus diários de classe as estratégias, habilidades e competências desenvolvidas, abordagens, avaliações, presença e nota dos estudantes. Tal documentação passa pela fiscalização da equipe gestora interna (coordenação e direção) e externa (supervisores e diretoria de ensino) com o intento de averiguação se estão condizentes com o que está estabelecido pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Importante dizer que a Secretaria de Educação coloca as orientações presentes no *Caderno do Professor* como sugestão, porém, todas e quaisquer atividades ou estratégias didáticas diferenciadas utilizadas pelos professores, que não constem nos Cadernos, precisam ser meticulosamente registradas e pedagogicamente justificadas para que não tenham seus trabalhos questionados ou restringidos.

Dando sequência na proposta didática e em complementação ao *Caderno do professor*, é elaborado o *Caderno do Aluno*, material entregue para cada estudante, também organizado por série/ano, semestre e disciplina. Esse Caderno é composto por microtextos, imagens, gráficos, tarefas e exercícios de constatação e opinião que visam à fixação dos conteúdos do currículo, conforme as situações de aprendizagem. Segue um exemplo desse material (Imagem 3).

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é refletir sobre o que é raça e etnia e sobre o racismo. Essa reflexão será feita a partir do modelo de relações raciais no Brasil e dos indicadores de desigualdade evidenciados a partir de dados estatísticos.

Leitura e análise de imagem

Observe atentamente a imagem a seguir e responda às questões.



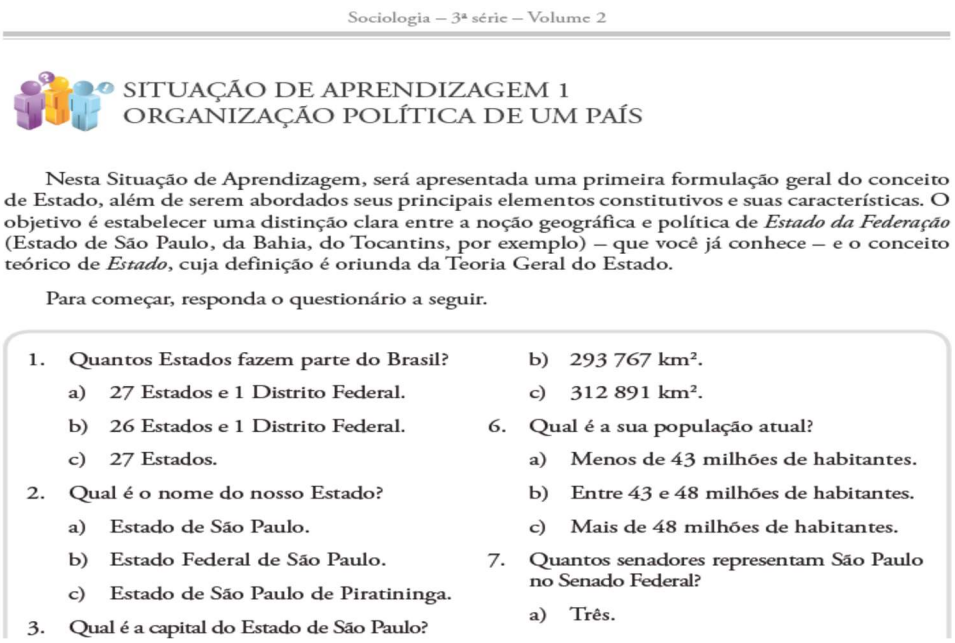
1. Quantas pessoas de cores diferentes você consegue ver na imagem?

2. Você consegue se identificar com alguma delas?

3. Com base no que você vê nessa imagem, quantas raças você acha que existem?

Imagem 3: Situação de aprendizagem 5 – *Caderno do Aluno* – Sociologia 1º ano V. 1 E.M., 2014, p. 10. Fonte: SEE (2014b)

A Imagem 3 apresenta a primeira tarefa de estudos da situação de aprendizagem do *Caderno do Aluno* para reflitam criticamente a questão racial no Brasil. Nota-se que a imagem escolhida quase que infantiliza a forma de abordar e trabalhar a temática, sem dizer que as perguntas relacionadas à imagem são muito simples e presas às opiniões dos estudantes sobre o que acham do tema, não há conceitos científicos/sociológicos sendo desenvolvidos. Outro ponto é que são duas linhas para que os estudantes se expressem, é disponibilizado um espaço muito reduzido para desenvolverem e escreverem sobre uma temática tão complexa, mesmo que em um início de atividade de estudo. Ao todo, a situação de aprendizagem tem 12 páginas de conteúdo onde quase não há texto; é composta por fragmentos de de ideias de autores e comentários curtos; apresentando muitas perguntas simples e com pouco conteúdo sociologico para desenvolvimento da tematica; e as mesmas tabelas do *Caderno do Professor*. Além do pouco espaço para escrever, os testes de múltipla escolha também fazem parte da composição das tarefas elabordas para os *Cadernos do Aluno*, como demonstra o exemplo na sequência.



Sociologia – 3ª série – Volume 2

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DE UM PAÍS

Nesta Situação de Aprendizagem, será apresentada uma primeira formulação geral do conceito de Estado, além de serem abordados seus principais elementos constitutivos e suas características. O objetivo é estabelecer uma distinção clara entre a noção geográfica e política de *Estado da Federação* (Estado de São Paulo, da Bahia, do Tocantins, por exemplo) – que você já conhece – e o conceito teórico de *Estado*, cuja definição é oriunda da Teoria Geral do Estado.

Para começar, responda o questionário a seguir.

1. Quantos Estados fazem parte do Brasil?
   a) 27 Estados e 1 Distrito Federal.
   b) 26 Estados e 1 Distrito Federal.
   c) 27 Estados.
2. Qual é o nome do nosso Estado?
   a) Estado de São Paulo.
   b) Estado Federal de São Paulo.
   c) Estado de São Paulo de Piratininga.
3. Qual é a capital do Estado de São Paulo?
   b) 293 767 km².
   c) 312 891 km².
6. Qual é a sua população atual?
   a) Menos de 43 milhões de habitantes.
   b) Entre 43 e 48 milhões de habitantes.
   c) Mais de 48 milhões de habitantes.
7. Quantos senadores representam São Paulo no Senado Federal?
   a) Três.

Imagem 4: Situação de aprendizagem 1 – *Caderno do Aluno* – Sociologia 3º ano E.M. V.1, 2014, p. 5. Fonte: SEE (2014b).

A proposta do material de apoio do programa *São Paulo Faz Escola* se apresenta com ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades de leitura, produção de texto e de matemática, independente de disciplina, servindo de subsídio para que os docentes apliquem as atividades previstas em seu caderno. O *Caderno do Aluno* ainda possui “lições de casa”, com a intenção de complementar o que foi desenvolvido em sala de aula e contribuir para a formação dos estudantes, uma vez que não há condições nem tempo hábil para cumprir com o conteúdo proposto pelo currículo. Agora, como desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita com um material didático-pedagógico com pouquíssimos textos e com espaços reduzidos para a escrita? Como desenvolvê-las com questões tão simples e de múltipla escolha? O que parece é que não há uma preocupação com o desenvolvimento em si das competências e habilidades, mas preparar somente para a avaliação externa, treinando as formas e os conteúdos exigidos nos testes.

Importante lembrar que existiram duas edições deste material, Os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno* foram atualizados em 2014, com a informação de que seriam o material de apoio base até o ano letivo de 2017, contudo, ainda utilizaram esta última versão em 2018. No ano de 2019, governo João Dória – PSDB, foi proibida a utilização deste material, tendo outros materiais produzidos pela Secretaria de Educação de São Paulo para serem utilizados com os estudantes (LASTÓRIA; SOUZA, 2019).

Em resumo, o programa *São Paulo Faz Escola* teve como principais ações para a educação: a adoção de um currículo único e fechado para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio para todas as escolas da rede; a utilização de material de adaptação à nova proposta curricular; elaboração, distribuição e oficialização de material didático instrucional e padronizado para professores e estudantes; acompanhamento e supervisão por meio de coordenadores, diretores e supervisores de ensino; relacionou os conteúdos do material padronizado com os exigidos em avaliações externas (SARESP); vinculou bonificação/incentivo financeiro aos professores e demais servidores da escola para que aumentassem sua produtividade no trabalho, através de resultados do IDESP e metas estipuladas que fossem cumpridas (SANFELICE, 2010).

Vale dizer que os conteúdos do currículo são baseados nos conteúdos das avaliações do SARESP, tendo os Cadernos (do Professor e do Aluno) como mediador dos critérios de avaliação, estabelecendo uma relação direta e estreita entre conteúdos do currículo, trabalho docente e avaliação externa na busca de melhor qualidade das escolas. A política de bonificação por metas relacionadas ao IDESP, vinculada aos resultados de aprendizagem escolar dos estudantes na avaliação estadual (SARESP), pode representar como finalidade única garantir a implementação da proposta do *São Paulo Faz Escola* e de um currículo padronizado para todas as escolas estaduais do estado de São Paulo.

Tais medidas podem ser entendidas como a materialização dos preceitos neoliberais na educação pública do estado de São Paulo. É possível notar que em todas as perspectivas relacionadas à educação paulista são preestabelecidas e controladas pelo poder estatal, representando uma estrutura bem organizada para cumprir com seus interesses e objetivos de adequação aos modelos educacionais estabelecidos por documentos internacionais de flexibilização do trabalho docente e da reestruturação da escolarização básica, interferindo desde a construção do currículo até os conteúdos, planejamento escolar, avaliações e trabalho docente em sala de aula, sem diálogo algum com os professores da sua rede de educação (FONSECA, 2015). Dentre a propositura do São Paulo Faz Escola ainda verificar um elemento: o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, objeto da próxima seção.

2.2. O Curso de Formação Específica para Ingressantes

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza"

A reestruturação da educação pública paulista ainda contava com uma outra vertente para a implementação do programa *São Paulo Faz Escola*: a capacitação do seu Quadro de Magistério. Pautando-se nos baixos índices de desempenho estudantil no SARESP, tendo como pretexto sua retórica sobre o nível de qualificação profissional dos professores da rede de ensino, a Secretaria Estadual de Educação passa a oferecer cursos de formação continuada a seus docentes. Termos como treinamento, habilitação, aperfeiçoamento, atualização e reciclagem profissional aparecem, recorrentemente, nos discursos do governo e das diretorias de ensino, utilizando-os como prerrogativa para o aumento da qualidade da educação escolar. É inevitável associar um maior preparo docente à uma educação de melhor qualidade, logo, ofertar formação continuada aos seus servidores aparece como solução aos problemas elencados pela secretaria e, até mesmo, como propaganda política acerca da preocupação com a escolaridade pública.

É neste contexto e sob o argumento de que todo estudante tem direito à uma educação de qualidade que o governo paulista designa, em 2009, o programa *Mais Qualidade da Escola,* projeto este que visava por meio da organização institucional, disponibilizar cursos de formação profissional continuada aos professores da rede de ensino para a promoção da tão citada melhoria da qualidade escolar e da equidade da aprendizagem estudantil em seu sistema de ensino. Como se percebe o próprio nome do projeto remete aos preceitos neoliberais de qualidade para a educação, em que a qualidade da prática docente necessita ser qualificada, não havendo qualidade nos docentes, certificando-os para que pudessem exercer sua profissão na rede pública de ensino, neste caso, gabaritando-os ao ofício por meio de cursos elaborados por consultorias particulares externas e oferecidos pela Secretaria de Educação. É claro que um melhor preparo dos docentes está associado a uma melhor qualidade de aprendizagem, porém não proporcionar melhorias nas estruturas das escolas e não oferecer equipamentos tecnológicos compatíveis com a contemporaneidade soam muito mais como uma politicagem marqueteira do que uma preocupação com a qualidade em si da escola, isso sem dizer que é uma forma do governo se eximir de suas responsabilidades educacionais culpabilizando os professores pelo fracasso escolar.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação, esse programa garantiria uma atualização contínua e em serviço de seu quadro docente quanto a questões pedagógicas relacionadas à didática, ao novo currículo e aos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Estabelecia ainda, entre outras medidas, a autorização para a realização de novos concursos públicos para a contratação de professores de educação básica. Assim, os concursos públicos aconteceriam para contratação de professores segundo parâmetros da Lei Complementar n° 1.094 de 16 de julho de 2009, definindo a seleção de seu quadro docente em três etapas: a primeira etapa seria uma prova com questões objetivas de conteúdos legislativos, pedagógicos e específicos de cada disciplina do currículo, sendo eliminatória e classificatória; a segunda etapa era composta pela avaliação de títulos, com fins classificatórios; e a terceira etapa seria a aprovação em uma prova de aptidão técnico-pedagógica após a realização de um curso de formação elaborado pela Secretaria de Educação, com caráter eliminatório.

A terceira etapa aparece como novidade para concursos que selecionam professores, pois estabelecia novas regras para que os candidatos fossem admitidos na rede de ensino. É uma medida que representa mais do que ser uma “inovação e promoção da qualidade de ensino”, é um passo grandioso para o alinhamento com os preceitos neoliberais para a educação, em que recruta e prepara os professores para atuarem conforme suas conceitualizações de qualidade da educação. Assim, aqueles docentes que já são formados em licenciatura e foram aprovados no concurso, atendendo aos requisitos necessários para o cargo, ainda precisam passar por um curso que os autoriza a fazer parte do quadro do magistério paulista. É um fator que, além de excluir professores que não são compatíveis com seus objetivos — lógica empresarial de contratação e seleção de seus trabalhadores —, ainda se apresenta como exemplo para que essas medidas sejam aplicadas em outras redes públicas de ensino do país.

Após selecionar os candidatos com maiores pontuações nas provas objetivas e na avaliação de títulos, todos os concorrentes aprovados teriam que passar, obrigatoriamente, pelo *Curso de Formação Específica para Ingressantes,* para que estes pudessem assumir seus cargos. No que se refere ainda ao concurso público para o ingresso de novos professores nas escolas de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação ficou responsável por oferecer cursos de formação, onde a determinação legal encaminhava para suas atividades também o treinamento e aperfeiçoamento do professorado ingressante. Esse curso teria a duração de quatro

meses, com o intuito de preparar os selecionados para a prova de aptidão. Se aprovados, seriam encaminhados para a perícia médica e, enfim, seriam efetivados como professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo (MEDEIROS, 2014).

Vale dizer que em 2009, segundo Medeiros (2014), cerca de 43% dos 230 mil professores da rede estadual de ensino paulista eram Ocupantes de Função Atividade (OFA), docentes não-concursados contratados em regime temporário[13]. Neste sentido, a Lei Complementar nº 1.094/2009 desponta como proposta para solucionar esse problema, autorizando a contratação de 80 mil novos professores efetivos. Mas, como oferecer formação continuada para todos os seus servidores educacionais? Como oferecer o *Curso Específico de Formação para Ingressantes* para seus novos 80 mil professores com o menor custo/investimento possível?

Não se pode esquecer que esse processo de reestruturação educacional está inserido em um mundo tecnológico e globalizado. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surgem como meio de possibilitar que pessoas de diferentes regiões do mundo se comuniquem virtualmente, seja por aplicativos e/ou videoconferências, transformando a noção de tempo e espaço nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, a Educação a Distância (EAD), independentemente de quais sejam seus propósitos e formatação, ganha terreno nos debates pedagógicos por se alinhar às expectativas de flexibilização, modernização e inovação do ensino. É vista como plataforma que dinamiza o ensino, que extrapola a sala de aula, que encurta distâncias, que possibilita redes de contatos, o rápido compartilhamento de informações e que proporciona o acesso aos ambientes virtuais e aos conteúdos de qualquer lugar. No que diz respeito à formação de professores, são associadas à ideia de um recurso inovador e/ou como solução de diversos problemas. Um dos grandes reflexos das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação é a sua colocação como garantia da melhoria da qualidade de ensino (PRESTES; MASCIA, 2014).

É desse reflexo que a Secretaria Estadual de Educação cria, ainda em 2009, por meio do Decreto nº 54.297/2009, a *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP),* uma escola de formação que mescla ensino presencial e à distância com o objetivo de preparar os docentes de sua rede para a prática em sala de aula — incorporando, em 2010, os demais profissionais

[13] Muitos destes professores acabaram se aposentando com esta forma de trabalho, desvelando que de temporário em seu cargo não havia nada (MEDEIROS, 2014).

da educação. No discurso de criação da EFAP, as Tecnologias da Informação e Comunicação foram escolhidas como forma de viabilizar a difusão dos conteúdos dos cursos para uma grande quantidade de professores sem perdas de qualidade na formação.

É uma escola de formação que tem seu próprio regimento, com base na política de desenvolvimento dos profissionais da educação e nas necessidades estipuladas pelo seu núcleo gestor, podendo oferecer

> I - cursos de formação para ingressantes como etapa eliminatória dos processos seletivos conduzidos pela Secretaria, para o Quadro do Magistério e demais quadros da Pasta;
> II - cursos de aperfeiçoamento, de atualização e de especialização para o Quadro do Magistério, visando o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas ao desempenho da função;
> III - cursos complementares de educação continuada, permanente e em serviço de gestão da educação para o Quadro de Apoio Escolar - QAE e Quadro da Secretaria da Educação - QSE;
> IV - orientações técnicas e outras ações de formação em aspectos específicos, para melhoria do desempenho e implementação de novas atividades e conceitos em educação e gestão da Secretaria, de acordo com as necessidades detectadas pelas áreas. (BAGÉ, 2019, p. 41)

Dentre suas funções, a EFAP foi nomeada responsável pela Secretaria da Educação para as ações de formação dos servidores da educação paulista. Seu objetivo era capacitar e formar em seu quadro de trabalhadores com atualizações profissionais constantes. Os cursos e capacitações oferecidos pela EFAP são compostos por parte de ensino a distância, via sistema de videoconferências e em ambientes virtuais, parte em encontros presenciais e atividades em serviço (MEDEIROS, 2014).

A EFAP ainda conta com a Rede do Saber, organização central equipada com a plataforma virtual de aprendizagem, onde se desenvolvem os cursos online, e com sistemas de videoconferências, também implantados nas 91 diretorias de ensino do estado. Essa rede tem por objetivo utilizar esses recursos para facilitar a realização de atividades a distância e presenciais para um maior número possível de servidores da rede de ensino paulista (BAGÉ, 2019).

Os cursos se orientam pelo conceito de uma formação mais pragmática do professor e pela racionalidade técnico-didática, sempre vinculados às noções de competências exigidas pelo currículo e à experiência profissional empírica. Por fim, com a justificativa de garantir a capacitação e qualificação do magistério, os cursos acontecem com os docentes em serviço, em que a idealização do “bom professor” parte das noções de eficácia e eficiência no trabalho escolar (BAGÉ, 2019). Os cursos

são organizados e realizados por meio de parcerias

> com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE (órgão vinculado a SEE/SP); com universidades públicas e privadas como a Universidade de São Paulo - USP, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista – "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Universidade Anhembi Morumbi e com a Fundação Lemann, Instituto Crescer e *British Council* para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. (MIRISOLA, 2012. p. 112).

Assim, no que diz respeito ao propósito do *Curso de Formação Específica de Ingressantes*, obrigatório e estipulado pela Lei Complementar nº 1.094/2009, a intenção era capacitar e aperfeiçoar o professor que ingressou à rede para uma melhor prática profissional em sala de aula, que, por sua vez, se desdobraria em impactos diretos na qualidade da educação estadual. Esse era o discurso oficial, porém, na realidade, a Secretaria de Educação constatou que boa parte dos professores tinha resistência às suas instruções e ao material de apoio disponibilizado no período de adequação ao novo currículo (2008 - 2009), identificando tal situação como grande entrave para implantação de seus anseios educacionais e do programa *São Paulo Faz Escola* (SILVA, 2015).

Parece saudável uma rede de ensino pública ter uma escola de formação profissional que ofereça cursos para que os servidores da educação paulista possam se aprofundar para cada vez mais realizarem um bom trabalho. Entretanto, ao que parece, a criação da EFAP surge muito mais como objetivo de alinhar a educação pública aos acordos neoliberais internacionais do que, necessariamente, com o preparo docente para uma educação de qualidade. Afinal, ao firmar parcerias com instituições de ensino privadas para a elaboração das formações profissionais e para a produção dos materiais pedagógicos, firma-se, também, o repasse de verba pública para o mercado educacional, que poderia muito bem ser investida na própria rede de ensino. Soma-se ainda o fato de ser uma escola de formação que, além de selecionar/autorizar quem pode fazer parte do quadro do magistério, ainda possibilita incutir em seus trabalhadores suas ideias e preceitos educacionais, no caso neoliberais.

Diante desta conjuntura, para implementar os princípios e objetivos neoliberais, a Secretaria da Educação se fez valer da EFAP para que os docentes se apropriassem do novo currículo e do material didático-pedagógico oficial e, para tal, o governo paulista adotou como política pública educacional vincular o ingresso na carreira do magistério à submissão de aprovação dos candidatos a professores em um curso de formação para ingressantes.

O Curso de Formação Específica para Ingressantes

O *Curso de Formação Específica para Ingressantes* é oferecido pela EFAP como parte obrigatória para aprovados no concurso para o magistério se tornarem professores efetivos do funcionalismo público do estado de São Paulo. É um curso que recebe os recém concursados com a intenção de oportunizar uma formação continuada, abordando os requisitos profissionais considerados necessários pela Secretaria de Educação para inserir os professores em sua rede de ensino e em sua função. Em 2010, eram considerados professores ingressantes os candidatos selecionados para a terceira etapa do concurso público – prova de aptidão. A partir de 2013, são professores ingressantes os candidatos aprovados no concurso público e que se encontram no início do exercício de seu cargo no magistério, em concomitância com o estágio probatório — três primeiros anos da carreira profissional junto à rede paulista.

Todos os candidatos selecionados pelo concurso para professor de educação básica, automaticamente, são inscritos no curso de ingressantes. Para atender os aprovados, foi criada uma plataforma virtual, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-EFAP), onde constam os conteúdos didáticos e atividades do curso de formação. É um sistema tecnológico voltado aos cursistas, para que acessem o curso via navegador de internet ou pelo modo off-line. Suas regras são rígidas, existindo respectivos períodos de abertura e fechamento do sistema para a realização das atividades, exigindo realização mínima de 75% das propostas e desempenho considerado satisfatório (maior que 50% de acerto), além de não abonar possíveis faltas — quer dizer, deve ser feito em horário livre e fora da jornada de trabalho. Caso o cursista não cumpra com as regras ou não atinja o desempenho mínimo, tanto sua aprovação no curso quanto seu cargo são revogados, ocasionando em sua exoneração.

Segundo Silva (2015), a formação proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio do *Curso de Formação Específica para Ingressantes*

> tem como objetivos fazer com que o professor: aproprie-se do currículo oficial da rede estadual; conheça a política educacional da SEE/SP; compreenda a estrutura e a carreira do magistério da SEE/SP; reflita sobre aprendizagem, família, escola; aprofunde-se em conhecimentos específicos da disciplina de ingresso. Em relação ao currículo, espera-se que o docente se aproprie da concepção das bases teórica e metodológica, e dos conteúdos contidos nos documentos elaborados pela SEE: o currículo oficial, o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno” (p. 113).

Diante destes objetivos, o curso totaliza 360 horas de carga horária, dividido em duas etapas. Cada etapa é composta por diversos módulos e semanalmente é disponibilizado um novo conteúdo para que os cursistas tenham acesso e realizem as atividades solicitadas (SILVA, 2015). O curso tem sua formatação de ensino baseada no modelo de Educação a Distância e sua interface é disponibilizada por slides/páginas com no máximo três parágrafos de texto, que se mesclam com figuras, gráficos, fotos, ilustrações, depoimentos, exemplos, exercícios, vídeos, arquivos e *hiperlinks*. Cada slide/página tem tempo mínimo determinado de visualização para que libere o acesso ao próximo conteúdo.

A primeira etapa do curso de ingressantes é intitulada “Fundamentos Básicos”, sendo comum a todos os selecionados no concurso público; faz parte de um núcleo básico, constituído por conteúdos pedagógicos pertinentes ao trabalho docente no contexto escolar da rede pública paulista, elucidados com possíveis experiências escolares. Tem por objetivo oferecer uma formação sobre a estrutura da Secretaria de Educação e fundamentação pedagógica; demanda carga horária de 120 horas, sendo 116 horas de formação a distância e 4 horas presenciais – um encontro. É dividida em 5 módulos, um por semana, que abordam conhecimentos gerais considerados suficientes para a compreensão de como é o funcionamento da rede pública paulista, com temas relacionados à atuação dos professores no contexto da educação escolar.

Essa primeira etapa propõe uma formação direcionada à legislação, à gestão escolar e às práticas pedagógicas, em slides/páginas de conteúdo como: A LDB e a aprendizagem; Marcos históricos da legislação educacional brasileira; A SEE-SP: coordenadoria e núcleos; Progressão continuada: uma lei com impacto na prática docente; Progressão continuada: contexto; Progressão continuada: fundamentos pedagógicos; Progressão continuada: prática; A legislação e carreira docente: evolução funcional; As resoluções da SEE-SP e LDB; Perfis, competências e legislação mobilizados pela prática; Competências docentes; Os princípios do Currículo Oficial de São Paulo; Documentos básicos do Currículo Oficial; O currículo e a avaliação no estado de São Paulo; Por que um currículo referenciado em competências?; Competências e conhecimento; As competências leitora e escritora no currículo do estado de São Paulo; O plano de aula e o Caderno do Professor: análise de caso; Relato de professores; Relato de supervisor de ensino; Análise de relatos; Dados do SARESP e a satisfação com a escola; Progressão continuada: opinião; Encontro presencial; e Referências bibliográficas.

Os relatos presentes sobre os documentos oficiais, políticas públicas estaduais e propostas pedagógicas têm sempre caráter positivos e em apoio à reestruturação da educação pública do estado de São Paulo – ao programa *São Paulo Faz Escola*.

Já a segunda etapa, de formação específica, nomeada “Ensino em Foco”, é oferecida separadamente para cada uma das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com conteúdo particular de cada área do conhecimento. Tem por finalidade oferecer uma formação sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com duração de 240 horas, sendo 232 horas de formação a distância e 8 horas presencias, divididas em dois encontros. Os conteúdos são apresentados em 10 módulos que abordam as concepções, os conteúdos (conforme disciplina) e as metodologias de aprendizagem para a aplicação do currículo e para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pela Secretaria de Educação (MIRISOLA, 2012).

A segunda etapa pretende oferecer uma formação complementar no tocante às disposições do Currículo Oficial de São Paulo e ao conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula, variando de disciplina para disciplina. No caso da disciplina de Sociologia se apresenta em slides/páginas de conteúdo que aparecem os seguintes itens: A constituição da Sociologia como ciência; A atitude de estranhamento e desnaturalização; A relação entre ciência e senso comum; O conceito de socialização e construção da identidade; Conceitos de cultura; Etnocentrismo e relativismo cultural; Desigualdade social, educacional, de gênero e racial; Diferença e desigualdade; Diversidade e identidade; Imigração; Indústria cultural; Tecnologias da Informação e Comunicação; Divisão social do trabalho: Marx, Weber e Durkheim; O processo de precarização do trabalho; A banalidade do mal; Barbárie e civilização; Violência; Privatização de direitos e lutas coletivas; Movimentos sociais; Participação política; Democracia; Ditadura militar; Partidos políticos; Imaginação sociológica e olhar de estranhamento; Cidadania; e Referências bibliográficas.

A carga horária presencial, em ambas as etapas, é representada por encontros, com 4 horas de duração (normalmente aos sábados), realizados nas diretorias de ensino ou em escolas selecionadas pelas mesmas, em que se reúnem os professores ingressantes para uma apresentação institucional de cada etapa, desenvolvida por multiplicadores das diretorias de ensino, com o intuito de proporcionar orientação pedagógica, atividades e troca de experiências entre professores.

Na primeira edição do curso, realizada nos anos de 2010 e 2011, os cursistas contavam com o apoio de tutores virtuais na trajetória do curso, que tinham a função de acompanhar, orientar e tirar dúvidas sobre as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os professores ingressantes que participaram do curso, receberam um auxílio financeiro para realizarem a formação, no valor de 75% da remuneração inicial (equivalente na época a R$ 1.491,62), creditado mensalmente depois de aferição de participação nas atividades (MEDEIROS, 2014). As atividades exigidas eram compostas por: questões objetivas, corrigidas automaticamente pelo sistema; mais questões discursivas, discussão no fórum virtual e elaboração de relatórios de vivências (relacionadas à observação de aulas e propositura de possibilidades para situações reais), todas verificadas pelo tutor virtual (SILVA, 2015). Ao final do curso, acontecia a realização da prova de aptidão, com caráter eliminatório, composta por 50 questões objetivas, referentes ao conteúdo desenvolvido no curso; 20 questões relacionadas à primeira etapa e 30 questões referentes à segunda etapa, de cada disciplina, cabendo à EFAP avaliar o desempenho dos docentes (MEDEIROS, 2014). Aqueles que fossem aprovados estariam aptos para assumir o cargo de professor efetivo da rede estadual de ensino.

Em 2013, com a Lei Complementar nº 1.207, os concursos públicos para professores de educação básica passam a conter somente duas etapas: a primeira, de caráter eliminatório e classificatório, composta pela prova de questões objetivas; e a segunda, de caráter classificatório, sendo a avaliação de títulos. A prova de aptidão foi retirada, mantendo o *Curso Específico de Formação para Ingressantes*, só que, agora, como componente avaliativo no estágio probatório. Quer dizer, os candidatos já haviam passado no concurso público, acontecendo sua nomeação ao Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e eram obrigados a realizar a formação já em serviço. Outra mudança foi efetivada no modelo do curso de ingressantes: foi alterado para o formato auto instrucional (sem tutoria, interação ou mediação), abolindo a tutoria online. Nas edições realizadas a partir de 2015, o curso de formação de ingressantes manteve seus objetivos e conteúdos (com pequenos ajustes), apesar de passar a ser auto instrucional (BAGÉ, 2019).

Nota-se uma mudança na concepção que a Secretaria de Educação tem sobre a formação continuada, parece uma medida que remete muito mais a uma questão de corte de investimentos, de enxugamento da máquina pública (preceito neoliberal), do que por conceitualizações pedagógicas para tais medidas, remetendo a uma precarização da formação, ou seja, é o fator econômico sobressaindo à educação. O

ponto é que um curso meramente auto instrucional, sem mediação das atividades ou suporte para dúvidas e reflexões retira qualidade do processo formativo dos professores ingressantes.

Outras alterações ocorreram nas atividades propostas pelo curso. A segunda edição passou a conter os "*Quizzes*", testes de múltipla escolha, preparatórios para a avaliação, que, por sua vez, aconteceria ao final de cada módulo, contendo apenas questões objetivas, ambos corrigidos automaticamente pelo sistema. Cada cursista teria até três tentativas para realizar as avaliações de cada módulo, sendo considerada a nota mais alta alcançada. A aprovação no curso se dava pela média ponderada de todos os módulos com conceito maior ou igual a satisfatório (maior que 50% de acerto) e comparecimento nos encontros presenciais. A partir dessa edição, as questões discursivas e os relatórios de vivências já não faziam mais parte das atividades exigidas. O fórum foi destituído, sendo inserida uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, solicitando aos cursistas que, de forma voluntária, postassem comentários a respeito do conteúdo abordado (BAGÉ, 2019).

Pode-se dizer que o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, em suas duas edições, oferece uma formação pautada na racionalidade técnica, que enfatiza um treinamento e/ou reciclagem profissional dos professores aprovados em concurso, de conteúdos básicos e com atividades estipuladas por um modelo clássico, mesmo que com o argumento de inovação por se utilizar de ferramentas tecnológicas e virtuais (BAGÉ, 2019).

É possível notar que aconteceram mudanças no propósito da oferta do *Curso Específico de Formação para Ingressantes* entre os anos de 2010 e 2015. Na primeira edição os cursistas ainda eram candidatos às vagas de professores, realizando o curso como preparação para a prova de aptidão, isso antes de ingressarem, de fato, na rede pública estadual, tendo contato com os princípios, a organização e o currículo estipulados pela Secretaria de Educação previamente ao exercício da prática profissional. Já na segunda edição, com mudanças legislativas, a exclusão do *Curso de Formação Específica para Ingressantes* como parte do concurso, identifica os cursistas como concursados, iniciando sua prática profissional antes mesmo de ter contato com os preceitos educacionais da Secretaria de Educação, ou seja, trabalha ao mesmo tempo que se apropria das considerações vinculadas à instituição em que atua e às suas expectativas. Ainda assim, nota-se que em ambas as edições o professor segue só em sua formação continuada, sendo que, na segunda edição, com a ausência de um tutor virtual para o acompanhamento e esclarecimento das

atividades ao longo do curso (CONSTANTIN, 2017). Outra questão é quanto à remuneração pela realização do curso que desapareceu na segunda edição, mantendo a obrigatoriedade do curso, fazendo com que os professores fizessem o curso de ingressantes em seu horário livre, sem receber sequer ajuda de custo pelas 360 horas de dedicação. Considerando uma jornada de trabalho de 20 horas semanais, jornada inicial do cargo, o curso representa 18 semanas ou 4 meses e meio de trabalho obrigatório sem remuneração, evidenciando uma precarização ainda maior do trabalho docente.

É fato que nenhuma formação é perfeita, sendo necessários ajustes de uma abordagem para a seguinte; esse é o fator elementar quando se trata de qualidade de ensino, em qualquer nível educacional. A questão é que não houve um aperfeiçoamento de uma edição do *Curso de Formação Específica para Ingressantes* para a outra, muito pelo contrário, houve uma precarização da formação. Essas mudanças de modelos do curso de ingressantes, da primeira para a segunda edição, demonstram toda a preocupação que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo tem, de fato, com a qualidade da formação de seu quadro de magistério para a prática docente. Ao que tudo indica, a formação continuada vinculada ao ingresso na rede pública de ensino não passa de uma seleção de um perfil específico de professores e meio de condicionar a atuação docente para exercer sua profissão.

Para Silva (2015), o curso de ingressantes parte de um currículo único para todas as escolas, sem considerar as diferentes realidades escolares e suas respectivas propostas pedagógicas, uniformizando as práticas pedagógicas e desconsiderando a experiência profissional docente, isso tudo para favorecer as políticas de valorização das avaliações externas. Nesse sentido, afirma que o principal objetivo desse curso seria treinar os profissionais da educação para realizarem o alinhamento entre a prática docente e a implementação de políticas públicas definidas pelo o programa *São Paulo Faz Escola*.

Ao analisar o conteúdo da primeira etapa do *Curso de Formação Específica de Ingressantes*, é possível notar que a EFAP se volta para a valorização de sua cultura institucional, selecionando um perfil específico de professor para realizar um trabalho pré-determinado e padronizado, independente de qual seja a edição do curso. Seus conteúdos demonstram que a EFAP tem por objetivo incorporar preceitos institucionais da rede de ensino nos professores ingressantes. Porém, não se trata somente de fazer com que os novos professores da rede se apropriem da cultura institucional, mas que apreendam também os objetos da reestruturação da educação

pública paulista: o currículo oficial; os materiais pedagógicos oficiais, *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*; e as avaliações externas, o SARESP.

Pensando na segunda etapa do curso, evidencia-se uma formação pautada na lógica racional e direcionada para a apropriação dos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, afinal, o curso propõe carga horária maior para esta etapa, de conhecimentos específicos de cada disciplina, na verdade o dobro da etapa de conhecimentos legislativos e pedagógicos. Vale lembrar que a segunda etapa do curso é composta por conhecimentos desenvolvidos pelos professores ao longo de sua licenciatura e cobrados na prova de seleção dos candidatos, saberes certificados pelas instituições de Ensino Superior e validados pelo próprio concurso. Assim, o curso se caracteriza mais como uma recertificação da Secretaria de Educação, do que, necessariamente, uma formação voltada para uma melhor prática docente. Explicitam-se os propósitos da EFAP com essa formação: que os professores ingressantes utilizem os Cadernos disponibilizados pela Secretaria de Educação.

Conforme Constantin (2017), o *Curso de Formação Específica para Ingressantes,* oferecido pela EFAP, valoriza mais os conteúdos específicos do que os conteúdos pedagógicos para a prática docente. Segundo o autor, por conta da ênfase do curso no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, na avaliação externa (SARESP) e nos materiais oficiais de apoio ao trabalho docente (*Cadernos do Professor e do Aluno*), o curso de formação busca padronizar a atividade docente, sobrepondo-se à formação inicial, em clara tentativa de produzir uma nova identidade profissional para os professores da rede de ensino de São Paulo.

Em nome da qualidade da educação, o curso de ingressantes busca formar um novo modelo de docência: um professor polivalente, que, além de dar aulas, entenda a juventude para detectar e resolver problemas existentes no cotidiano escolar. Um profissional que, antes de tudo, conheça as leis e regimentos da educação paulista, que use a avaliação de diversas formas e que saiba gerenciar as suas turmas. Um professor que desenvolva as competências e habilidades solicitadas pelo Currículo Oficial através da utilização dos *Cadernos do Professor* e dos *Cadernos do Aluno*, com a finalidade de que os estudantes, por meio das ações deste novo modelo de professor, obtenham melhores resultados em avaliações externas.

Ao que parece, a Secretaria de Educação redefine o papel da atividade docente ao utilizar o curso de ingressantes para formar práticas educacionais padronizadas em seus professores. Ao submeter a função pedagógica somente ao preparado dos estudantes para a realização de provas externas e estabelecer suas ações — seja

pelas instruções no *Caderno do Professor,* seja na formação continuada obrigatória —, em situações precarizadas de trabalho, condiciona-se uma melhor qualidade da educação, exclusivamente, às noções de eficiência e eficácia do trabalho docente. A Secretaria de educação deseja um professor “tarefeiro”, apto a executar o que é determinado pela esfera governamental para alcançar as metas estabelecidas por ela própria, um docente submisso ao sistema de ensino, retirando-lhe autonomia didático-pedagógica, transformando-o de sujeito do processo ensino-aprendizagem a um “colaborador” dos objetivos do programa.

Não se deve esquecer que o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* é produto de uma política pública educacional que procurou se adequar à realidade para se alinhar às orientações estabelecidas por documentos de organizações multilaterais internacionais. O fato do curso de ingressantes se focar no conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, aliado à intenção padronizadora da Secretaria de Educação sobre a prática didático-pedagógica em sala de aula, desempenham formas de controle no trabalho dos professores, em que todas as ações docentes devem se destinar, quase que exclusivamente, ao desempenho estudantil em avaliações externas. Assim, ao se basear em uma formação de profissionais da educação com características singulares, não no sentido de respeito à pluralidade de ideias pedagógicas, mas na uniformização das atividades dos professores em todas as escolas, independentemente, de sua formação inicial, contexto sociocultural escolar ou de sua experiência na educação, a Secretaria de Educação tem por objetivo quase que exclusivo: formar uma nova e única subjetividade docente.

Resta, agora, à pesquisa, compreender como o programa *São Paulo Faz Escola* direciona seus objetivos para a prática do ensino de Sociologia, assunto que será abordado na sequência.

2.3. Sociologia na educação paulista

Após a análise da reestruturação da educação pública paulista e de seus reais objetivos, esta seção tem como objetivo contextualizar o ensino de Sociologia na educação básica dentro do *São Paulo Faz Escola,* a fim de compreender como o programa o concebe e como se propõe em relação à prática docente na disciplina. Dessa maneira, faz-se necessário trazer um breve contexto da Sociologia até a sua

oficialização como disciplina obrigatória na grade curricular escolar.

O ensino de Sociologia na educação básica brasileira foi implementado ao longo do século XX de forma intermitente, ou seja, ora fazia parte da grade curricular ora estava fora, e mesmo quando presente no currículo sempre foi implementado de formas distintas, como: curso preparatório para o Ensino Superior; como disciplina em poucas escolas; dividido em mais de uma disciplina; abordado pelas áreas das Humanidade; entre outras. Muito dessa inconstância da disciplina se deve às inspirações político-econômicas de cada época e contexto, isso porque ela oferece métodos científicos que possibilitam às pessoas a reflexão e análise da realidade — é possível notar que governos autoritários ou conservadores tratam a Sociologia como conhecimento desnecessário e/ou a ser retirado dos currículos. Logo, o ensino de Sociologia torna-se instrumento ideológico de transformação ou manutenção da realidade, sendo alvo de interesses econômicos, políticos ou até mesmo partidários.

É importante dizer que Florestan Fernandes tem papel importante para a relevância da implementação da Sociologia na educação escolar. Ao entender o ensino dessa disciplina como forma construtiva da análise social e meio para fazer os jovens refletirem sobre sua realidade, inclusive, sobre a conduta humana, reforça que a Sociologia na educação básica serviria para munir os estudantes de instrumentos racionais/científicos para a análise objetiva da compreensão de seu tempo e das normas da vida em sociedade, constituindo-se como um instrumento conscientizador das diferenças culturais. Para Florestan (1954), a disciplina de Sociologia tem como objetivo o preparo para o entendimento do conhecimento científico e de sua utilização no desenvolvimento das capacidades de escolhas próprias de cada indivíduo em situações extremamente instáveis, vivenciadas no cotidiano de uma sociedade racionalizada.

Em 1982, a Sociologia volta por meio da Lei Federal 7.044, que torna as disciplinas Sociologia, Filosofia e Psicologia optativas no currículo do 2ª grau. Nos anos 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Sociologia volta aos debates para sua reinserção na grade curricular. O texto da LDB/1996 diz que os estudantes, ao terminarem a educação básica, devem dominar os conhecimentos em Sociologia. Todavia, através da interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CEN/CEB 03/98 foi decidido que a Sociologia não estava disposta como disciplina obrigatória, tendo seu conteúdo abordado de forma interdisciplinar pelas áreas das Ciências Humanas (BARBOSA; MENDONÇA; SILVA, 2007). Durante os anos 2000,

uma forte campanha de profissionais da Educação e das Ciências Sociais apresenta novas interpretações e debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases que culminou com a reintrodução da disciplina na Educação Básica em nível nacional a partir de 2008, com a Lei nº 11.684, que institui o ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio e em todo território nacional. Antes, em 2006, o Conselho Nacional de Educação promulga a Res. CNE nº04/2006, que traz a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no currículo. Porém alguns estados, entre eles São Paulo, não aceitou essa resolução, afirmando ser ingerência do CNE nos sistemas estaduais de ensino. Somente a Lei nº 11.684/2008 resolveu essa pendência entre os conselhos de educação.

O fato da Sociologia alternar entre estar e não estar na grade curricular durante o século XX, fez com que sua função e sua valorização na formação escolar não se consolidassem, dificultando seu desenvolvimento como disciplina na educação escolar. O retorno da Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica brasileira, em 2008, é um momento de suma importância, justamente pelo tempo em que a disciplina permaneceu fora da grade curricular. Desta maneira, torna-se essencial observar e analisar o caráter histórico de seus desafios teóricos, metodológicos, didáticos e pedagógicos, para compreender os significados de sua reinserção.

De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio - Sociologia (2006), documento mais relevante para a prática docente nessa disciplina, o ensino de Sociologia deve permitir o contato do estudante com o conhecimento sociológico e, assim, gerar significação junto aos conteúdos e temas pertinentes às Ciências Sociais. Para tal, foram estipulados dois princípios básicos: desnaturalização[14] e estranhamento[15], identificados como orientadores do desenvolvimento estudantil para os conhecimentos acerca da realidade social, auxiliando na formação do estudante quanto ao seu papel social, sua identidade e sua cultura no mundo que o cerca. Para desenvolver esses princípios recomendam utilizar recortes a partir de conceitos,

[14] Desnaturalizar como não tornar natural, conforme OCENEM-Sociologia “Efeito de naturalização: fazer parecerem naturais certas construções sociais; por exemplo: a dominação masculina fundamentada em uma possível superioridade biológica” (BRASIL, 2006, p. 105).

[15] Conceito esse entendido pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia, como “No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. [...] Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados.” (BRASIL, 2006, p. 106 - 107).

temas e/ou teorias. Sinalizam a possibilidade de trabalhar com um desses recortes como eixo central e os demais como referências ou suporte, tornando viável trabalhar as três perspectivas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) para atender às expectativas do ensino de Sociologia, pautadas sempre em fundamentação teórica/científica e na aplicabilidade prática (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a função do professor deve ser a de mediador pedagógico entre conhecimento científico e os estudantes, ajustando a linguagem de ensino ou realizando uma "tradução" dos fundamentos do conhecimento sociológico. A estratégica didática da desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais permite demonstrar aos estudantes que são possíveis diferentes formas de conhecimento e que esta forma de análise sociológica possibilita construir um conhecimento científico específico sobre a vida em sociedade e as relações que nela se vive. É importante desenvolver a postura de investigação e de pesquisa para que estimule a reflexão dos estudantes sobre a realidade social em que estão inseridos. Vale ressaltar que não é somente a mensagem ou conteúdo científico que é importante, mas a mediação para apresentar tais informações, com adequações à realidade de cada escola, além de utilizar de temas atuais e de experimentação dos estudantes (BRASIL, 2006).

As OCNEM-Sociologia ainda recomendam, como práticas de ensino e recursos didáticos para que professores trabalhem a disciplina na educação básica, as seguintes propostas pedagógicas: aula expositiva; seminários; excursões, visita a museus e parques ecológicos; leitura e análise de textos; cinema, vídeo, DVD e TV; fotografia; e charges, cartuns e tiras. Se apresentam como apoio ao trabalho docente, não como imposição ou possibilidade única, procurando garantir a autonomia dos professores. Neste sentido, o documento pretende

> com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. [...] Recorrendo a uma imagem, o que se pensa fazer é dar um amplo mapa da questão, como se fosse o mapa de uma cidade, para cada um se localizar no processo de ensino da Sociologia. Agora cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola. O mapa da cidade permite visualizar as grandes linhas – bairros, parques, avenidas, etc. –, mas os trajetos, os caminhos nos parques, os percursos pela cidade, cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade... (BRASIL, 2006, p. 132-133).

A proposta curricular aceita para o Estado de São Paulo foi elaborada pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) composta por um grupo de professores e pesquisadores de diversas universidades do Brasil. O princípio fundamental da proposta parte do ideal de desenvolvimento do estudante como “ser humano”, que proporcione o aprimoramento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, a fim de formá-lo para a cidadania. Segundo o currículo

> o ensino da Sociologia pressupõe, então, a compreensão da educação como um caminho para conhecer, para saber, no sentido de superar os preconceitos, as ideologias, o senso comum; enfim, para desenvolver a capacidade crítica (SÃO PAULO, 2011, p. 136).

No que diz respeito à proposta do currículo de Sociologia para a educação paulista, elaborada por Stella Christina Schrijnemaekers, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe e Melissa de Mattos Pimenta, seu objetivo não era formar sociólogos, mas de construir nos estudantes, com ferramentas próprias da Sociologia, um outro olhar sobre a realidade brasileira e sobre seu lugar na sociedade em que vive. A intenção não era a de transpor os conteúdos do Ensino Superior, como se fosse um bacharelado em Ciências Sociais, mas manter o foco na interdisciplinaridade entre Sociologia, Antropologia e Ciência Política através da *sensibilidade sociológica*. Desta maneira, segundo a equipe de elaboração, o ponto central para a formação era a sensibilidade e não o raciocínio, uma vez que o raciocínio é entendido como forma científica, cabendo a este ser desenvolvido na faculdade (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011).

O fato é que o currículo de Sociologia estabelece que a disciplina permita, por meio da visão sociológica da realidade, a formação de cidadãos capazes de discernir as relações e experiências de sua vida, diferenciando-as do senso comum, porém desenvolver conhecimentos sociológicos por meio da sensibilização não promove o que o currículo e as OCNEM-Sociologia recomendam. A *sensibilidade sociológica*, proposta pela equipe elaboradora, permite apenas a constatação de diferentes realidades, um conhecimento, no máximo, empírico, não científico, afastando-se das noções de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. É exatamente o raciocínio lógico desenvolvido por conceitos científicos, negado pelas autoras, que possibilita o aprofundamento das constatações vividas na realidade e o pensamento crítico.

No que diz respeito à implementação da disciplina de Sociologia para todas as séries do Ensino Médio, aconteceu em 2009, constando duas aulas por semana para

cada série do Ensino Médio regular, e para o Ensino Médio noturno e EJA duas aulas por semana para o 1º e 3º anos e uma aula por semana para o 2º ano. Segundo a equipe de autoras, a elaboração e produção do material de apoio para que os professores utilizassem no decorrer do ano letivo teve um prazo curto. Ao mesmo tempo, o projeto do *São Paulo Faz Escola* antevia que a equipe desenvolvesse quatro vídeos aulas e conferências online disponíveis a toda a rede estadual, via Rede do Saber, com instruções sobre os Cadernos e sua utilização (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011).

Guiada pelas OCNEM-Sociologia, a proposta de São Paulo tem nos conceitos de desnaturalização e de estranhamento os princípios básicos para desenvolver a *sensibilidade sociológ*ica nos estudantes. A proposta é fazer com que os estudantes percebam que é preciso ter um "afastamento" e uma "crítica" a tudo que se apresenta como natural, verdadeiro e definitivo. Em outras palavras, pretendia estimular a *sensibilidade sociológica* para possibilitar ao estudante entender como ocorrem os fenômenos sociais, todavia, somente a sensibilidade não permite tal desenvolvimento, é por meio da apropriação de conceitualizações científicas que, de fato, possibilitam recusar os argumentos do tipo "sempre foi assim" ou "devem ser assim"[16].

Segundo o Currículo Oficial de São Paulo, os professores de Sociologia devem ter por objetivo desenvolver o olhar sociológico nos estudantes, para que estes possam situar-se nas sociedades em que vivem, entendê-las para agirem de forma consciente na busca de sentidos para suas próprias vidas. Pautando-se sempre nas competências e habilidades de escrita e leitura, todos os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva da desnaturalização e estranhamento de fenômenos sociais para despertar a sensibilidade sociológica nos estudantes. Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes, para o 1º ano do Ensino Médio devem ser trabalhados temas como: a Sociologia e o trabalho do sociólogo; o ser humano como ser social; relações e interações sociais; a socialização e o processo de construção social da identidade, desigualdade; e relativismo cultural. A proposta temática para o 2º ano do Ensino Médio, aborda: a cultura e suas relações; o consumo; o consumismo; a construção de identidades; sociologia do trabalho; e violência. Já para o 3º ano do Ensino Médio devem ser trabalhados os temas: cidadania; direitos políticos, sociais, civis e humanos; formas de governo; participação política; e o papel do sonho e da esperança para um mundo melhor.

[16] Utilizando-se de informações e de explicações científicas para a explicação dos fenômenos sociais, presentes nas OCNEM-Sociologia.

Os Cadernos de Sociologia apresentam *Situações de Aprendizagem* em que se deve desenvolver determinados temas a partir de exercícios de sondagem para permitir a sensibilização dos estudantes, culminando na realização de avaliações e de atividades de recuperação. Assim, a colocação de procedimentos contidos nos Cadernos de Sociologia é orientada por objetivos específicos para cada aula, sempre tendo de trabalhar com as competências e habilidades definidas. Importante ressaltar que a precariedade das escolas públicas incide em falta ou não de equipamentos de audiovisual, computadores, biblioteca, etc. O próprio material de apoio oferecido aos professores de Sociologia contém pouquíssimas atividades com vídeos, filmes, aporte digital — relações muito coerentes com o perfil da juventude do século XXI e contidas no currículo intitulado “Ciências Humanas e suas Tecnologias” —, restando, muitas vezes, aulas com giz, lousa e a utilização dos Cadernos como possibilidades didáticas, resultando em um ensino de Sociologia homogeneizado e pedagogicamente simplista.

A equipe de elaboração do currículo de Sociologia diz que não há uma proposta curricular aceita e testada em larga escala nos vários estados do Brasil, e que, com a obrigatoriedade da disciplina, tornou-se um grande desafio formar professores na área das Ciências Sociais. Afirmam que muitos daqueles que lecionam a disciplina na educação básica não são, necessariamente, formados em Ciências Sociais, podendo mesmo assim exercer a função. Se amparam ainda na retórica do desincentivo às pesquisas relacionadas à educação, especialmente, na questão do ensino de Sociologia, e da intermitência da disciplina no currículo da educação escolar (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011).

As elaboradoras ainda explicitam que é difícil ensinar uma disciplina à qual poucos professores tiveram acesso em sua formação específica, gerando uma necessidade tornar os *Cadernos do Professor* acessíveis a qualquer profissional que viesse a ser responsável por essa disciplina. Assim, os Cadernos de Sociologia foram apresentados com conteúdos, conceitos, temas e problemas das Ciências Sociais de maneira embrionária e bem simplificada para que professores de outras áreas do conhecimento pudessem ministrar a disciplina (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011).

O ponto é que se a preocupação era com professores não formados nas Ciências Sociais, não seria importante ter um material que lhes oferecessem o máximo de subsídios teóricos e diversas sugestões de estratégias e de como se trabalhar os conteúdos do currículo? Se, de fato, o tempo era curto, porque não fizeram mudanças significativas para a edição futura do material? Lembrando que a segunda edição foi

lançada em 2014, cinco anos após a primeira, com a manutenção do mesmo conteúdo reduzido e de situações de aprendizagem muito simples. Outra questão é que em momento algum houve diálogo com os docentes da disciplina para a produção do material, fato que ocasionou uma seleção introdutória e superficial de textos, autores e didáticas distantes das culturas e contextos dos professores e estudantes, quer dizer, propuseram um esvaziamento teórico-pedagógico da proposta para o ensino de Sociologia.

Em suma, a preocupação do material do *São Paulo Faz Escola* para a disciplina de Sociologia não é com o desenvolvimento dos conhecimentos sociológicos através da mediação docente, mas sim de transferência de conteúdo para os estudantes, visando apenas treinar as competências e habilidades de leitura e escrita por meio da *sensibilidade sociológica*. Ao que tudo indica, o tripé de sustentação do programa *São Paulo Faz Escola*, para o ensino de Sociologia, se direciona para um esvaziamento e redução da disciplina na educação básica, tanto o curso de ingressantes quanto o material oficial de apoio se aproximam da noção do notório saber, indicando que a disciplina tem pouca valia devendo servir somente como suporte e preparação para as competências e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa que estarão presentes nas avaliações externas.

É claro que é muito importante respeitar os conhecimentos anteriores e as diferenças de vivências dos estudantes, porém, ao assumi-los sem a construção ou o entendimento de conceitos científicos sociológicos acarretam em discussões de opinião e na não compreensão aprofundada de determinado fenômeno social. Quer dizer, tal princípio presente na proposta curricular de Sociologia atua somente no campo empírico, somente sensibilizar sobre os fenômenos sociais, ausente de análises e reflexões das possíveis relações existentes para se compreender e assimilar o conhecimento científico sociológico. Ter a sensibilidade sociológica como objetivo da formação estudantil possibilita somente a constatação de um fenômeno social por diferentes pontos de vista, um conhecimento superficial, sem construir um olhar crítico da realidade que o jovem vive, desviando-o da formação de um pensamento crítico, princípio norteador para as OCNEM-Sociologia e, inclusive, presente como objetivo no Currículo Oficial de São Paulo para o ensino de Sociologia.

Percebe-se que o fato do programa *São Paulo Faz Escola* adotar a noção neoliberal de qualidade da educação, em que qualidade educacional é tida como sinônimo de bom rendimento em avaliações de larga escala, tem grande influência para o ensino de Sociologia na educação básica paulista, tornando a disciplina como

acessória na formação estudantil, não possibilitando o pensamento crítico nem de professores muito menos dos estudantes, se afastando do objetivo da disciplina. São impactos que vão desde um material de apoio vazio até um curso de formação continuada de professores reduzido e auto instrucional para o desenvolvimento profissional daqueles que irão formar a juventude.

Desse modo, após apresentar a conjuntura, material e subjetiva, que os professores de Sociologia tem para trabalhar e, ao mesmo tempo, para desenvolverem sua subjetividade profissional, cabe a pesquisa elaborar a sua concepção sobre educação, educação escolar e formação de professores, além de demonstrar sua base teórico-metodológica, para uma melhor compreensão da importância dos elementos selecionados e desenvolvidos anteriormente, embasando a visão analítica da pesquisa sobre a conjuntura particular da rede pública de ensino paulista e, assim, relacioná-la com a atividade de docentes da disciplina de Sociologia. São conceitualizações fundamentais para que seja possível compreender a atividade laboral de docentes de Sociologia diante do programa *São Paulo Faz Escola*, servindo de conexão analítica entre o contexto da rede pública estadual de ensino de São Paulo e a formação continuada disponibilizada pela mesma a partir das percepções e impressões de professores da disciplina (apresentadas no Capítulo 4).

Capítulo 3. Do abstrato ao concreto: ensinar e aprender

Este capítulo se apresenta com o intuito de trazer discussões acerca do conceito de educação, em seu sentido mais amplo, como atributo humano, passando por reflexões sociais, pedagógicas e psíquicas para expor como a pesquisa concebe a educação escolar e sua função para a formação estudantil, atuando também como base teórica e de análise para a pesquisa. Tal conceitualização se faz necessária para apresentar como concebe ensinar e aprender para que, assim, possa desenvolver sua conceitualização sobre o objeto de estudo: a formação continuada de professores.

Assim, o caminho implica entender a função social da escola, o que é ensino e o que é aprendizagem, elementos de suma importância para formar àqueles que irão formar a juventude. Para tal, esta parte da investigação se dedica ao levantamento bibliográfico do materialismo histórico dialético e de referenciais histórico-culturais como sustentação teórico-metodológica e, ao mesmo tempo, a fundamentar a relação entre formação de professores e educação escolar. Conceitualizações de prerrogativas para que, no próximo capitulo, seja possível compreender e analisar o conteúdo dos discursos de professores de Sociologia da rede pública de ensino paulista quanto à suas vivências e experiências laborais diante das proposições e implementações do programa *São Paulo Faz Escola*.

Deste modo, o título "*Do abstrato ao concreto: ensinar e aprender*" advém da proposta metodológica de ensino da Teoria do Ensino Desenvolvente para se trabalhar o conhecimento científico em nível escolar, onde a noção de *abstrato ao concreto* se mostra como processo de construção de conceitos por meio da abstração, em encontrar as essências dos objetos a serem estudados, para que os estudantes os entendam e os relacionem com a realidade, para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades de pensar. Assim, este capítulo procura oferecer uma conceitualização dos elementos essenciais da educação escolar, presentes no título do capítulo, por meio de um processo de construção conceitual por meio da ascensão *do abstrato ao concreto*, para o entendimento destes, relacionando-os com a realidade, conforme propõem a teoria e a metodologia adotadas, desenvolvidas a seguir.

3.1. Educação e Teoria Histórico-Cultural

A pesquisa parte da premissa de que ensino e aprendizagem são atividades distintas e de sujeitos diferentes, porém inseparáveis e concomitantes. Melhor dizendo, não concebe ensino e aprendizagem como atividades independentes, mas sim como relação, como atividade que ocorre de forma dialética e ao mesmo tempo entre professor e estudantes. Desta maneira, a pesquisa interpreta ensino-aprendizagem como conceito em sua totalidade, entendendo-o como unidade dialética da relação entre ensinar e aprender: uma atividade coletiva em que se tem como objetivo o desenvolvimento psíquico e da personalidade de quem aprende que, por sua vez, aprende por meio da mediação entre sujeito e objeto da cultura, realizada por alguém mais experiente que ensina. O conceito aparece aqui como causa e efeito: como causa, para apresentar a escolha pela análise dialética e pelos referenciais da Teoria Histórico-Cultural que serão abordados; e como efeito, por gerar fundamentação teórica para as futuras reflexões da pesquisa.

O referencial teórico parte do pressuposto de que toda a existência humana requer comida, água, moradia, vestimentas, entre outras necessidades para se ter condições mínimas de viver. Sua sobrevivência passa por suprir suas necessidades biológicas no mundo que se apresenta, na realidade material, isto é,

> a teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda atividade racional do homem não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência. É um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer suas necessidades, para que não tenha nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta...” (TIMIRIAZEV, 1949 apud LEONTIEV, 1978, p. 262).

Nesta linha de raciocínio, o processo de ação humana frente às suas necessidades na natureza denomina-se trabalho. É uma atividade em que o ser humano passa a ter o domínio sobre a natureza, que se concretiza somente pela atividade comum e coletiva. É por meio do trabalho que o ser humano se apropria da natureza a fim de transformá-la para suprir suas necessidades biológicas, relacionando-se não só com ela, mas, também, com outros de sua espécie, transformando-se e transformando as relações com os outros seres humanos inseridos na realidade material. Esse é o nascimento do ser humano, momento histórico em que se tem o controle das necessidades biológicas, deixando de ser meramente animal, é o trabalho que torna o ser humano em um ser social. Conforme Marx e Engels (2007, p. 40), ”[...] satisfeita esta primeira necessidade, a ação de

satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico".

Desta maneira, a todo momento, o ser humano produz meios que lhe permitem a satisfação de suas necessidades, a resolução de problemas, enfim, produzir sua própria vida material. Marx e Engels (2007) vão dizer que esse é o primeiro ato histórico da humanidade: estar em condições de sobrevivência para, então, poder "fazer história". Em outras palavras, o trabalho possibilitou as condições materiais mínimas de organização social e de vida, produziu, assim, novas necessidades, das mais variadas ordens e complexidades, que não necessariamente biológicas, em concomitância, surge a produção de novos meios para satisfazê-las, apropriando-se de novas ações e dos instrumentos utilizados para supri-las. É um salto qualitativo enorme que possibilitou ao ser humano entender sua alimentação, como produzir e manter alimentos, se proteger das intempéries da natureza e uma infinidade de outros saberes. Aprendeu a viver em qualquer ambiente/clima, ocupando toda a superfície habitável do planeta, trazendo-lhe um caráter típico e que caracteriza como humano, agir por iniciativa própria. Novos meios, novas vivências, novas possibilidades de trabalho, novas necessidades e com elas novas atividades, possibilitaram uma enorme gama de organizações sociais, distanciando os seres humanos dos demais animais.

> A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de que se entende por isso a cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, o modo e a finalidade (MARX e ENGELS, 2007, p. 42).

Nesta linha de raciocínio, pode-se dizer que o trabalho é a essência da vida humana, ao ponto de poder afirmar que foi o próprio trabalho que criou os seres humanos. O trabalho, atividade humana fundamental, possibilitou atividades criadoras e produtivas por oferecer formas de externalizar e compartilhar os saberes acumulados e instrumentos desenvolvidos, ou seja, a apropriação da cultura material e intelectual. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 81) "o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.". Nasce, então, o ser social, isto é, dialeticamente, se desenvolvem, de maneira ontológica, o trabalho, a linguagem e a consciência humana.

Para o materialismo histórico-dialético, o ser humano é sinônimo de trabalho, no sentido de sua origem e desenvolvimento, pois parte do princípio de que ao mesmo tempo que transforma o trabalho também é transformado pelo mesmo. Cabendo a

interpretação de que a essência humana se estabelece pelo trabalho (atividade material) e pelas relações sociais (atividade psíquica e mediações simbólicas). Torna-se importante entender que a atividade psíquica, então, é reflexo das relações materiais, das experiências vividas em coletividade em um determinado ambiente, se construindo por meio do trabalho, se desenvolvendo por meio da atividade humana. O psicólogo russo Lev Vigotski colabora muito para esta temática. Em suas pesquisas, relaciona a atividade material e atividade psíquica para entender a formação subjetiva dos indivíduos, aparecendo aqui como apoio teórico para referenciar o caminho da investigação.

O método do materialismo histórico traz a dialética para o mundo concreto, como meio de explicar a realidade. É através das contradições materiais que se compreende as relações sociais: patrão/empregado, riqueza/pobreza, homem/mulher, estudante/professor, etc. O método parte da unidade dialética entre realidade e ser humano, de sua essência: o trabalho. Em outras palavras, não é a consciência que produz a realidade, mas ao contrário, é necessário primeiro a existência da natureza para depois poder ter atividade sobre ela, é a afirmação de que é o meio, o externo, que cria uma consciência social e a consciência de cada ser, ambas desenvolvidas e oriundas do trabalho, em seu sentido ontogênico.

Desta maneira, a Teoria Histórico Cultural, de Lev Vigotski, embebida no materialismo histórico dialético, formula suas ideias sobre a construção da consciência humana e analisa a psique a partir de tal conceito. Parte da ideia de que o ser humano é um ser de natureza social e que tudo o que o faz humano provém da sua vida em sociedade, inserido em uma cultura, criada pela própria atividade humana. A cultura, neste sentido, nada mais é do que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a utilização de instrumentos mentais e materiais para preservar o que tem importância para a vida, as formas e ferramentas para se resolver problemas, transmitindo-os às próximas gerações por meio de processos simbólicos, a comunicação (LEONTIEV, 2004). A cultura cria e recria, historicamente, uma infinidade de instrumentos materiais e mentais que, por sua vez, desenvolvem os processos psicológicos dos seres humanos.

Esses processos, conhecidos por funções psíquicas superiores (mémoria, percepção, atenção, análise, imaginação, entre outras), são desenvolvidos a partir da internalização das relações de ordem cultural, formando a base estrutural da personalidade do sujeito, de sua conduta perante a outros seres humanos e a natureza. Aquilo que agora está internalizado como funções psíquicas superiores foi,

outrora, externo a si. Em outras palavras, o contato com outros seres humanos mais experientes proporciona o vislumbre com as formas mais avançadas e sofisticadas da cultura, estabelecendo novos horizontes, perspectivas e objetivos. Assim, o signo aparece como mediação entre o social e o individual, unidade formadora da comunicação que contém os significados sociais a serem internalizados de maneira individual, formando o comportamento para a vida em sociedade. É a linguagem que realiza a mediação entre as relações sociais, que permite a relação dialética entre interno e externo, entre individual e social, que estabelece a organização entre seres humanos e a estruturação psíquica, formando a sociedade e o sujeito, respectivamente. Deste modo, a linguagem, principalmente, a comunicação verbal, tem importância destacada nesta relação, nas palavras de Vigotski (1931, p. 101),

> a regulação do comportamento dos outros por meio da palavra nos leva gradualmente à formação do comportamento verbalizado da própria personalidade. [...] A palavra deve ter, antes de tudo, um significado, isto é, deve estar relacionada ao objeto. Deve haver um elo objetivo entre a palavra e o que ela significa. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança são posteriormente convertidas em funções psíquicas.

Diante de seus estudos acerca da linguagem e de sua importância para o desenvolvimento psíquico, Vigotski constatou que o pensamento não é formado individualmente, de maneira exclusivamente autônoma, mas sim sob a mediação de signos e instrumentos culturais que se oferecem em determinado contexto socio-histórico, o ser humano nasce com essa capacidade, porém se apropria e a desenvolve a partir das relações sociais. Vai dizer que o desenvolvimento psicológico dos seres humanos se dá pela totalidade das relações sociais e vivências individuais internalizadas pelo sujeito, considerando sempre o espaço, o tempo e todo o conjunto da realidade objetiva. Assume a ideia que o ser humano é formado por suas atividades, pelo contato com outras pessoas e pela cultura a qual está inserido, formando sua subjetividade em aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. Desta maneira, a formação de sua subjetividade se dá a partir das mediações do seu eu individual com o social e o cultural, assim,

> [...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo" (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

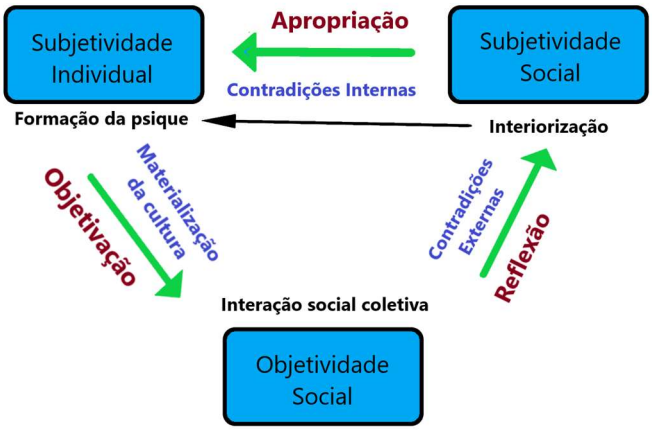
Uma nova geração sempre inicia sua vida presente em um mundo repleto de objetos e relações culturais já existentes, criados e desenvolvidos pelas gerações

anteriores. A criança não nasce sozinha em um espaço em branco vazio em que ela construirá seu mundo e sua linguagem própria, na verdade, com o passar do tempo, vai tendo contato com um meio já existente e com pessoas de gerações anteriores, que irão realizar a mediação entre o mundo e a criança, para que esta se aproprie dos objetos culturais que estão ao seu redor. A mesma lógica vale para o pensamento, pois,

> cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] o mesmo pensamento e saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Nesta linha, pode-se dizer que o indivíduo não nasce humano, muito menos com o pensamento; ele nasce com essas capacidades/potencialidades, porém aprende a ser humano e a pensar. Portanto, a nova geração precisa adquirir o que já foi desenvolvido historicamente pela humanidade para sobreviver em sociedade. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança pratica sobre si as mesmas formas de comportamento que os outros praticam com ela; através da imitação a criança começa a assimilar as formas sociais de comportamento vivenciadas e a reproduzi-las depois socialmente (VIGOTSKI, 1931). É um movimento em que o externo ou social aparece, dialeticamente, como início e fim da atividade, conforme apresenta o infográfico abaixo:

Infográfico 1: Ciclo de subjetivação da cultura por parte do sujeito.



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

O externo aparece primeiro que o sujeito e se apresenta de acordo com as condições materiais e relações humanas já existentes. A vivência nesse ambiente,

nesse meio, proporciona ao indivíduo uma série de novas relações, que ele ainda não domina, é o contato com novo e com as relações que vai estabelecendo, desde o seu nascimento até o fim da vida, que lhe possibilita a interiorização das relações sociais, formando sua subjetividade. A subjetividade está em constante transformação, bem como as relações sociais e a materialidade objetiva.

Em um primeiro momento, a criança tem a capacidade de reprodução do conteúdo social, entretanto, não tem pleno domínio nem entende seus significados sociais, não a tem como instrumento. Ao longo do tempo, as ideologias, conhecimentos e/ou princípios sociais entram em conflito com ideologias, conhecimentos e/ou princípios individuais, fazendo com que cada sujeito se aproprie do conhecimento historicamente acumulado a sua maneira, formando sua subjetividade individual. A essência do conteúdo social é apreendida pelo indivíduo, interiorizada, apropriando-se, então, de um instrumento cultural (material ou mental) para utilizá-lo, posteriormente, para o que lhe for útil e/ou necessário, onde e quando servir de ferramenta para a resolução de problemas ou satisfação de necessidades, exteriorizando o objeto da cultura aprendido de maneira autoral. Desta maneira, a assimilação da cultura se dá “primeiro no nível social e depois no psicológico, no início entre os homens como uma categoria interpsíquica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1931, p.103)”. O externo inicia e conclui o ciclo do desenvolvimento, sendo que, com o tempo, diversos instrumentos são assimilados, iniciando um novo processo de compreensão das contradições materiais, sociais e subjetivas, construindo a personalidade do sujeito, formando seu comportamento, ganhando, assim, um sistema de orientação de suas ações que lhe possibilida ter uma conduta voluntária/intencional, desenvolvendo a consciência humana.

Para Vigotski, o ser humano se desenvolve desde o momento em que o indivíduo nasce, se apropriando de valores, ciências e costumes, oriundos da produção da vida material. Assim sendo, é a partir do contato e interação com o meio material e com outros seres humanos que se dá o processo de aquisição do conhecimento e que forma a subjetividade do sujeito. Em suas proposições, Vigotski une a cultura ao processo socio-histórico. Neste sentido, a cultura aparece como elemento essencial para a construção do sujeito, enfatizando sempre a relevância da linguagem como mediadora no processo de formação do indivíduo na realidade em que vive. É através da atividade humana e do uso da linguagem que se transmite a cultura e que se desenvolvem as funções psíquicas superiores. Ao buscar desenvolver

a unidade dialética entre objetivo/físico e subjetivo/psíquico, Vigotski explica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo. Assim como a intenção humana transforma o objeto, o ser humano também é transformado pelas relações que mantém com o objeto da cultura, desenvolvendo sua psique, construindo seu eu, sua subjetividade e sua personalidade — instituindo uma interface entre seu psiquismo[17] e sua interação com a realidade.

Leontiev (2004) afirma que na sociedade capitalista há uma cisão entre relação da ação do sujeito com o motivo pelo o qual ele resolveu agir, uma ruptura que acaba por alienar o sujeito, retirando sentido de suas ações, ideias e atitudes, agindo sem reflexão ou sem intencionalidade próprias, lembrando que a simples reprodução da cultura e/ou dos conhecimentos não garante a autonomia e nem a consciência. Tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural, desenvolve a Teoria da Atividade que pressupõe uma abordagem que tem na necessidade a base do desenvolvimento psíquico humano. É a necessidade que vai orientar a atividade concreta do sujeito, todavia, ela sozinha não tem capacidade para gerar no sujeito uma atividade; ganha importância psíquica somente quando o sujeito encontra um objeto que possa suprir tal necessidade. A história humana desenvolveu uma infinidade de objetos para satisfazer suas necessidades, produzindo também novas necessidades, e com isso, novas atividades.

A atividade, conceito base da teoria de Leontiev, é a unidade dialética da relação entre indivíduo e realidade, é um processo de mediação que possibilita que as ações objetivas e subjetivas do sujeito sejam conscientes. Estar em atividade significa ter consciência de suas ações e dos porquês de tais atitudes, ou seja, passa por abstrair uma sequência de etapas, organizadas pelas funções psíquicas superiores, que indiquem algum sentido nas ações do sujeito no processo de satisfação das necessidades percebidas. Quer dizer, para que o sujeito entre em atividade, para que tenha consciência do que faz, suas ações devem ter intenções para chegarem a seu objetivo. Assim, para que as ações sejam conscientes é necessário que haja um motivo que promova a busca por tal satisfação, instrumentalizando todo o processo, transformando-o em conhecimento, desenvolvendo e criando funções psíquicas superiores, possibilitando-lhe a busca de

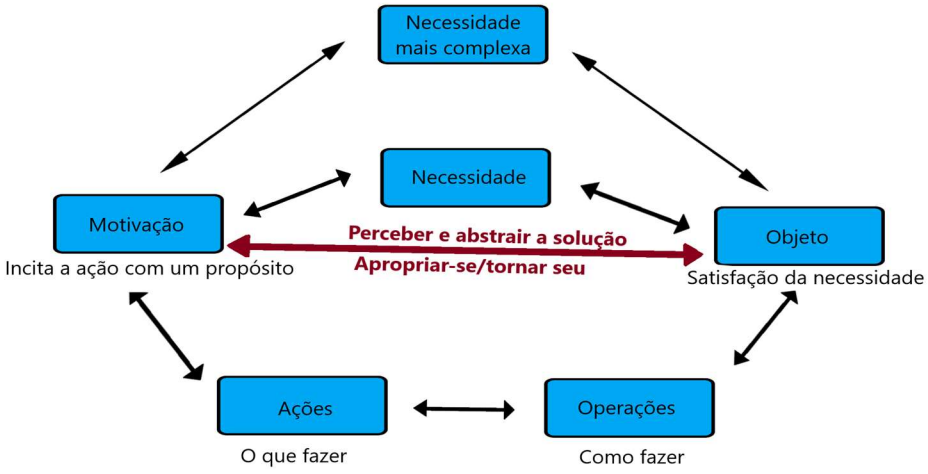
[17] Psíquico aqui é considerado como reflexo da realidade; estabelece-se no indivíduo o elo entre a linguagem externa (cultura) e linguagem interna (interiorização da cultura).

novos objetivos mais complexos para resolver outras situações problema ou necessidades. Dessa maneira, estar em atividade significa pensar e agir de forma planejada e consciente para alcançar objetivos ou resolver problemas, apropriando-se de instrumentos e de conhecimentos historicamente acumulados, reproduzindo-os de forma autoral, a fim de satisfazer às suas necessidades.

O primeiro passo do sujeito deve ser a constatação de um problema ou um estado de carência. Após a percepção, o indivíduo deve identificar o objeto que supre essa carência e abstrair uma trajetória planejada, imaginando como lograr êxito em seu objetivo, tendo de início a motivação (subjetiva e individual) como função psíquica superior motriz para a resolução do problema ou satisfação de sua necessidade. Ao notar uma necessidade e imaginar seu correspondente resultado, torna-se possível pensar em ações intencionais, com finalidades apropriadas, em quais ferramentas ou instrumentos utilizar e em como realizar as tais ações.

Estar em atividade significa inquietar-se com o presente, vislumbrar possibilidades de resolução no futuro, imaginando o caminho necessário para atingir seus objetivos; isto é, para que as ações sejam conscientes é necessário realizar todas essas etapas, trazendo sentido para o processo como um todo, fazendo com que o sujeito tenha um porquê em todas as suas escolhas e ações, desenvolvendo e criando funções psíquicas superiores, instrumentalizando todas as etapas do ciclo, transformando-o em ferramentas e conhecimentos, permitindo satisfazer necessidades mais complexas, iniciando o ciclo novamente, representado no infográfico abaixo:

Infográfico 2: Ciclo de Atividade Humana



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

Objetivo e motivo são fundamentais para o processo de atividade, pois orientam e dirigem a realização das ações pelos sujeitos, promovendo, com isso, a apropriação de conhecimentos que se inserem no ciclo de atividade humana, sendo a atividade relacionada à motivação que orienta as ações dos sujeitos com a intenção de atingir seus objetivos. A motivação advém dos desejos e necessidades dos sujeitos, e apreender um certo conteúdo cultural passa por satisfazer suas necessidades básicas, o que implica resolver um problema e se apropriar de todo o processo. A atividade, então, deve responder a uma necessidade e/ou situação problema.

Tem-se como exemplo, a Teoria Histórico-Cultural à qual surgiu a partir da constatação de uma necessidade de Vigotski em promover uma nova análise do objeto da psicologia, a fim de criar um método de trabalho que pudesse dar conta de mostrar o movimento do desenvolvimento psicológico humano, tendo a motivação em buscar a união dialética entre subjetivo e objetivo, por meio do materialismo histórico dialético. Para isso, apropriou-se do materialismo histórico, planejou e realizou diversas pesquisas e testes como ferramentas para analisar os comportamentos humanos a partir de ações intencionais, imaginando como poderia realizá-las para traçar um caminho teórico para atingir seu objetivo. Ou seja, Vigotski se apropriou da teoria elaborada por Marx, motivado em querer desenvolver uma melhor compreensão sobre o psiquismo, utilizando as ferramentas culturais de sua época, se aprofundando de maneira autoral, a partir da sua necessidade por maiores explicações, assim como Marx fez com Hegel ao unir dialeticamente razão e materialidade, assim como se desenvolve todo e qualquer conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade ao longo do tempo.

O percurso realizado nesta seção orientou-se pela contextualização e importância do trabalho na vida humana. Como se viu, o ser humano é um ser diferente dos demais por superar suas necessidades biológicas e pela superação dessas por meio da divisão do trabalho, ao transformar a natureza com determinada intencionalidade. O trabalho trouxe o domínio coletivo sobre a natureza e proporcionou as relações entre os seres humanos, elevando-o para um ser além do biológico, um ser social. Ser social este que ao mesmo tempo que é coletivo, adquire consciência e linguagem pela divisão do trabalho. A capacidade de socialização humana produz instrumentos para a solução de problemas ou satisfação de necessidades, que por sua vez, desenvolvem as funções psíquicas superiores estruturantes de seu trabalho, de sua atividade. É através de sua atividade que o ser humano assimila a cultura, tornando-a sua, como instrumento individual e social.

Contudo, não há assimilação sem a presença de alguém mais experiente realizando a mediação entre o conhecimento e quem aprende. As gerações precedentes apresentam a cultura às gerações iniciantes, demonstrando por meio das vivências e das relações intrapsíquicas o como usar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, daí advém a educação — ontológica ao ser humano como a linguagem e a consciência, todas fruto da divisão do trabalho. A mediação entre gerações é fundamental para a apropriação de conhecimentos, para constituir funções psíquicas, para formar a subjetividade dos sujeitos, para promover o desenvolvimento humano, enfim, para educar. Dito isto, a pesquisa entende o conceito de educação como sendo esse processo de apropriação da cultura, em um sentido mais amplo, em que educar significa formar as subjetividades dos indivíduos. Educação é aprendizagem para a sobrevivência, para resolver problemas, para que os seres humanos sejam sujeitos históricos capazes de produzir suas realidades. Neste sentido, se faz necessária a compreensão do que é ensinar e do que é aprender, conceitos desenvolvidos na sequência.

3.2. Ensinar e aprender

A seção anterior dedicou-se a expor a perspectiva metodológica e desenvolver uma abstração conceitual mais ampla e genética sobre a questão do como concebe o conceito de educação, enquanto categoria ontológica do ser humano. Em outras palavras, traz consigo o modo de tratamento dialético pelo qual a investigação aborda o objeto de estudo e a importância que a educação tem para a formação subjetiva dos sujeitos, afirmando que é ela que constrói o indivíduo enquanto ser humano. A partir desta perspectiva, a educação é entendida como um processo individual de construção dentro de um espectro social de formação, portanto, educar é formar subjetividades, é desenvolver a consciência humana.

Compreender a educação como fruto do trabalho, sendo ontogênica à linguagem e à consciência humana, implica concebê-la como consciência social ou subjetividade social, um produto coletivo do desenvolvimento histórico de determinada sociedade, emergente da realidade objetiva e compartilhada pelos grupos humanos. Mesmo que seja externa aos sujeitos em si, é, concomitantemente, constatada e apreendida por estes, se efetuando como elemento formador da conduta e da subjetividade humana. As vivências sociais são internalizadas pelo sujeito, do

nascimento até o fim da vida, por meio da intermediação de sujeitos mais experientes e da assimilação de contradições sociais e individuais presentes em suas experiências, desenvolvendo, então, sua subjetividade individual. Cada sujeito tem uma psique única, variando conforme os contextos vivenciados e atributos biológicos, econômicos, sociais e culturais.

Desse modo, cada subjetividade individual é uma construção em permanente movimento, se desenvolvendo e transformando conforme as relações vividas no passado com as que se vive no presente, projetando novas vivências no futuro. Se forma por meio das internalizações de contradições entre a subjetividade individual e a consciência social ou subjetividade social, constituindo-se de acordo com seus posicionamentos na vida objetiva e em como as contradições são assimiladas em suas vivências. Isto é, pode-se considerar a subjetividade individual como um sistema que organiza as funções psíquicas superiores intelectuais, automotrizes, afetivas e imaginativas, que orienta a tomada de decisões e as atitudes do sujeito em seu cotidiano, ao longo da vida.

Assim, na perspectiva de formação da subjetividade, o sentido atribuído às ações do sujeito desponta como mediador entre o mundo e sua conduta, é a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, essência da psique e formador da subjetividade individual, conforme suas projeções e relações com outros sujeitos. Ainda que constituído por significados sociais, o sentido é individual e subjetivo. O que possibilita a comunicação entre os sujeitos é o que existe de comum nos objetos culturais de determinada sociedade, os significados. São conceitos diferentes, mas que se inter-relacionam mutuamente. É uma consideração importante para compreender o conceito de atividade humana, pois essa só existe de forma consciente se, dialeticamente, sentido e significado estiverem associados. Nessa lógica, o sentido é formado por significados sociais interiorizados e expressa, de maneira dialética, a acepção subjetiva das ações de cada sujeito, o que corresponde, respectivamente, aos processos de subjetivação e de exteriorização dos conhecimentos historicamente acumulados e de sua cultura.

O sentido nasce da união das carências subjetivas assumidas e da tentativa em satisfazê-las, é a confluência da motivação que leva o sujeito sair do estado de inércia, a agir de forma planejada, em busca da satisfação de suas necessidades íntimas. O sentido passa a existir a partir das relações dialéticas entre motivo e objetivo voltado ao atendimento de uma necessidade vital para o sujeito; é somente por meio da atribuição de sentido à atividade humana que se torna possível a

apreensão de conhecimentos e de objetos da cultura por parte do sujeito. É exatamente essa atribuição, segundo o enfoque histórico-cultural, que possibilita a subjetivação de instrumentos culturais, materiais e mentais, as atitudes volitivas e ações conscientes, reorganizando e reestruturando a construção da subjetividade individual. É um processo psíquico que estabelece a direção e a intensidade das ações do sujeito quanto aos seus objetivos, dando perspectivas de aproximação ou afastamento em relação a seus propósitos, indicando as formas que o comportamento humano adquire em suas ações. Da mesma maneira, a ausência de sentido na atividade humana, pela falta de motivação ou por objetivos distantes de suas necessidades, implica não apropriar-se dos objetos da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados.

A educação também é atividade humana pela qual se torna possível o desenvolvimento psíquico do sujeito, é a formação da subjetividade individual. Os referenciais histórico-culturais a concebem como um processo que depende, necessariamente, da participação de outras pessoas mais experientes, tendo as relações sociais, a cultura e o mundo mediados pelos antecessores. Assim, falar em educação é falar da história da humanidade. A frase de G. S. Vinski, “A educação é só um atributo distintivo do homem; em troca, o ensino não é de todo alheio a outros seres” (apud LEONTIEV, 1978, p. 54) elucida bem o conceito de educação, a humanidade é capaz de ensinar, já a aprendizagem está presente em outros seres. Deriva-se, assim, a noção de ensino e de aprendizagem, onde ensinar remete a alguém mais experiente que irá intermediar a apropriação da cultura e do conhecimento acumulado ao iniciante, que, por sua vez, ao incorporá-los desenvolve sua subjetividade, se torna humano. Somente o ser humano educa, somente o ser humano é capaz de ensinar.

A educação é, então, o processo da relação entre ensino e aprendizagem, sendo importante ressaltar que por mais que o ensino faça parte do processo, ele não é sinônimo de educação, o mesmo ocorrendo com a aprendizagem. O ensino é uma forma propositiva de desenvolver aprendizagem, em outras palavras, é a atividade humana em que a geração precedente apropriou-se e passa a proporcionar às próximas gerações. Ensino, portanto, é a atividade de mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e a assimilação de quem aprende, é uma atividade intencional com um objetivo específico, desenvolver subjetivamente o iniciante.

Todavia, somente a experiência antecedente não desenvolve quem está iniciando. Assim, a aprendizagem é a assimilação da cultura e dos conhecimentos, é

o reflexo psíquico da atividade humana que permite ao sujeito inserir-se na sociedade. Desta maneira, o social se atenta a transmitir o que é considerado vital aos sujeitos em formação, preocupando-se em como propiciar a interiorização da cultura, em ensinar, enquanto os sujeitos em formação se atentam ao coletivo, em quererem pertencer ao meio social, em aprender. Essa característica ontológica do ser humano, tem na necessidade de manter sua espécie viva e o domínio constante sobre natureza, a motivação que permite aos seres humanos agirem de acordo com a própria vontade, peculiaridade essa que produz o sentido da atividade de ensinar alguém. A mesma característica, só que de intuito diferente, a necessidade de fazer parte do social, de pertencer à sua cultura, produz o sentido que move a atividade dos indivíduos para aprender, afinal, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. (LEONTIEV, 2004, p. 291)

Assim, mesmo que com objetivos contrários, ensino e aprendizagem são inseparáveis, pois, o objetivo de quem é mais experiente em apresentar a cultura vai ao encontro do objetivo de interagir de quem é iniciante, ou seja, mesmo que em direções opostas caminham para a mesma finalidade.

Vigotski descreve essa relação por meio do conceito *de Zona de Desenvolvimento Proximal*, isto é, a distância entre os problemas em que o sujeito consegue resolver sozinho, a *Zona de Desenvolvimento Real*, e os problemas em que o sujeito consegue solucionar com o auxílio de alguém mais experiente. Assim, a relação entre essas duas zonas psíquicas desenvolve em quantidade e qualidade as funções psíquicas superiores, dando saltos qualitativos na constituição do sujeito, na estruturação e organização de sua subjetividade. Parte fundamental do processo, o ensino entra como mediador dessas zonas de desenvolvimento, pois

> quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórico acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] O tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução de formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor: os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Junto da sistematização da atividade de quem ensina vem a institucionalização do ensino, assim, é a escola que irá se caracterizar, material e imaterialmente, como espaço de desenvolvimento social e, como apresentado anteriormente, de desenvolvimento psíquico do sujeito. Para o viés histórico cultural, a escola aparece como espaço singular para a socialização dos conhecimentos científicos

historicamente acumulados, a partir de atividades pedagógicas organizadas com esse objetivo, por meio da mediação do professor na *Zona de Desenvolvimento Proximal* dos estudantes. Portanto, o ensino se concretiza na sistematização da atividade do professor, em elaborar meios e formas de assimilação de conhecimentos científicos por parte do estudante, a fim de desenvolver suas funções psíquicas superiores.

Não se pode esquecer que o professor, antes de assumir o papel de mediação entre o conhecimento e os estudantes, passou por um processo de formação de sua subjetividade. Quer dizer, além de sua formação enquanto aprendiz/estudante, de acordo com suas experiências vividas na escola e ao longo de sua vida, também passou por uma formação profissional. Processo esse que tem uma característica laboral própria: formar as subjetividades dos estudantes, implicando, então, uma formação voltada para a formação de outros sujeitos. Neste sentido, é uma formação que demanda um desenvolvimento subjetivo duplo: a assimilação do conhecimento disciplinar, como os conteúdos, conceitos e teorias pertinentes à área do saber (no caso da investigação conhecimentos em Sociologia, Ciência Política e Antropologia); e a apropriação de conhecimentos pedagógicos e pedológicos, como metodologias de ensino, didática, práticas docentes, compreensões sobre o desenvolvimento humano, processos de aprendizagem, etc.

Conforme os referencias histórico-culturais, a formação acontece por meio da atividade humana, logo, deve-se pensar na formação teórica, desenvolvida ao longo da licenciatura, e na formação prática que acontece pelas experiências no trabalho junto aos estudantes, isto é, a formação da subjetividade docente acontece nos sentidos atribuídos às atividades realizadas em sua graduação e nos sentidos atribuídos às atividades educacionais, uma formação inicial (licenciatura) e uma formação continuada (trabalho docente).

Desta maneira, quanto melhor for o preparo oferecido por sujeitos capacitados e mais experientes durante a formação inicial, quanto mais apropriações de metodologias de ensino, técnicas didáticas, estratégias de abordagens, instrumentos materiais e mentais, possibilidades de sequências didáticas, entre outras, compreensão dos processos de desenvolvimento psíquico, maior criatividade e autonomia pedagógica terá o professor para lidar com os dilemas, problemas e exigências que a profissão e o processo ensino-aprendizagem demandam, desenvolvendo sua subjetividade docente de modo mais qualificado ao longo de sua formação continuada. Para tal, o professor deve formar em sua subjetividade, por meio da formação inicial e da formação continuada, os significados de ensinar e de

aprender. Essas conceitualizações são a essência da constituição e da construção da subjetividade docente para sua atividade laboral.

Assim, o professor deve, de forma autônoma e criativa, conforme suas acepções/subjetivações sobre ensinar e aprender, sobre o desenvolvimento psíquico, trabalhar com a *Zona de Desenvolvimento Proximal* de quem aprende, exigindo saber o que se deseja formar na subjetividade dos iniciantes, distinguindo os conhecimentos já existentes dos ainda necessários para a formulação das atividades de estudo, para a solução de problemas. É papel do professor conhecer a *Zona de Desenvolvimento Real* dos estudantes para que possa desenvolver a *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Assim, o ensino se dedica a pensar em estratégias e ações pedagógicas para encurtar a distância entre desenvolvimento real e o potencial. Cabendo à escola, instituição oficial de ensino, ser a mediadora do conhecimento historicamente acumulado e os estudantes, formando o pensamento teórico e a partir dele demonstrar como resolver problemas ou satisfazer necessidades. Em outras palavras, a escola deve propiciar aos estudantes diferentes formas de pensar, para que pensem por conta própria, proporcionando a autotransformação dos mesmos. Diante desta concepção, a pesquisa entende a proposta do Ensino Desenvolvente como meio de desenvolvimento do pensar e da subjetividade estudantil, teoria apresentada na sequência.

3.3. Ensino Desenvolvente

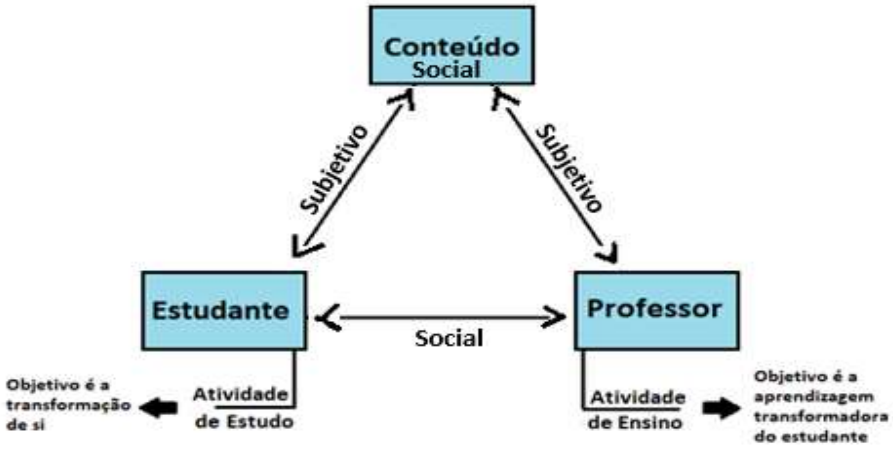
O psicólogo russo Vasily Davidov percebeu a necessidade de compreender melhor o processo de aprendizagem humana, apropriando-se da Teoria da Atividade para elaborar a Teoria do Ensino Desenvolvente, organizando formas de se pensar a relação ensino-aprendizagem. Utilizou-se do ciclo de atividade humana (Infográfico 2) para refleti-lo em estratégias de desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes a partir do planejamento de tarefas intencionais e procedurais, com objetivos específicos, previamente esquematizadas pelo professor. Parte da noção de incentivar a consciência e de que o sujeito precisa ver sentido em suas ações para entrar em atividade de estudo, sugerindo que aprender e ensinar caminham nessa direção, precisando haver sentido tanto na atividade de quem ensina e como na atividade de quem aprende. Sendo assim, o que define a atividade de ensino é o objetivar, a partir do planejamento de tarefas feito pelo professor para os estudantes

pensando em atividades de estudo que tenham sentido para si e para quem aprende. Pode-se dizer que, a atividade de ensino visa desenvolver o sujeito pela atividade de estudo; dessa maneira, o objeto da atividade de ensino não é o estudante em si, mas o seu pensar, isso porque o sujeito não é dotado somente de intelecto, sua humanização abrange outros aspectos de sua formação psíquica. Além disso, a atividade de estudo visa, em última instância, a transformação do sujeito: um ser dotado de pensamento teórico, criativo e que sabe conduzir sua própria vida em sociedade. Assim, o objetivo da atividade de estudo é o estudante apropriar-se do conhecimento para que desenvolva suas funções psíquicas superiores.

Para Davidov (1999), a escola deve desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e, para tal, afirma que é necessário que se utilize o conhecimento científico como conteúdo, como mediador entre atividade de estudo e atividade de ensino. Essa metodologia consiste na interiorização de operações materiais ou mentais e se forma por meio da elaboração de conceitos em relação ao objeto de estudo ou da cultura, para que assim sejam convertidos em instrumentos mentais, possibilitando fazer generalizações conceituais e aplicá-las na solução de problemas específicos, tendo como objetivo auxiliar o estudante a se apropriar do pensamento científico, bem como seus modos de utilizá-lo em seu cotidiano.

Dessa maneira, o que vai aproximar estudante e professor é uma situação-problema envolvendo o conteúdo, principalmente, o conhecimento científico, elemento mediador que vai estabelecer as relações sociais entre os sujeitos escolares. O conteúdo é sempre de valor social, bem como a relação estudante-professor, porém, a relação do professor com o conteúdo é subjetiva, do mesmo modo a relação que o estudante deve ter com o conteúdo. Mesmo que o objetivo principal, tanto para professor quanto para estudante, seja a formação estudantil, a função de cada um assumirá papéis, necessariamente, diferentes. O professor tem o papel de organizar o conteúdo e possibilitar meios de mediações entre estudantes e objetos de estudo. Já o estudante, tem o papel de sujeito e de objeto de estudo (do professor e de si), conforme o infográfico abaixo:

Infográfico 3: Mediação do conhecimento científico.

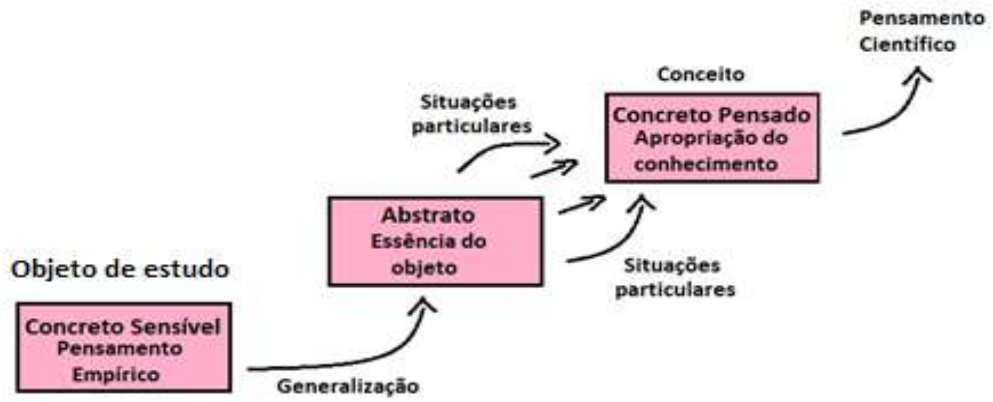


Fonte: Elaborado pela pesquisa.

O pensamento científico é uma estrutura lógico-investigativa que desenvolve as funções psíquicas superiores de análise, reflexão e planificação com relação ao objeto de estudo, para que, assim, seja possível entendê-lo como um todo. Significa sair do mundo da aparência para o universo da essência. Para desenvolver essas funções psíquicas superiores, é necessário o que Davidov (1988) alerta como um processo cognitivo em que movimentam as ações de estudo para a *ascensão do abstrato ao concreto*: processo criativo e investigativo que se inicia da abstração da essência do conteúdo (objeto de estudo), a partir da análise do objeto do conhecimento, do sensível ao abstrato. O próximo passo é descobrir as propriedades internas do objeto, realizar uma generalização, neste momento é importante a modelação desta generalização por parte do professor — esquematização do conteúdo de forma objetal, gráfica ou com letras. É fundamental para o processo de assimilação dos conhecimentos teóricos fomentar caminhos generalizados da ação, desenvolvendo as capacidades de análise mental e de planificação. Assim, se elabora a unidade genérica do objeto e a aplica em situações particulares, desenvolvendo o conceito.

O trajeto para a apropriação do conhecimento científico parte: do mundo sensível à generalização; do generalizar ao abstrato; do abstrato à análise em situações particulares; da análise à elaboração do conceito, para chegar a instrumentalização do conhecimento; e desenvolvimento de funções psíquicas superiores típicas do pensamento científico, conforme o infográfico abaixo:

Infográfico 4: Ascensão do abstrato ao concreto



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

O concreto sensível é o contato direto do estudante com o objeto de estudo, são relações materiais e mentais com o conteúdo científico, é uma atividade de observação e descrição do objeto — o que é, o que faz, onde o encontramos, etc. A generalização, processo de abstração das características empíricas do objeto, possibilita perceber e adquirir aquilo que há de social no concreto, o que existe de entendimento comum entre indivíduos, elencando propriedades específicas do objeto de estudo. A generalização é uma função psíquica fundamental para desenvolver o pensamento científico, é como quando duas pessoas olham para o céu nublado e se deparam com uma nuvem que tem um formato que lembra, por exemplo, um coelho: o primeiro ponto é que ambas as pessoas precisam conhecer o que é um coelho para que possam vê-lo, caso contrário nunca se enxergará tal animal no céu; outro ponto é que a nuvem não é de fato um coelho, só é possível enxergá-lo pela abstração, ou seja, reconhecer elementos essenciais do coelho para poder visualizá-lo nas nuvens. Logo, as duas pessoas precisam ter em sua psique o que é comum no coelho para todas as pessoas, no caso as orelhas, o rabo arredondado e os dentes específicos, para poderem identificar o animal no céu e compartilharem suas impressões sobre o ocorrido. O mesmo procedimento vale para os objetos de estudo, é necessário observá-lo e descrevê-lo junto aos estudantes, para que se apropriem das características mais gerais, para, então, desenvolver a essência do objeto de estudo, é a etapa do concreto sensível para o abstrato.

A generalização leva ao desenvolvimento da abstração. Isto é, generalizar o conteúdo do conhecimento, abstrair a unidade essencial do objeto, para depois

apreendê-las e aplicá-las em casos específicos, em situações particulares do objeto de estudo, a fim de entender como a essência se manifesta nessas condições. Chega-se, então, à segunda etapa, o concreto pensado: estar em atividade de estudo, apropriando-se de um conceito, utilizando-se de teorias científicas para os aprofundamentos do objeto de estudo, ou seja, desenvolver o entendimento da significação social e de suas aplicabilidades na realidade objetiva para gerar a apropriação individual. Logo, a atividade de ensino tem como objetivo promover desenvolvimento psíquico do estudante, para tal, o professor deve elaborar, planejar, organizar a atividade de estudo com antecedência, considerando o contexto e as condições materiais da escola.

Assim, a atividade de ensino inicia-se pela análise da situação de conhecimentos dos estudantes: *O que sabem?, O que não sabem?* e *O que precisam saber?,* para então constatar necessidades ali presentes, perguntas de cunho individual podem elencar as características das turmas e, assim, identificar necessidades estudantis a serem trabalhadas. Na sequência, o professor planeja um roteiro de aulas pensando em tarefas simples que vão aumentando o grau de dificuldade com o passar do tempo, para que os estudantes as realizem e percebam que são capazes de realizá-las. A finalidade desse processo é que os estudantes desenvolvam suas funções psíquicas superiores, na solução de problemas, apropriando-se dos percursos e dos resultados. Nesse caso, a tarefa é um fim dado em determinadas condições, elaborada pelo professor conforme necessidades detectadas, que deverá criar situações-problema para que os estudantes as resolvam (por si ou com o apoio de alguém mais experiente — que pode ser o professor ou outro estudante que já se apropriou do objeto de estudo), nela devem estar presentes situações que colaborem para a construção de um movimento lógico-histórico do raciocínio a fim de proporcionar o domínio de um modo geral do conhecimento científico. O estudante durante as tarefas é sujeito e objeto da atividade de estudo, quer dizer, ele é parte ativa da relação (estudar) e, ao mesmo tempo, se observa estudando, estuda e se estuda estudando. Vale lembrar que as tarefas têm caráter sequencial, são atividades conjuntas, que acontecem de maneira gradativa, mediadas pela atividade do professor.

Na elaboração das tarefas, o professor deve pensar em quais ações os estudantes deverão realizar para se apropriarem de um conteúdo, reiterando sua importância para a resolução de problemas e para o desenvolvimento psíquico. As ações se apresentam de acordo com circunstâncias e condições materiais e imateriais

do processo de ensino-aprendizagem, são elementos condutores da aprendizagem; são elas que possibilitam o contato direto dos estudantes com os objetos de estudo. Já em aula, o professor, aplicando seu planejamento, deve orientar as atividades para que os estudantes possam ter o controle do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o controle promove a análise e reflexão, tanto da atividade de estudo quanto da atividade de ensino. Outra etapa importante do processo é a avaliação dos resultados de aprendizagem, que passa por analisar até que ponto os modos de ação foram internalizados pelos estudantes. Servem para determinar se o processo desenvolvido está sendo assimilado, e em que medida ou não o procedimento geral de solução de problemas da tarefa de estudo vai ao encontro dos objetivos de aprendizagem estipulados e as necessidades estudantis. Vale lembrar que é de suma importância nesta etapa promover uma diversidade de formas de exteriorização dos estudantes quanto ao objeto de estudo ou da cultura que está sendo desenvolvido, afinal, é nesta etapa, que estão os elementos que foram apropriados durante a atividade de estudo, sendo possível perceber os erros e acertos da atividade de ensino como um todo. Assim, fazer com que os estudantes externalizem de diferentes maneiras o conteúdo trabalhado colabora para uma melhor avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Dito isto, o professor deve pensar em estratégias de estudo para elaborar as tarefas em seu planejamento. As estratégias fazem parte da atividade de ensino e são os componentes de regulação da atividade de estudo, são os modos de abordagem de um determinado conteúdo. Vão variar conforme objetivos a serem alcançados, conteúdos utilizados, preferências e habilidades do professor, diversidade dos estudantes, nível de desenvolvimento e das condições do contexto escolar. O professor escolhe as metodologias dentro de um contexto, seleciona os conteúdos e pensa em atividades pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento psíquico de seus estudantes, conforme interesses ou necessidades ali constatadas. A atividade de ensino do professor é um conjunto de ações intencionais conscientemente pensadas, dirigidas a um fim específico, mostrando um caminho científico de como solucionar uma situação problema (BASSO, 1998).

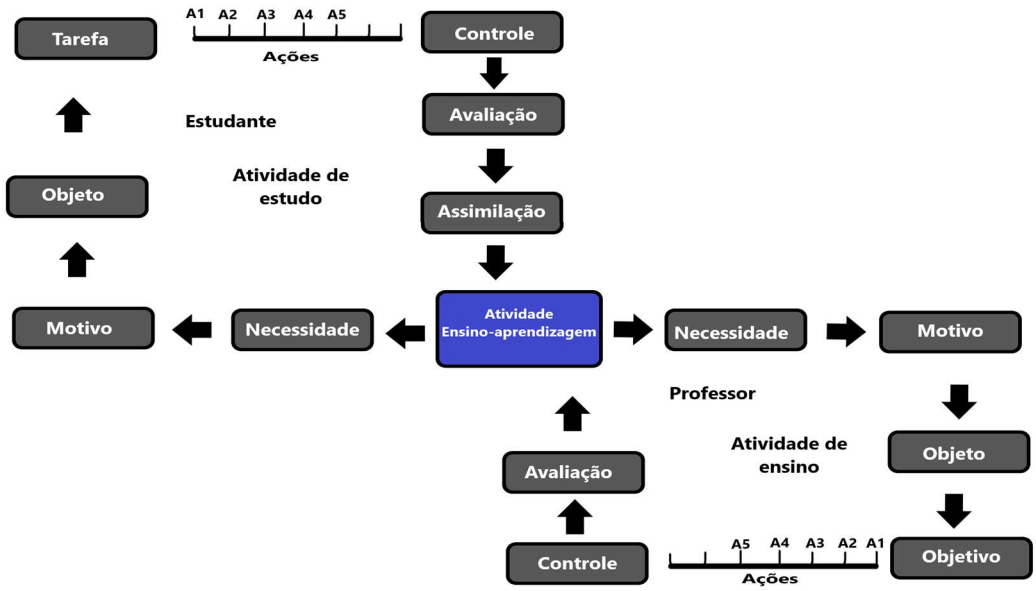
Outro ponto importante é a noção coletiva do conhecimento, os estudantes também precisam compreender que o conhecimento é fruto de outros conhecimentos construídos historicamente ao longo do tempo e por outros sujeitos. Logo, cabe ao professor ter amplo domínio daquilo que se propõe a ensinar, estar preparado para as dúvidas e disponível para esclarecê-las, deve planejar diversas formas de avaliação,

para que haja a exteriorização da cultura e do objeto de estudo pelos estudantes, percebendo como está o desenvolvimento do pensar deles e de sua própria atividade de ensino. Assim,

> o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo, mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados (LIBANEO, 2015, p. 639-40).

Pela Teoria do Ensino Desenvolvente o significado da educação é formar a subjetividade do indivíduo, sendo o ensinar como promovedor de sentidos pessoais nos estudantes, a fim de estimular o autoconhecimento e a autotransformação. O ensino é, portanto, a mediação entre a cultura e a sua internalização nos estudantes, é o processo de intermediar a realidade vivida por eles e o como essas vivências os constroem por meio do conhecimento científico. Nessa perspectiva, o trabalho educativo implica pensar no fim, no que o professor espera ao final do processo e em como realizar esse caminho. Só ensina quem está em atividade, assim como só aprende quem está em atividade, logo, professor e estudante devem ver sentidos em suas ações.

Infográfico 5: Ciclo de atividade ensino-aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

Os ciclos de atividade de ensino e de atividade de estudo são bem semelhantes, ambos partem de necessidades e têm o mesmo objeto de estudo, porém com objetivos diferentes: o objetivo do professor está em perceber necessidades nos

estudantes, elencar situações problemas e pensar em como proporcionar meios para que os estudantes as solucionem, apreendendo os conhecimentos sobre o objeto estudado; já o objetivo do estudante é como se apropriar do conhecimento para resolver uma situação problema. A tarefa de estudo é composta por ações materiais e imateriais de contato com o conteúdo, pelo qual o estudante pratica as ações planejadas pelo professor e ao realizá-las, gradualmente, vai desenvolvendo o pensamento científico, externalizando suas subjetividades nas tarefas.

A escola deve se preocupar em promover sentidos nas atividades de estudo, uma vez que a motivação parte de cada estudante. Quer dizer, concerne ao professor explicar detalhadamente todas as ações, os conhecimentos científicos abordados (conteúdo) e como eles auxiliam na resolução de problemas. Para que isso aconteça, o conteúdo deve ser apresentado de forma lógico-histórico-social e o estudante precisa ter consciência de todas as ações que está realizando e os porquês de estar fazendo determinadas tarefas, para poder construir sentidos próprios e se apropriar do conhecimento. A atividade de ensino passa pelo planejamento das ações da atividade de estudo, desta forma, o professor pode se nortear pela pergunta: “o que os estudantes precisam aprender? ” e ir se ajustando através de conteúdos, dos modos de fazer pensar e do perfil dos estudantes. Melhor dizendo, montar o planejamento através da reflexão das perguntas orientadoras: “Para quem ensinar?”, “Por que ensinar?”, “O que ensinar?”, “Como ensinar?” e “Para que ensinar?”, bem como realizar essas reflexões junto com estudantes para que tenham consciência do porquê realizam determinadas tarefas e do como podem realizá-las para utilizar em outras situações.

Mas, até que ponto um protagonismo maior de um dos sujeitos escolares pode interferir na relação ensino-aprendizagem? O autodidatismo responsabiliza o estudante como único desenvolvedor do ensino-aprendizagem, como alguém capaz de aprender tudo sozinho. É claro que há pessoas que têm essa capacidade, entretanto, são casos esporádicos de um tipo de ensino-aprendizagem que merecem ser pesquisados e estudados, todavia que não cabem nesta discussão. Ao mesmo tempo, tem-se um ensino conteudista, que centraliza o professor para desenvolver o ensino-aprendizagem, tendo o estudante como uma tábula rasa esponjosa que somente absorve conhecimento.

Seguindo esta linha de raciocínio, tanto a total independência no processo de aprendizagem quanto a pura transmissão de conhecimento no processo de ensino não possibilitam a superação de um pensamento empírico, um tipo de pensamento

que se deriva da função psíquica superior da observação, baseado em deduções, um conhecimento do mundo sensível, da capacidade de descrever e proporcionando o entendimento da aparência dos fenômenos. Vale ressaltar que não há um menosprezo a esta forma de pensamento. Observar, deduzir, descrever são capacidades de suma importância para o ser humano, desenvolvem funções psíquicas superiores, porém limitam-se a formação de uma consciência de constatação. É claro que é importante o estudante pensar por si, mas desenvolver seu pensamento somente por si, só o faz deixar de ter contato com a cultura e com boa parte do desenvolvimento humano, não desenvolvendo sua *Zona de Desenvolvimento Proximal,* por desconsiderar a mediação no processo. Assim como ter orientação de alguém mais experiente para apresentar o conteúdo é fundamental, mas ter o professor como enciclopédia que informa conhecimentos também não tem muito a desenvolver, impede o estudante de pensar, não atuando também na *Zona de Desenvolvimento Proximal,* por desconsiderar o conhecimento real do estudante.

Assim, nem a um extremo nem a outro, é preciso encontrar a unidade dialética nessas duas percepções de ensino-aprendizagem. Tal unidade é considerada como ensino-aprendizagem, vista como relação, como processo, pois considera características da aprendizagem, o pensar do estudante e elementos do ensino, como uma mediação que se utiliza da cultura para que o estudante não pense somente no que quer ou só no que as outras pessoas querem, mas pensar no social e se apropriar do conhecimento historicamente acumulado por outros de forma individual e autoral. Tem-se, então, como unidade dialética a “socialização de conteúdo ao livre desenvolvimento”, um tipo de ensino em que professor e estudante são protagonistas do desenvolvimento estudantil.

Infográfico 6: Socialização de conteúdo ao livre desenvolvimento orientado.



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

A figura acima ilustra graficamente essa questão. De um lado a pura transmissão de conhecimento, em que a proposta conteudista cerca o estudante impossibilitando pensar fora do conteúdo, onde o foco é o professor, representado por um labirinto em que o estudante não necessariamente compreende como fez para sair, somente segue instruções. Do outro lado, a total independência estudantil, proposta em que o estudante depende exclusivamente de si para pensar, onde o foco é a aprendizagem, representado pelo aberto, em que somente o caminho percorrido pelo estudante, e a seu critério, será seu desenvolvimento. De um lado um conhecimento fechado e sem entendimento de seu uso, simbolizando um labirinto, requer instruções para sair, capacitando apenas a memorização, não o pensar, a obediência, não a autonomia. Do outro lado um conhecimento aberto e sem estruturação psíquica, simbolicamente o estudante à deriva, capacita-o a verificação empírica, mas não a como pensar. Destas duas vertentes se tira uma terceira, centralizada na relação estudante e professor, na educação escolar como processo, onde o estudante, por meio de sua mediação com o objeto de estudo, parte de uma situação problema proporcionada por uma trajetória planejada e pensada pelo professor para que se aproprie de um conhecimento científico, internalizando-o como ferramenta, possibilitando, inclusive, criar seu próprio caminho.

> A aprendizagem e os conhecimentos que se adquirem educam, e isto não se deve subestimar. Porém, para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar a atitude para com os conhecimentos. Essa é a essência do caráter consciente do estudo. (LEONTIEV, 1978, p. 54)

Neste sentido, ensinar não é mapa, com determinações de todos os passos do caminho, ao mesmo tempo, aprender também não é aventura, em que basta “se jogar”. Assim, ensinar é bússola, pois não determina, aponta direções, possibilidades a seguir, mas o caminho quem faz é o sujeito; sempre a partir da orientação do professor, mais diretiva e presente no princípio e mais distante conforme independências adquiridas pelos estudantes. Assim, é a intenção consciente do professor em seu planejamento, elaborando tarefas a fim de mediar o conhecimento científico para a apropriação do estudante, bem como demonstrar o processo sócio-histórico de sua construção e do como utilizá-lo na prática, que traz o caráter consciente da atividade de estudo, que visa formar as subjetividades, enfim, que educa.

Apresentou-se aqui a ideia da instituição escola como referência de ensino, que tem por função social desenvolver o pensar dos jovens. O caminho a ser trilhado é

feito pela autonomia do professor para mediar, conforme contextos e circunstâncias, as relações de ensino-aprendizagem, tendo o conhecimento teórico e pensamento científico como meio. A seção, inclusive, procurou modelar as abstrações da elaboração de um conceito, conforme o próprio método sugere. De certa maneira, a pesquisa procura trazer também em sua elaboração e concepção a mesma lógica para apresentar seu objeto de estudo, o processo construção do conhecimento a partir do processo *do abstrato ao concreto*. Procurou realizar até esta etapa algumas generalizações quanto à educação, em um sentido mais amplo, e, especificamente, em desenvolver abstrações quanto ao ensino ou atividade de ensino — em seu sentido mais genérico e pedológico.

Quer dizer, discutiu os processos de formação da subjetividade humana diante da atividade pedagógica, conceitualizações importantes para o entendimento da pesquisa como um todo, inclusive, como suporte teórico para a análise das experiências de docentes de Sociologia na educação básica, de acordo com a formação continuada proporcionada pelo programa *São Paulo Faz Escola,* desenvolvida no capítulo a seguir.

Capítulo 4. Do social ao subjetivo, do subjetivo à prática docente

A pesquisa acredita que o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, conforme apresentado no segundo capítulo, é parte fundamental para a efetivação das políticas públicas educacionais elaboradas pelos governos do PSDB no estado de São Paulo, não somente para a concretização do novo Currículo Oficial — após resistência de boa parte do Quadro do Magistério em seu período de adequações —, mas como um dos principais componentes de consolidação do alinhamento da educação pública paulista com as propostas firmadas em documentos de organizações multilaterais internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, em consonância com a mundialização do capital, questões abordadas no primeiro capítulo deste estudo.

Dito isto, este capítulo pretende compreender como decorrem as relações da implementação do programa *São Paulo Faz Escola* com o ensino de Sociologia na educação básica, tendo o curso de ingressantes como elemento de conexão entre ambos e como unidade dialética entre realidade objetiva e subjetividade docente, uma vez que, a obrigatoriedade da realização do curso de formação proporcionado pela Secretaria de Educação, através da EFAP, tem por objetivo formar um novo modelo de professorado para a sua rede de ensino.

Vale lembrar que o ensino de Sociologia retorna ao currículo em 2008, mesmo período em que as novas políticas educacionais para a rede pública de São Paulo estavam em andamento. Logo, todo e qualquer professor de Sociologia que viesse a integrar o magistério paulista teria, necessariamente, que passar pela formação da Secretaria de Educação. Conjuntura esta que eleva a importância da análise das influências do *Curso Específico de Formação de Ingressantes* para a prática do ensino de Sociologia na educação básica.

Deste enredo deriva-se o título do capítulo: **"***Do social ao subjetivo, do subjetivo à prática docente*". Onde o entendimento de social ao subjetivo representa a relação da realidade material com os professores, em que as políticas públicas da Secretaria de Educação, através do programa *São Paulo Faz Escola*, dentro de um cenário de adequações aos protocolos internacionais de ações educacionais, formam uma nova subjetividade docente com o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*. Já a perspectiva de subjetivo à prática docente, remete à atuação de professores de Sociologia na educação básica após passarem pela formação obrigatória do curso de ingressantes, colocando a sua subjetividade docente em prática.

Seguindo o contexto descrito acima, a pesquisa aqui relatada identifica a atuação dos professores como meio de associar a concretização do programa *São Paulo Faz Escola* com o ensino de Sociologia. Diante da impossibilidade de acompanhamento junto aos professores, tanto de seus respectivos processos de realização do curso de ingressantes quanto de observar um número relevante de professores em atividade para a pesquisa — e mesmo que fosse viável, somente a observação em campo das atividades em aula não permitiriam constatar as influências da formação continuada na subjetividade dos professores —, a investigação optou por realizar entrevistas com os docentes da disciplina para melhor entender a situação da Sociologia na educação básica paulista.

Para tal, como metodologia de levantamento de dados e informações a respeito da problemática, a pesquisa adotou entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública de ensino, específica e exclusivamente, com docentes efetivos da disciplina de Sociologia que passaram pela formação obrigatória, a fim de analisá-las sob a ótica do enfoque histórico-cultural, explicitado no capítulo anterior, para apurar as impressões e convergências sobre o programa, apropriações do curso de ingressantes, relações com o material didático de apoio, práticas docentes, características do ensino de Sociologia, entre outras.

Nesse sentido, este capítulo desponta como instrumento de análise entre a prática do ensino de Sociologia tal como prevê o programa *São Paulo Faz Escola* e as discussões promovidas pela pesquisa realizada; entre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a atividade docente na disciplina de Sociologia, a fim de, posteriormente, produzir reflexões e considerações sobre a temática desenvolvida ao longo da investigação. Na sequência, o presente relatório de pesquisa encaminha a explicitação dos procedimentos metodológicos e da forma como se deu a realização das entrevistas, para que, assim, seja possível analisar as falas dos professores de Sociologia.

4.1. Entrevista com professores de Sociologia

Esta seção se destina a apresentar a metodologia para a realização das entrevistas, bem como seu roteiro de questões e a forma como elas aconteceram. A investigação centrou-se em professores efetivos que ministram a disciplina de Sociologia na rede pública de ensino de São Paulo que, obrigatoriamente, passaram

pelo *Curso de Formação Específica para Ingressantes*. Neste sentido, o foco das entrevistas está na compreensão da atuação docente enquanto executores do programa *São Paulo Faz Escola*, principalmente, por meio da formação imposta pela Secretaria de Educação. Para tanto, optou-se por entrevistar docentes, a fim de verificar e analisar: como os professores concebem sua profissão diante da realidade do ensino público paulista; como foram as experiências e percepções ao longo da formação continuada; e as influências que o curso trouxe para suas atividades escolares.

Procedimentos metodológicos

O fato da pesquisa ter como objeto de estudo a formação de professores indica uma relação muito próxima com a construção da subjetividade docente, isto é, está intimamente ligada aos valores, às atividades, às opiniões e às percepções que o professorado tem quanto à sua formação continuada e sua realidade laboral. Diante disto, a abordagem qualitativa se apresenta como procedimento metodológico mais apropriado para o desenvolvimento da problemática, tornando, então, necessária a coleta de dados subjetivos junto aos professores da rede, para que, posteriormente, sejam analisados a partir dos referenciais histórico culturais. Neste sentido, o levantamento de dados e informações subjetivas pode ser obtido por meio de entrevistas, pois é a partir da externalização das vivências e da auto interpretação das mesmas pelos sujeitos, inseridos em determinada realidade, que é possível a realização de reflexões sobre a relação entre materialidade objetiva e subjetividade, no caso desta pesquisa, entre a propositura/implementação do programa *São Paulo Faz Escola* e a atividade docente.

Por se referir a um objeto de estudo em constante transformação, que se constitui e reconstrói com o passar do tempo, a opção pela abordagem qualitativa, além de possibilitar o trabalho direto com a fonte primária na coleta de dados, indicando as percepções do sujeito com relação ao objeto estudado, ainda proporciona a construção e reorganização de novos questionamentos que possam vir no decorrer da investigação, permitindo, entre outras coisas, que se incorporem também os conhecimentos tácitos das experiências, como as afetividades, as emoções, os sentimentos e as impressões. Adotar uma metodologia qualitativa, nesta perspectiva, viabiliza procedimentos descritivos e analíticos das características, contextos e situações do objeto que se pretende aprofundar (ANDRÉ, 1995).

O sujeito, pertencente a um contexto, tem percepções quanto ao que se apresenta diante de sua realidade, desenvolvendo concepções que se manifestam em alguma forma de consciência, possibilitando que, quando externalizadas, ofereçam elementos para uma melhor compreensão do objeto pesquisado. Esta premissa possibilita identificar o que há de relevante para o sujeito em suas experiências, a partir de seu discurso sobre a conjuntura que vivencia. Desta maneira, a pesquisa escolheu a entrevista como procedimento de levantamento de dados.

Segundo Haguette (1997) a entrevista é um processo interativo entre duas pessoas, onde uma delas tem como objetivo coletar dados e informações sobre a outra, respectivamente, entrevistador e entrevistado. Uma das etapas mais importantes da entrevista, de acordo com Lakatos (apud BONI; QUARESMA, 2005), é a sua preparação, afinal, demanda muita atenção para que as ações do planejamento se dirijam para os objetivos pretendidos, convergindo para a formulação de um roteiro com perguntas e questões específicas que procurem evidenciar os elementos do objeto de estudo. Ressalta ainda que: é preciso ter cuidado com a escolha do perfil de entrevistados, pois estes devem ter familiaridade com o tema da pesquisa; com a disponibilidade dos entrevistados para a realização da entrevista; e com a garantia de condições favoráveis ao entrevistado quanto ao sigilo de suas confidências e de sua identidade.

Como se vê, a qualidade do processo, tanto para a realização das entrevistas quanto para levantamento dos dados, depende de um planejamento bem elaborado para que o entrevistador, além de atingir os objetivos pretendidos, ainda consiga obter informações confiáveis, pois “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (SELLTIZ, 1987, p. 644). Ainda sobre o poder de alcance das entrevistas, se preocupar com o ambiente e circunstâncias da “situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante (BONI; QUARESMA, 2005, p. 76).

No que diz respeito à técnica de realização de entrevistas, optou-se pela aberta e semiestruturada, por permitir maleabilidade na duração do diálogo e por oferecer abrangência ampliada sobre as respostas e conteúdos das questões investigadas. É uma técnica que possibilita uma melhor mediação entre entrevistador e entrevistado, além de maior liberdade de resposta, o que facilita a obtenção de falas autênticas e espontâneas, comportando, ainda, fatores inesperados que podem ser mais explorados ao longo da entrevista. Neste sentido, a escolha se dá por ser uma técnica

que possibilita verificar os significados pessoais presentes na conduta e nas atividades dos entrevistados por meio dos componentes afetivos, emotivos e valorativos contidos nos discursos. Desse modo,

> [...] as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA. 2005, p. 75).

Ainda quanto a obtenção de informações por meio de entrevistas, segundo Duarte (2004), cabe ao entrevistador suspeitar das informações levantadas, pois, às vezes, o entrevistado pode perceber os objetivos da pesquisa, fazendo com que suas informações percam em autenticidade, refletindo em respostas-padrão ou respostas-ideais, dizendo aquilo que o entrevistador gostaria de constatar. Suspeitar, também no sentido de não considerar tudo o que o entrevistado responde como verdade absoluta, porque trata-se da verdade dele, de suas concepções, sendo necessário comparar suas respostas com outras perspectivas. Desta forma, compete à pesquisa atribuir sentido às comparações, partindo de seus referenciais teóricos, da fala de outros entrevistados e dos objetivos da investigação.

Duarte (2004) também chama a atenção de um fator fundamental para o tratamento dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas: a transcrição dos conteúdos. É importante que as entrevistas sejam transcritas assim que encerradas e, preferencialmente, pelo entrevistador/pesquisador. Após a transcrição, o conteúdo deve passar pelo procedimento de conferência de fidedignidade, quer dizer, ler a transcrição ao mesmo tempo em que ouve a entrevista, para o acompanhamento de cada frase, nuances de entonação, interjeições, interpelações, entre outras questões. A conferência de fidedignidade possibilita a correção de possíveis erros da transcrição, maior intimidade com o conteúdo para as análises e auxilia na constatação de respostas induzidas. Ainda sobre o tratamento do conteúdo obtido, as entrevistas podem e devem ser editadas quanto às frases excessivamente coloquiais, vícios de linguagem, repetições de termos, erros gramaticais, informações que violem o anonimato dos entrevistados, etc. A edição das entrevistas é uma etapa fundamental, desde que não ocorram modificações nos sentidos e/ou conteúdo das

falas; assim, é importante ter a versão original e a versão editada de todas as entrevistas para conferência ao final da edição.

Ao fim das transcrições, cabe ao pesquisador selecionar trechos ou fragmentos presentes no conteúdo das entrevistas que tenham relação com o objeto de estudo e com os objetivos da investigação. Nesse sentido, é necessário articular essa seleção em categorias de análise, quer dizer, os excertos escolhidos devem tratar da mesma questão ou que tenham determinado teor comum com um tema/assunto para serem incorporados em um único arranjo. As categorias de análise podem ser elaboradas anteriormente à realização das entrevistas, com o intuito de verificação dos objetivos, e/ou após a transcrição, a partir da averiguação de conteúdos específicos presentes no material qualitativo coletado.

Assim, para a análise das entrevistas é importante que a pesquisa desenvolva um caminho que dê sentido ao conteúdo elaborado nas categorias de análise. Para tal, a seleção de elementos contidos nos fragmentos das entrevistas deve ser agrupada e relacionada com o referencial teórico da pesquisa em forma de unidades de significação, contendo os objetivos das entrevistas e conforme o contexto em que o diálogo aconteceu (DUARTE, 2004). Dessa maneira, a análise dos dados e das informações das entrevistas será sempre o resultado da ordenação e organização do material qualitativo coletado junto aos entrevistados, passando pela seleção e agrupamento das informações em unidades de significação para a construção de categorias de análise para produzir a interpretação final.

A organização dos conteúdos das entrevistas deve ser relacionada com o objeto de estudo e com os referenciais teórico/conceituais da pesquisa, possibilitando a produção das unidades de significação, que por sua vez, irão compor categorias de análise que orientarão os rumos da pesquisa para a verificação das hipóteses. Nesse sentido, a elaboração de categorias de análise implica a

> [...] construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (DUARTE, 2004, p. 222).

Assim, a pesquisa tem como instrumento para a coleta de dados qualitativos a utilização de um questionário orientado por um roteiro de perguntas abertas e discursivas para a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de

Sociologia efetivos da rede pública de ensino de São Paulo. O registro das entrevistas se deu por comunicação oral, em encontros presenciais ou por mídias audiovisuais, com a gravação de áudio do diálogo para, posteriormente, transcrever, com pequenas edições, o conteúdo das entrevistas. A pesquisa entende que a elaboração de unidades de significação, para a construção de categorias de análise, se apresenta como meio eficaz de interpretação e utilização do material qualitativo coletado para a construção de reflexões entre conteúdo das entrevistas, objeto de estudo e referenciais teóricos adotados pela investigação.

Roteiro de entrevistas

Para o levantamento das experiências, das percepções e do desenvolvimento subjetivo (cognitivo, emocional e afetivo) dos professores sobre o programa *São Paulo Faz Escola,* foi elaborado um questionário, com ênfase no Currículo Oficial de Sociologia, no material de apoio fornecido pela Secretaria de Educação e no *Curso de Formação Específica para Ingressantes,* combinando perguntas fechadas e discursivas, totalizando 48 questões divididas em três blocos: Bloco 1 – Dados pessoais; Bloco 2 – Trabalho docente; e Bloco 3 – Curso de ingressantes. As perguntas têm como base os objetivos do programa *São Paulo Faz Escola,* como a noção de qualidade para a educação; o Currículo Oficial do estado; os materiais didático-pedagógicos de apoio (*Cadernos do Professor e do Aluno*); e na experiência vivida durante a formação para ingressantes, como o conteúdo do curso, os encontros presenciais, sentimentos e impactos que a formação trouxe para sua prática docente.

A proposta é construir um perfil geral dos docentes a partir de elementos convergentes ou díspares presentes nas falas, por meio de unidades de significação, para constatar como as políticas públicas educacionais influenciaram o desenvolvimento do ensino de Sociologia e até que ponto os objetivos do programa *São Paulo Faz Escola*, sobretudo, com o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, impactaram na formação e na prática profissional, ocasionando transformações na subjetividade docente. A perspectiva individual das experiências vividas também se apresenta como exemplo de possibilidades de apropriação dos intuitos do programa por parte dos docentes. Isto é, permite uma análise geral por meio das unidades de significação, ao mesmo tempo que possibilita elencar diferentes formas de compreensão individual das intenções do programa em sua atividade profissional. São perspectivas que subsidiam qualitativamente a investigação para

melhor compreender a relação entre objetividade material e subjetividade docente para a prática do ensino de Sociologia na educação básica do estado de São Paulo.

No Bloco 1 – Dados pessoais, encontra-se a parte mais objetiva, de caráter quantitativo, composto por 14 perguntas fechadas que envolvem características pessoais, como: idade, gênero, raça/etnia, formação acadêmica, região onde atua, número de escolas em que trabalha, entre outras. O intuito é levantar as informações pessoais para mapear os caminhos percorridos pelos docentes e o presente momento de atividade profissional. A caracterização destes atributos é importante para problematizar a realidade objetiva dos professores que concederam entrevista no que diz respeito a uma melhor compreensão dos elementos de suas falas.

O Bloco 2 – Trabalho docente – é composto de 17 questões discursivas direcionadas às concepções individuais acerca da profissão (o que é ser professor, o que é ensinar, etc.) e questões relacionadas à prática docente (dilemas escolares, preparo de aulas, materiais utilizados, relações com os *Cadernos do Professor e do Aluno*, entre outras). São questões que abordam uma perspectiva ideológico-conceitual do ofício de ser professor e do como as concepções são postas em exercício em sala de aula, oferecendo uma propositura mais qualitativa entre teoria e prática, que torne viável verificar, antes de relacionar o curso de ingressantes à prática docente, como os propósitos do programa *São Paulo Faz Escola* aparecem no cotidiano destes professores, além de elencar particularidades e meios de desenvolvimento do ensino de Sociologia na educação básica.

Já o Bloco 3 – Curso de Ingressantes - trata da relação objetiva e formação continuada que os professores tiveram com o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, para compreender as apropriações da proposta de formação e as implicações que o curso trouxe para sua atividade laboral e para o ensino de Sociologia. Para tal, este bloco é formado por 17 perguntas abertas que visam verificar as aprendizagens, impressões, sentimentos, auxílios, emoções e a importância do curso de ingressantes para a formação profissional continuada.

Importante ressaltar que o fato de utilizar entrevistas semiestruturadas possibilitou a formulação de outras perguntas ao longo das entrevistas, conforme conteúdo das falas, assuntos abordados ou para aprofundamento do que estava em discussão. Neste sentido, a fim de não influenciar as respostas, foram feitas perguntas de cunho exploratório, do tipo “como é que”, “quais são”, “qual sua avaliação sobre”, “fale um pouco mais sobre”. A íntegra do roteiro de entrevistas aplicado junto aos professores está no anexo I deste relatório de pesquisa.

Ainda sobre a elaboração do roteiro de entrevistas, com a intenção de verificar o alcance das perguntas elaboradas junto aos objetivos da pesquisa e a viabilidade de aplicação do questionário com os docentes, foi realizada uma entrevista-piloto com uma professora efetiva de Sociologia da rede. Mesmo não sendo incorporada ao processo de análise, sua participação foi de imprescindível valor, pois foi uma contribuição de expressiva importância para a reestruturação do questionário, para a verificação do tempo de duração e se havia perguntas tendenciosas ou pejorativas. Após a reorganização das perguntas fechou-se o roteiro, dando início ao diálogo com os professores e professoras.

Realização das entrevistas

As entrevistas aconteceram no período entre 24 de setembro e 11 de outubro de 2019. O caráter essencial de escolha do perfil docente para conceder as entrevistas era que fossem professores efetivos de Sociologia da rede pública de ensino do estado de São Paulo que tivessem realizado o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*. Todavia, com o intuito de qualificar ainda mais os aprofundamentos e reflexões sobre a formação obrigatória da Secretaria de Educação e seus impactos, a pesquisa também considerou importante, mesmo em proporção desigual, entrevistar professores que tivessem participado da primeira versão da formação e professores que realizaram a segunda edição do curso, para que os dados abrangessem as experiências dos dois modelos.

Antes de agendar a data da entrevista, no primeiro contato com os professores e professoras, eram anunciadas as seguintes informações: tempo de aproximadamente uma hora (1h) de duração da entrevista; 48 perguntas para responder; que não seriam informados sobre a hipótese e o objeto de estudo da pesquisa; que receberiam o roteiro com as questões no dia anterior à entrevista; garantia de anonimato; e que poderiam escolher se as entrevistas seriam realizadas presencialmente, por ligação telefônica ou por videoconferência. Após os informes, caso tivessem interesse em participar, escolhiam a data, horário e forma de realização que lhes fossem mais confortáveis, para que, assim, fossem agendadas as entrevistas. Essas informações para confirmar a realização da entrevista foram muito importantes, pois a pesquisa considera que quanto mais à vontade se sentissem, no sentido de haver menor pressão possível para responderem, maior clareza e mais elementos qualitativos apareceriam em suas falas. Assim, seria importante que se

programassem, dentro de sua rotina, para que tivessem o tempo de que necessitassem para responderem às perguntas e tempo suficiente para terminar a entrevista.

Durante as entrevistas, logo de início, eram informados que a conversa seria gravada e que a pesquisa garantiria o anonimato. Ainda antes de começar o diálogo sempre havia a fala inicial: a proposta não é julgar as falas, que não seria para avaliar se são bons ou maus profissionais, mas que elas seriam utilizadas como meio de complementação e subsídio à investigação; que poderiam dizer o que quisessem, da maneira como preferissem e que se não quisessem responder a alguma questão, poderiam dizer que não iriam falar sobre o assunto. A fim de não intervir na linha de raciocínio das professoras e professores, a pesquisa pedia para que ao fim de cada resposta tivesse uma interjeição de conclusão, como “é isso”, “penso assim”, “próxima pergunta”, etc.

As entrevistas foram feitas nas três opções de realização (duas presenciais, sete por ligação telefônica e uma por videoconferência), sempre de maneira individual, variando conforme distância e/ou preferência. Todas as entrevistas foram realizadas com gravação de áudio para que, posteriormente, fossem transcritas. A média de duração das entrevistas foi de uma hora e quinze minutos (1h e 15min), um pouco acima do tempo estimado, sendo que a mais longa levou duas horas e trinta minutos (2h e 30min) e, para a de menor duração, foram quarenta minutos (40min) de diálogo.

Vale reiterar que as professoras e os professores participaram de forma voluntária e que a pesquisa se comprometeu em garantir o anonimato. Desta maneira, além de pedir aos participantes que escolhessem um nome fictício para serem referidos ao longo da investigação[18], a pesquisa editou, sem interferência no conteúdo das falas, as cidades onde atuam ou atuaram (identificando-as como regiões de atuação ou por letras em maiúsculo), os nomes das universidades onde se formaram e possíveis informações pessoais que pudessem trazer alusões às suas identidades.

Desde já a pesquisa assume que o tamanho da amostra não configura uma proporção que represente o número total de professores de Sociologia que realizaram a formação imposta pela Secretaria de Educação. Ao mesmo tempo, ainda que não seja uma amostragem estatisticamente expressiva, é possível considerá-la como perspectiva que destaca, qualitativamente, os impactos e influências proporcionados, ou não, pelo percurso da formação profissional continuada de professores no

[18] Nos casos em que os/as participantes colocaram seu próprio nome, a pesquisa optou por modificá-los para a garantia do anonimato.

processo de construção contínua da subjetividade docente. Afinal, oferece indicativos dos significados e sentidos atribuídos pelos professores e professoras à suas práticas docentes diante do contexto escolar e dos propósitos do programa *São Paulo Faz Escola*, trazendo indícios e evidências de suas relações com o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* em sua atividade laboral para a reflexão e compreensão de como se encontra o ensino de Sociologia na educação básica pública de São Paulo.

Perfil dos professores e das professoras que concederam a entrevista

Esta subseção foi organizada a partir dos dados obtidos em questões fechadas do Bloco 1 – Dados pessoais, apresentando quadros quantitativos das características pessoais, profissionais e da formação inicial das professoras e professores que participaram das entrevistas. É uma subseção que tem a intenção de trazer subsídios objetivos para a elaboração das unidades de significação na próxima seção, em outras palavras, visa trazer materialidade e personificação aos discursos coletados. Ao todo, dez docentes de Sociologia da rede pública de ensino do estado de São Paulo se disponibilizaram a responder as questões elaboradas pela pesquisa, dentre os quais seis se auto identificaram como mulheres e quatro como homens. No que diz respeito a raça/etnia, três se auto identificam como negras(os) e sete como brancas(os).

Quadro 1 – Auto identificação por gênero e raça/etnia

	Negra	**Branca**	**Total**
Feminino	**2**	**4**	**6**
Masculino	**1**	**3**	**4**
Total	**3**	**7**	**10**

Fonte: Elaborado pela pesquisa.

São docentes que têm a faixa etária em torno dos trinta anos e que estão na profissão há mais ou menos seis anos, onde o mais experiente tem dez anos de atuação e o docente com menor tempo de serviço tem dois anos de experiência profissional. Esses dados oferecem uma pluralidade de relações tanto com a disciplina quanto com o programa *São Paulo Faz Escola*, possibilitando analisar diferentes influências que o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* tem sobre a prática docente, principalmente, para a formação profissional continuada em diferentes

estágios da carreira.

Cada docente tem uma média de doze turmas, seis professores só com a disciplina de Sociologia e outros quatro com mais disciplinas para compor jornada de trabalho, atuando com cerca de quatrocentos estudantes, sendo que o professor com o menor número de turmas e de estudantes ministra outras disciplinas na mesma escola para compor sua jornada. São condições que exemplificam a precariedade do trabalho docente, fatores que implicam em salas com muitos estudantes, dificultando as atividades planejadas, e uma boa parcela de trabalho extrassala a cada bimestre, com um elevado número de atividades para serem avaliadas e burocracias escolares a serem realizadas (notas, médias, faltas, conselhos de classe, diários, etc.). Ao que tudo indica, a quantidade de estudantes e o trabalho excessivo, para além da atuação na escola, são circunstâncias as quais tiram energia/vitalidade dos docentes, implicando diretamente a relação com sua atividade e, consequentemente, com a formação estudantil. É óbvio que essa amostragem é pequena frente ao número total de professores de Sociologia, todavia, é possível deduzir que são condições que apresentam um caráter geral por conta das poucas aulas disponibilizadas para a disciplina, implicando um elevado número de turmas para compor a jornada de trabalho.

Quadro 2 – Perfil docente/disciplina de Sociologia

Dados	Média	Maior	Menor
Idade - anos	32	45	25
Tempo de docência - anos	6,4	10	2
Nº de turmas/salas	12	17	7
Nº de estudantes com que convive	410	650	150

Fonte: Elaborado pela pesquisa.

No que diz respeito à formação profissional, metade dos docentes se formaram em universidades públicas e a outra metade em universidades particulares, sendo que somente uma professora não tem sua graduação em Ciências Sociais/Sociologia, realizando uma especialização para poder exercer o cargo na disciplina. É um dado interessante porque, mesmo que com amostragem mínima, surge como perspectiva de parâmetro e comparação das experiências e impressões de quem é formado em

Ciências Sociais e de quem não é em suas relações com o currículo de Sociologia, com material pedagógico de apoio e o curso de formação para ingressantes.

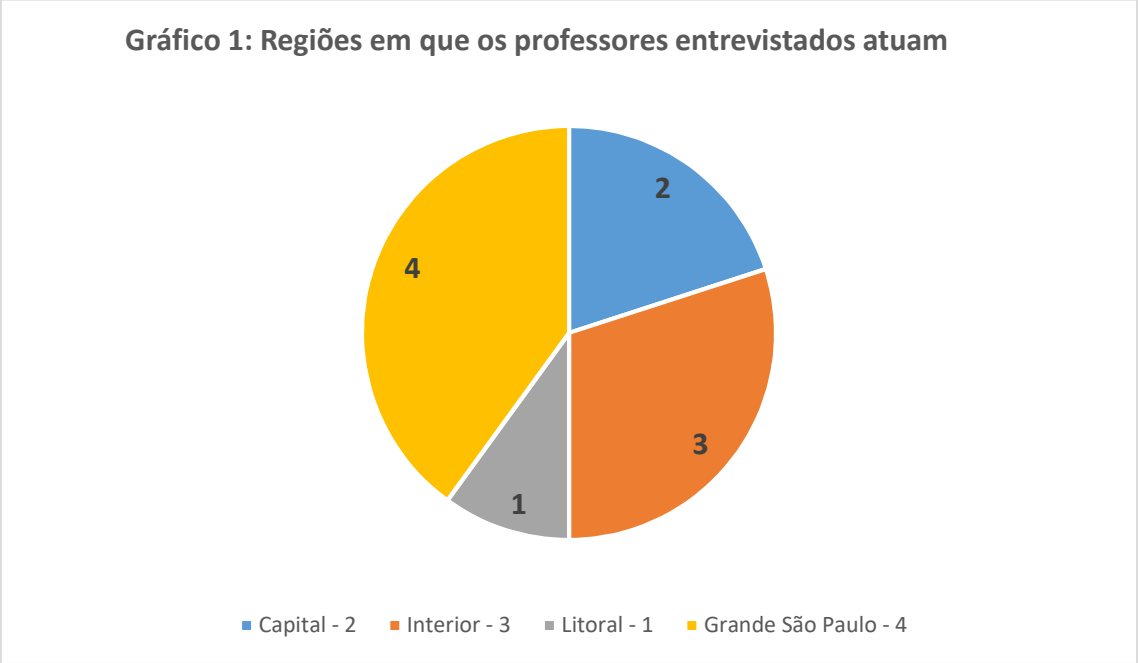
No momento das entrevistas, três professores atuavam em mais de uma escola, o que não significa que os outros docentes em situações anteriores não tenham passado por isso, sendo que dois professores trabalham em mais de uma rede de ensino. Outro ponto relevante é que metade dos docentes entrevistados realizou especializações para também atuar em outras disciplinas da grade curricular, evidenciando uma questão de garantia da jornada de trabalho e de composição salarial. Ao que parece, pelo menos para os docentes entrevistados, a disciplina de Sociologia na educação básica ainda não traz segurança suficiente para que os professores e professoras dependam, única e exclusivamente, dela para sua subsistência. Mais uma vez a pesquisa reitera que a amostragem, mesmo que reduzida, ainda apresenta fatores generalizantes para os demais docentes devido ao fato do currículo escolar destinar poucas aulas para a disciplina de Sociologia.

Quadro 3 – Perfil profissional

	Sim	Não
Você realizou sua graduação em universidade pública?	**5**	**5**
Você realizou alguma especialização para atuar em outras disciplinas?	**5**	**5**
Acumula cargo?	**2**	**8**
Você atua em mais de uma escola?	**3**	**7**

Fonte: Elaborado pela pesquisa.

No que se refere à localidade de atuação, a pesquisa entrevistou docentes de quatro regiões diferentes do estado de São Paulo: Capital, Interior, Litoral e Grande São Paulo. O gráfico abaixo indica o número de entrevistas em cada região. São dados relevantes que possibilitam abranger questões e elementos de diferentes contextos escolares e culturas regionais. Ainda podem trazer uma certa pluralidade de impressões e experiências diante dos objetivos estaduais padronizados para educação paulista com o programa *São Paulo Faz Escola* e as relações com o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* para diversas realidades.



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

Após caracterizar o perfil docente com as características pessoais e de trabalho, será exibida a análise dos conteúdos, bem como algumas falas oriundas das entrevistas, apontando o que a pesquisa considerou ser expressivo, dentro dos discursos coletados, na forma de unidades de significação para o aprofundamento e verificação do objetivo da investigação: os impactos do programa *São Paulo Faz Escola*, principalmente, por meio do *Curso de Formação Específica para Ingressantes,* no processo construtivo da subjetividade docente e para a prática do ensino de Sociologia na educação básica paulista.

Importante dizer que a pesquisa não visa dar voz aos docentes, afinal, estes já a possuem, tanto que, inclusive, a utilizam em seu trabalho e na formação dos estudantes. A proposta é compreender melhor, por meio de suas falas, o que pensam e vivenciam na/sobre educação escolar, aqueles e aquelas que vivem os dilemas e problemas das políticas públicas educacionais e que, de fato, fazem a educação acontecer. Ainda neste sentido, a pesquisa analisou, tanto o conteúdo quanto as entrevistas em si, com a muita atenção e carinho, tentando, dentro de seus limites e condições, reverenciar o máximo possível as professoras e os professores que se propuseram a falar, voluntariamente, de suas ideias, sentimentos, experiências e práticas docentes, pois sem essas pessoas a pesquisa perderia, e muito, em qualidade e humanização para desenvolver suas perspectivas e aprofundamentos sobre o objeto de estudo. Em momento algum trata-se de um julgamento ou de uma crítica às posturas e ideias, procurando respeitar a autonomia do trabalho docente

(princípio elementar da educação), tratando-se, então, de uma análise das políticas educacionais voltadas para a educação pública paulista a partir das prerrogativas contidas nas entrevistas. De antemão, a pesquisa agradece a participação das professoras e professores, considerando que são sujeitos históricos de seu tempo, ressaltando que as falas, além de fornecerem subsídio e suporte para a investigação, ainda proporcionaram diversos aprendizados. Fica como sugestão e/ou indicação a leitura das entrevistas na íntegra, dispostas no Anexo II deste relatório de investigação.

4.2. Enfim, dos professores

Após descrever a conjuntura político-econômica direcionada para a educação, indagações sobre as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, principalmente, quanto ao programa *São Paulo Faz Escola* e ao *Curso de Formação Específica para Ingressantes*, discussões teóricas e questões metodológicas, quer dizer, depois da contextualização da problemática da pesquisa, enfim chega o momento de ouvir o que as professoras e professores têm a dizer sobre suas impressões e vivências de sua profissão diante da realidade escolar.

Nesse sentido, esta seção se destina à produção de categorias de análise a partir dos dados qualitativos coletados nos discursos das professoras e professores que participaram da pesquisa. Desta maneira, procurou-se realizar uma síntese das ideias, sensações e experiências dos docentes em unidades de significação junto de fragmentos de suas falas, destacando os indícios e evidências daquilo que a pesquisa considera ser expressivo para desenvolvimento do objeto de estudo e para as verificações das hipóteses da investigação. Os trechos selecionados têm o intuito de construir unidades de significação, que por sua vez servirão para estruturar as categorias de análise das falas docentes em relação à sua formação continuada. Assim, a apuração dos dados e informações se baseou em uma apreciação atenta dos relatos e das experiências vividas pelos professores e professoras que participaram das entrevistas em relação às políticas públicas educacionais da Secretaria de Educação e da realidade escolar. Importante dizer que as categorias de análise se apresentam sublinhadas e as unidades de significação em itálico.

1- Ser professor(a)

Opção profissional

Dos dez participantes da pesquisa, três iniciaram a graduação com o propósito de se tornarem professores como carreira profissional, outros seis decidiram pela carreira ao longo da licenciatura e uma considerou a possibilidade depois de estar formada e exercer outra função. Vale dizer que, mesmo diante deste cenário, todos os professores e professoras afirmam, ao longo das entrevistas, terem se encontrado na profissão, fazendo aquilo de que gostam. Quando ser professor já era a escolha costumam responder com ênfase.

> **Antônio:** Sim, foi minha primeira escolha. Desde 2010 que eu estou como professor, não como professor de Sociologia, mas categoria O (Categoria de professor contratado temporariamente para aulas livres ou substituição) em História e em 2012 que eu efetivo como professor de Sociologia. Então, eu sempre costumo compartilhar essa experiência com os alunos, de que eu estar ali na sala de aula fez parte da minha escolha, da minha decisão, de que eu não estou ali para passar o tempo ou que eu não tive outra oportunidade.

Quando a escolha acontece em um outro momento, a ideia é, primeiramente, atuar dentro das Ciências Sociais ou em outras áreas, mas não na educação. Entretanto, com o passar do curso, a opção ganha força e vai se consolidando como escolha.

> **Josmar:** É uma coisa que acontece muito no curso (sobre escolher ser professor), uma professora dizia: “vocês acham que não vão entrar na sala de aula, mas vocês vão”, a gente não acreditava, né?
>
> **Sócrates:** Eu vi na educação um caminho para trabalhar com a área que eu tinha estudado e com aquilo que me fazia sentido, humanamente. Acho que acertei no fim, acho que é isso, não era minha primeira opção, mas acabou sendo durante o curso.

Significado de ser professor(a)

Para os professores e professoras participantes, ser professor é ter uma formação que possibilite mediar uma série de situações e relações dentro do espaço escolar, se concretizando como elo de mediação entre o conhecimento e a realidade, é um papel social de caráter humanístico e altruísta para a formação da juventude. Ao mesmo tempo, é uma profissão em que os sujeitos necessitam estar em constante reconstrução e sempre em atividade de estudo para que estejam cada vez mais aptos a desenvolverem novos saberes que tenham sentido para os estudantes e novas

formas de abordagens pedagógicas. A função deve transformar quem aprende, para tal, a atuação deve ser crítica e trazer criticidade, mostrando que os estudantes são capazes e que existem infinitos caminhos para a vida pós-escola, desenvolvendo a autonomia estudantil, inclusive para discernir informações verídicas e científicas das *fakenews,* tão presentes na contemporaneidade.

> **Ariel:** Eu acho que... ser professor é cumprir um papel importante na sociedade, pensando que ensinar pode transformar o indivíduo. Em transformar, quem aprende de alguma forma.
>
> **André:** Para mim ser professor é eu saber que para uma criança se desenvolver eu preciso ter uma relação mediada, e essa mediação a internet não vai conseguir fazer, o robô não vai conseguir fazer, os livros por si só não fazem, essa intermediação é humana, o professor ensina a gente a ser humano [...] porque para mim, ser professor é ensinar a se autodeterminar.

A plenitude de suas atuações acontece quando as aulas ocorrem dentro das propostas planejadas, mesmo que não exatamente como imaginavam, mas quando percebem um engajamento estudantil, principalmente em situações que envolvem as salas “complicadas”. O trabalho com projetos coletivos e interdisciplinares, que integre um número maior de professores e disciplinas, também é associado às satisfações profissionais.

Ensinar

Ensinar é uma atividade complexa diretamente ligada ao aprender, inseparáveis. É uma relação dialogada e não-hierarquizada que demanda preocupação, zelo, respeito e acolhimento, reconhecendo que quem aprende também tem conhecimento, assim, ensinar é uma troca. Além de desenvolver o conhecimento científico, de maneira não puramente conteudista, as ações pedagógicas devem transformar o conteúdo em algo significativo para a vida de quem aprende. É uma atividade que traz esperança e libertação por meio de experiências individuais e coletivas, onde as percepções devem ser mediadas por quem ensina, não impostas, permitindo que quem aprende percorra, no seu tempo, o processo de aprendizagem.

> **Ariel:** Ensinar não é algo simples, fácil, não é algo que a gente aprende logo de cara, no sentido de estar lecionando. Mas ensinar está ligado a dedicar certo tempo a fazer com que o outro indivíduo compreenda algo que ele antes não compreendia, que ele antes não sabia ou que ele sabia baseado no senso comum.
>
> **Josmar:** Ensinar acho que é mostrar um caminho, dentre vários possíveis, de algo que ele (estudante) pode levar para o resto da vida, de algo que ele possa carregar para o resto da vida.

> **Antônio:** Ensinar, dentro do espaço escolar, é ter clareza que nesse espaço nós ensinamos por meio da mediação de um conhecimento chamado de ciência, e que por meio desse processo a gente aprende, como algo que é parte de uma atividade humana, a gente faz algo ali que é específico daquele lugar, aquele conhecimento que a gente aprende na escola a gente não aprende na igreja, a gente não aprende na frente de uma balada, não aprende tomando cerveja, a gente aprende naquele lugar que é a escola, que é a universidade, que são os lugares eleitos em um determinado momento como os lugares por excelência.

Aprender

Aprender é se repensar a todo momento na intenção de querer melhorar a si, estando aberto ao novo para crescer enquanto ser humano. É uma atividade complexa que exige esforço e que acontece por meio de trocas das experiências anteriores com outras pessoas. Aprender é exercitar o que a capacidade de pensar possibilita para tomar posse de um conhecimento, ressignificando os saberes prévios com novas perspectivas a fim de realizar uma autocrítica, distinguindo suas ações do senso comum.

> **Alice:** Para mim, aprender significa sofrer, porque eu estou aprendendo muitas coisas. É sofrer porque aprender significa se rever constantemente em seus valores, nos seus pensamentos, em suas ideias, se rever, olhar para dentro e se tornar vulnerável para dizer “talvez eu esteja errado sobre isso, talvez eu pudesse ser assim e não assado”, então é uma coisa meio dolorosa, aprender é doloroso. E aprender é entender que as coisas podem ser diferentes, podem haver outros caminhos e você pode fazer isso de alguma forma.
>
> **André:** Eu acredito que aprender é uma relação que o aluno desenvolve com ele mesmo, a partir dos tempos dele, e, obviamente, guiados, mediados por alguém que tem que ser muito bem formado, porque é o princípio fundamental do que se vai desenvolver. Aprender é conseguir operar com aqueles conhecimentos que não são de sua realidade imediata, de senso comum, é enxergar para além do imediato.
>
> **Nanda:** Eu acho que aprender é repensar o lugar que a gente está, é ter a humildade para perceber que nem sempre a gente sabe tudo e ter abertura para descobrir o novo, saber que a gente é capaz de fazer isso pelas próprias pernas.

Formação inicial

A formação disciplinar com os conteúdos das Ciências Sociais, oferece condições e preparos para os desafios da profissão, porém, a formação pedagógica da licenciatura não é considerada suficiente para enfrentar os possíveis dilemas e problemas que possam vir a ter na educação escolar, a alegação é por conta da ênfase na formação disciplinar, tendo menos tempo e espaço para reflexões mais pragmáticas da atividade docente. Todavia, a formação inicial, tanto no quesito disciplinar quanto pedagógico, nunca é completa ou suficiente, afinal, somente a

prática em sala de aula aliada à formação acadêmico-profissional é que vai desenvolver a docência, é uma construção que se dá na soma da formação teórica com as vivências que acontecem ao longo da profissão. Neste sentido, quanto maior for o preparo que a formação inicial proporcionar e quanto mais instrumentos didático-pedagógicos oferecer, melhores condições de lidar com a realidade escolar o professor terá.

> **André:** Eu acredito que formação de professores tem dois momentos, minha formação inicial eu acho que não é 100% suficiente, sempre falta, mas foi uma das melhores possíveis dentro das condições que temos hoje, mas eu acho que a formação continua depois com a prática, por isso que eu acho que, às vezes, com mais ou menos falhas, por ter feito universidade pública de uma qualidade melhor, eu tive ferramentas para saber lidar melhor com os problemas dentro da sala de aula, eu acho que eu acabo construindo minha profissão mesmo. Eu acho que eu tive uma formação inicial boa que acaba guiando minha formação continuada, só que no fundo, a gente só percebe se a formação foi boa ou não no decorrer do tempo.
>
> **Sabrina:** Uma das coisas que eu mais senti quando ingressei no magistério foi a dificuldade com vários aspectos. A gente tem a formação pedagógica e tal, mas, obviamente, quando você vai para a prática falta muita coisa, faltam muitas informações sobre as políticas educacionais, falta até sobre a questão mais cotidiana, sabe? Você não aprende várias coisas, como, por exemplo, a parte até mais burocrática, preencher um diário, das políticas de quantos alunos por sala, em que situações você encaminha um aluno para o conselho tutelar, eu não tive esse tipo de formação.
>
> **Sócrates:** Teoricamente sim, eu não sinto defasagem com nenhum referencial teórico que eu tenha que trabalhar ou mesmo para lidar com situações de questionamentos da minha área, da minha área de estudo, da Sociologia, das humanidades em geral, mas do ponto de vista da prática docente eu acho que não. Bem, na verdade, pelo que eu conheço dos colegas e pelos poucos anos que eu tenho, cinco anos dando aula, acho que nenhum curso prepara para isso mesmo, a contento, nenhum curso consegue fazer isso.

Preparo de aulas

As aulas, em geral, são pensadas e preparadas, variando conforme realidade individual, tempo e estrutura escolar, sempre tendo uma preocupação especial em pensar atividades lúdicas e práticas para complementarem os conhecimentos científicos trabalhados. Procuram mesclar aulas expositivas com aulas mais práticas, com jogos coletivos, dinâmicas, material audiovisual, debates, entre outras propostas. Esses docentes têm como início os conteúdos presentes no Currículo Oficial, porém não o seguem como obrigação ou, necessariamente, como determinam os *Cadernos do Professor*; na medida do possível, procuram ajustar a sequência dos conteúdos ou as formas de abordá-los às suas realidades escolares no preparo de suas aulas.

> **Josmar:** Olha... é.… é difícil de preparar aula, né? Não costumo preparar aula não. Porque normalmente com os livrinhos (*Cadernos*) que a gente tinha,

> a gente já sabia, mais ou menos, qual que era o caminho ali. Já era um roteiro traçado, alguma coisa que poderia ver durante a semana e trazer para a aula, por exemplo, algum vídeo, alguma notícia, algo que poderia enriquecer aquilo que estava ali (conteúdo dos *Cadernos*). É, mais ou menos isso, ia meio que no automático.
>
> **Sabrina:** Normalmente, eu sigo o currículo do Estado, acabo seguindo, pelo menos, os conteúdos que se espera, as habilidades e as competências, dentro da disciplina de Sociologia. Eu vou montando a partir dos conteúdos que se espera, mas aí eu vou desenvolvendo de acordo com o tema ou até com o perfil da sala, sei que tipo de trabalho que eu posso fazer. Normalmente, eu vou contando no calendário escolar a quantidade de aulas que tem naquele bimestre, aí vou dividindo, vou separando por aulas e vou elaborando, por exemplo, aquele dia que vai ser uma aula expositiva, aí no outro dia que vai ser a uma aula mais diversificada, que vai ser um vídeo ou uma música, aí no outro dia uma atividade, vai ser em dupla ou não, se vai ser uma questão mais de conversa e de discussão, monto a avaliação, como que vai ser a avaliação daquela aula ou que tipo de trabalho, se eu vou pedir trabalho, vou destrinchando de acordo com as aulas.

A internet é o principal meio de acesso aos conteúdos e recursos elaborados no planejamento das aulas que serão desenvolvidos com as turmas, procurando se basear em situações vividas pelos estudantes ou por meio de notícias do momento e fatos recentes que se apresentam como fonte de abordagem ou exemplificação de conceitos, teorias e temas. Procuram desenvolver apropriações do conhecimento científico a partir do conhecimento cotidiano. Em geral, ao final das atividades buscam uma devolutiva dos estudantes quanto às atividades propostas para as aulas, retorno para avaliação em forma de nota e do como os estudantes perceberam as atividades.

Muitos recursos e materiais presentes na preparação das aulas são “descobertos” por meio de suas atividades pessoais, quando estão em seu tempo livre e de lazer, assistindo a um filme ou série, vendo jornal, uma música que escutaram, etc. É um processo comum e constante para esses professores, sempre associando suas experiências às possibilidades didático-pedagógicas. Outra característica é que utilizam sequências didáticas ou propostas de atividades que são compartilhadas em sites, blogs ou fóruns virtuais, que já foram testadas e analisadas, cabendo aos professores ajustarem às suas turmas.

> **Ariel:** Uma coisa que eu comecei a fazer de tempos para cá, foi pegar algumas coisas de artigos ou, uma coisa que eu comecei a fazer depois do mestrado, que é procurar em sites de professores que já tenham dado esse tipo de aula, para eu ver se eu posso aproveitar aquela experiência de alguma forma, e a partir disso eu vejo como posso trabalhar isso com as turmas, porque tem turmas que são bem diferentes.
>
> **Raia:** Eu costumo acessar os portais de educação, portal do professor, eu tenho pesquisado bastante esses planos de aulas, isso me ajuda bastante, porque são professores que já aplicaram sua metodologia dentro de sala de aula, aí eu a partir deles, desses materiais, eu faço modificações, diante do que eu vejo ali que de fato encaixa com a temática e etc.

Importante ressaltar que seus planejamentos estão em constante transformação, os professores estão sempre de sobreaviso, seja por acontecer caminhos diferentes aos que se esperavam, se ajustando ao desenvolvimento dos estudantes, seja por conta de mudanças no calendário escolar, adiantamento de aulas, dias em que a escola está esvaziada ou avaliações diagnóstico externas não avisadas.

> **Sabrina:** Então, eu monto de acordo com o calendário vigente, eu procuro saber se vai ter algum tipo de avaliação externa, porque, ultimamente, tem sido bastante no estado, né?! Todos os bimestres você tem uma avaliação externa, então, às vezes, também atrapalha para uma matéria como a minha, que tem pouca aula.

Nenhuma das entrevistas citou o curso de ingressantes como ferramenta material, conteúdos para o preparo de aulas, ou como instrumento mental, proporcionando uma aprendizagem ou mostrando uma metodologia para usar em sala de aula.

Materiais que utilizam

Para o desenvolvimento do planejamento das aulas, geralmente, esses professores, variando conforme estrutura e condições escolares, usam como materiais de desenvolvimento das atividades: livro didático, filme, música, vídeo, comerciais, textos ou fragmentos, giz e lousa, projeção, documentários, sites, jornais, jogos corporais e conceitos científicos. A música é o recurso mais utilizado, possibilitando diversas abordagens e estratégias quanto aos conteúdos que serão desenvolvidos.

Os professores cogitam produzir seus próprios materiais, produções que se aproximem mais da realidade que vivenciam para utilizar com os estudantes, porém, o fato das escolas não disponibilizarem cotas de impressão acaba desestimulando a produção autônoma de textos, exercícios e atividades, tendo de recorrer à outras estratégias de estudo. Alguns até produzem seu próprio material utilizando os celulares dos estudantes para que tirem fotos ou o Facebook como maneira de disponibilizar o material elaborado – são propostas muito válidas, que demonstram a criatividade e autonomia docente, mas, vale dizer que nem todo perfil estudantil, quanto a realidade econômica, possibilita esse tipo de dinâmica.

Os professores gostam muito de utilizar projeção, televisão, sala de vídeo, sala de informática, entretanto, diversos relatos indicam dificuldades para a utilização destes recursos ou espaços, que vão desde equipamentos que não funcionam,

número insuficiente de computadores para todos os estudantes, até ter de revezar os recursos audiovisuais com outros colegas de profissão, atrapalhando inclusive a execução do planejamento das atividades de estudo. Em determinadas situações de precariedade escolar restam somente giz, lousa e os *Cadernos do Aluno*.

> **Sócrates:** Majoritariamente música, sempre eu usei bastante música, esse ano foi a primeira vez que eu resolvi levar o violão, muita música, alguns documentários, o que eu sinto que levo pouco, mas, eventualmente, eu consigo levar é texto, pelo menos algum texto de autores originais, ou mesmo de alguém que está pensando, quem tem algum tipo de opinião, mas aí vai na mesma ideia, alguma coisa acontecendo no momento com algum artigo de opinião sobre isso, para cruzar com a matéria, vamos levar para ler juntos, mas isso eu sinto que eu faço menos, a parte dos textos eu faço menos do que eu deveria, eu me cobro um pouco por isso.

> **Elimara:** Geralmente, pela escassez das escolas, a gente usa muita lousa e giz. Mas eu sempre faço uso de documentários para abordar as questões sociológicas, filmes históricos para trazer a historicidade das lutas sociais. Eu utilizo o teatro, porque dá para pensar em salas que tem essa vocação, que cantam muito, então, a gente trabalha bastante essa área. A música nas Ciências Sociais é tudo, também utilizo música. É assim, uma variedade bem grande conforme a natureza da aula, mas eu utilizo todos os recursos possíveis.

Problemas escolares

Os principais problemas escolares estão na estrutura escolar sucateada, na desvalorização profissional e salarial, na falta de funcionários do quadro de apoio, na falta de recursos básicos e no adoecimento docente.

> **Ariel:** Uma arquitetura de um lugar (escola) sempre escuro, frio, pouco atraente para você querer estar naquele lugar, eu acho que isso atrapalha. E a falta de recurso, parece que a gente que é professor está sempre batendo nesse lance “ah... de não tem recurso”, mas realmente é porque o Estado não manda a verba necessária para suprir todas as necessidades que a escola tem, as vezes, a escola precisa de coisas básicas, e ai é muito foda, porque você vai dar aula para o aluno sem merenda, para um aluno que precisa ir no banheiro e não tem papel higiênico.

No sentido pedagógico citam como dificuldades: o número elevado de turmas; trabalhar em mais de uma escola; ministrar mais de uma disciplina; as trocas constantes de gestão/direção; pouco tempo para preparo das aulas, correção das atividades e para formação continuada; preconceitos e estereótipos com estudantes de escolas periféricas; mudanças no calendário escolar com a imposição de avaliações diagnósticas externas.

> **André:** Quando eu tenho muita escola é um problema de ordem técnica, dar aula em muitas escolas diferentes, com muitos alunos diferentes, não conhecendo meus alunos, eu acabo lidando de forma estranhada com o meu trabalho, quando eu não sei quem é o meu aluno, quando eu não sei quais são as dificuldades dele e quando as dificuldades dele só me são

> apresentadas via dados matemáticos, quadros e tabelas desses programas (SARESP), eu acho que isso cria uma situação conflitante para o professor.

Na relação com os estudantes aparecem o machismo, conflitos físicos, expectativas frustradas, falta de motivação docente e estudantil. As carências estudantis também se evidenciam, como ter o que comer, o déficit afetivo, estudantes que trabalham e estudam e o trato com estudantes com prioridades especiais.

> **Antônio:** Como é que uma pessoa que não tem possibilidade de comer ou de fazer as refeições básicas do dia, pode estar disposta para aprender esse conhecimento que está sendo compartilhado ou como que aquele trabalhador que passa o dia inteiro, correndo para lá para cá, chega a noite e pode estar em condições de ter acesso a esse conhecimento?

Vale dizer que quando a violência é citada, parte sempre da análise e da reflexão mais ampla da produção desta no ambiente escolar, nunca responsabilizando somente os estudantes, os problemas e dilemas explicitados indicam situações que estimulam relações mais agressivas, bem como uma sociedade violenta se refletirá também nas relações escolares.

> **Ariel:** Para além disso, existem outros problemas, como violência dentro da escola, mas eu acho que esse é um problema geral, que ele não é da escola, é apresentado nas mídias como “a escola é um lugar violento porque os adolescentes e as crianças são violentos” e esquecem que a gente vive em uma sociedade violenta, que as crianças e adolescentes, às vezes, têm várias carências, não é carência somente financeira, é afetiva e eles levam isso para todos os lugares que eles vão e a escola é um lugar em que eles passam muito tempo, então, eles levam aquilo para a escola também.
>
> **Sabrina:** Além também das questões de violência, que eu acho que tudo vai caminhando, tudo vai convergindo, né? Falta estrutura, mas também a gente está numa sociedade que tem bastante contradição, com bastante desigualdade, violenta, então, isso vai repercutir dentro da escola. Aí gera toda uma série de circunstâncias que é a violência do aluno contra o professor, do professor contra aluno, da comunidade contra escola e isso gera uma série de desgastes. Que é também o que vai gerando adoecimento e desgaste do professor, a precarização do ambiente de trabalho em conjunto.

2- *São Paulo Faz Escola*

Quando questionados sobre o programa *São Paulo Faz Escola* oito professores dizem conhecê-lo, enquanto outros dois afirmam que não o conhecem. As associações ao programa estão sempre vinculadas aos material didático-pedagógico de apoio, *Cadernos do Professor e do Aluno*, e poucos ainda o relacionam também ao Currículo Oficial. Fator interessante é que nenhuma fala associou o *Curso Específico de Ingressantes* ao programa *São Paulo Faz Escola*.

> **Ariel:** Sim, conheço. Basicamente é o currículo de São Paulo e que é o currículo apresentado aos professores na forma dos *Cadernos* e de um Caderno que tem o currículo integral, o que tem para ser passado em cada bimestre.
>
> **Elimara:** Você pode achar o fim, mas eu não conheço. Eu não tive tempo de me aprofundar com isso, não agora, não nesse momento. É uma falha minha, mas o Estado tirou um pouco do foco, embora seja necessário, mas a gente tem um andamento. Ainda vou analisá-lo, não tive condições de fazê-lo ainda. Eu fiquei pasma quando eu vi a pergunta, eu não sei o que é isso, mas eu deveria.

Currículo

Para parte dos professores a proposta curricular é adequada, pois possibilita abordar temas e conceitos importantes dentro da Sociologia; como um pontapé inicial é uma boa ideia, acreditam que como parâmetro, tanto para professores quanto para estudantes, até mesmo por questões de transferências de unidade escolar, é importante ter um percurso a ser seguido para desenvolver os conteúdos.

> **Sabrina:** Eu acho que é possível você tratar de diversas questões na sala de aula partindo do currículo, eu acho que não, necessariamente, que nem falei, você não precisa seguir apostila ou situação de aprendizagem, você pode criar situações de aprendizagem, você tem essa liberdade de desenvolver outras situações, outros métodos ou de trabalhar com outros temas, outros conceitos, e não, necessariamente, fugindo do currículo. Eu acho que ele dá espaço para que a gente possa trabalhar a criticidade do aluno, o reconhecimento dele enquanto um agente de transformação. Nesse sentido, ele é positivo, eu acho que dá para você desenvolver baseado no currículo, ele te dá esse espaço.

Para a outra parte, o currículo se apresenta como empecilho ou que engessa a prática docente. Nas críticas dizem que o currículo precisaria ser dialogado com os professores antes de sua elaboração, para se aproximar da realidade da escola pública. Discordam da sequência do conteúdo, que misturam temas diferentes em um mesmo ano ou mostra falta de conectividade entres eles, apontando também a falta de um caráter gradativo para o trabalho com os estudantes, pois conteúdos simples são mesclados com outros mais complexos dentro de uma mesma situação de aprendizagem.

> **Ariel:** Ele deveria ser repensado, refeito, como eu disse, seria primordial ter uma consulta com os professores, para aí sim fazer um material que fosse ao encontro das necessidades desses professores.
>
> **André:** Um problema que tem é que ele não leva em consideração uma gradação de conteúdos, ele mistura coisas complexas com coisas mais simples, e não tem uma seleção de conteúdos, você trabalha sempre coisas dispares, você sai da ideia de cultura e já vai para a ideia de sociedade e revolução, aí você sai da ideia de diversidade e vai para trabalho, não tem uma mediação, não tem uma interface, o currículo é muito engessado e acaba colocando as coisas sem muita responsabilidade.

Os conteúdos do 2º ano são os mais citados e os que contém maiores críticas, pela sequência que vem acompanhada dos conteúdos do 1º ano, pela abordagem adotada nos *Cadernos do Professor* e pelo número de aulas no período noturno para se trabalhar as situações de aprendizagem.

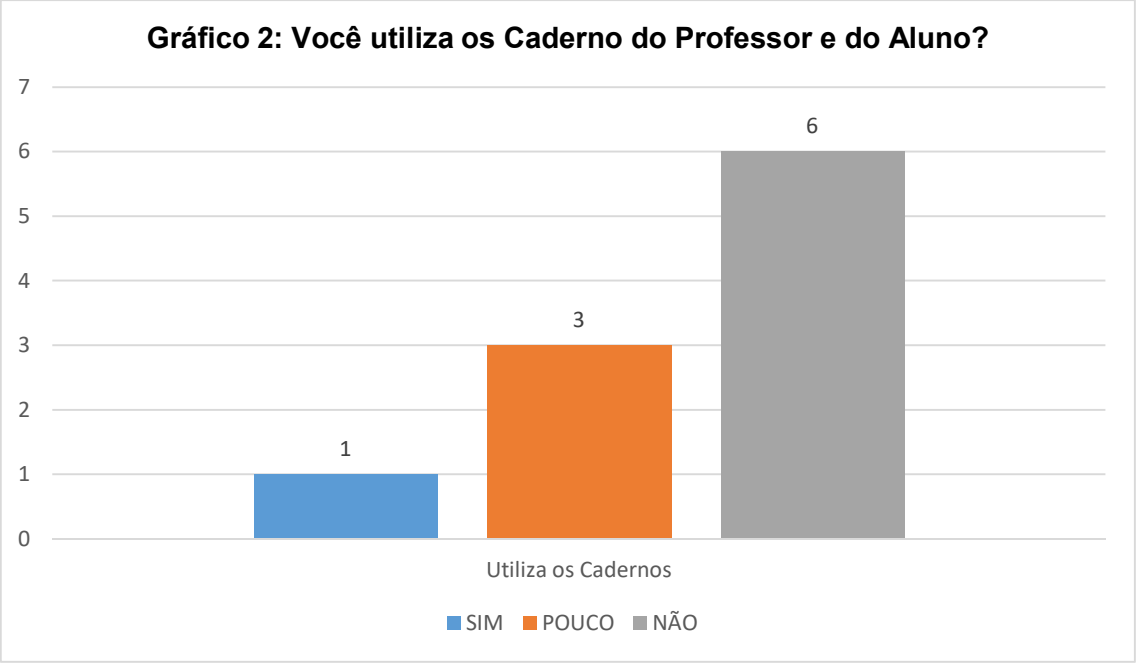
Material didático-pedagógico oficial de apoio

Em sete escolas a adoção dos materiais didático-pedagógicos faz parte da rotina escolar, em três não é comum o uso. Em nenhuma escola a utilização é obrigatória, porém, existe uma fiscalização, da coordenação e de supervisores de ensino, que implicam uma cobrança velada para que os Cadernos sejam a forma de desenvolvimento da aprendizagem.

> **Josmar:** Você tem o PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) que passa vendo, ele passa olhando no dos alunos (*Cadernos*). Para ver se o professor está cumprindo com aquilo, o coordenador também fica um pouco em cima para ver se está cumprindo com aquilo. Tem essa cobrança sim. [...] Na verdade, até hoje eu não vi nada acontecer. A não ser uma conversa, algum questionamento, alguma cobrança verbal, mas nada além disso.
>
> **Nanda:** Era aquele discurso burocrático, tem que estar ligado com isso, porque se alguém vier e perguntar, os alunos têm que ter tido, ficava aquela como se fosse uma ameaça velada, se alguém baixar aí e quiser saber, se o supervisor vier e ficar sabendo e você não está fazendo vai responder processo, nunca aconteceu eu não vi com nenhum colega, mas falavam muito sobre você não for usar esse material, se você for dar as aulas de outro jeito pelo menos no diário tem de registrar que você usou.

Em diversas falas há o questionamento da escola pela não utilização ou que se sentem pressionados a usar os *Cadernos* e, mesmo que não os utilizem, que façam o registro no diário como atividade para evitar maiores transtornos. Resumindo: pela lei não existe a obrigatoriedade, todavia há uma coação moral pela utilização dos *Cadernos*.

> **Elimara:** Bem, ela (escola) usa sim. Ela distribui, embora não imponha, mas ela questiona se você não utilizar. [...] Eu chamaria de uma forma impositiva. Não é obrigatória, mas de uma certa forma, ela impõe que você utilize eles nas aulas. [...] Como eu te falei, não que não acontece, mas vai ser questionado “porque que não utiliza?”, aquela velha coisa “se você utilizasse sua aula seria melhor”.
>
> **André:** Não é obrigatório, mas eu me sinto coagido a usar aquilo, porque se chega a supervisão na escola ou se um aluno não atinge uma meta de desenvolvimento pedagógico, nós vamos ser cobrados, cobrados porque você não trabalhou o *Caderno do Aluno*.
>
> **Sócrates:** Tanto é que eu peguei até o costume de algumas atividades que eu dou no caderno (não é o material oficial), no diário eu registro como *Caderno do Aluno*, então, oficialmente eu uso, para preencher o diário eu uso.



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

No que diz respeito à utilização individual, os Cadernos são pouco utilizados pelos professores de Sociologia. A maioria não utiliza, sendo que apenas um professor usa com maior frequência, mas sempre complementando com outros materiais.

> **Josmar:** Uso, uso sim. Porque aquilo é minimamente um roteiro, aí eu acabo usando esse roteiro e vou usando alguma coisa do livro didático, vou puxando outras coisas: algum vídeo, algum filme em referência àquele roteiro que está ali. [...] Eu acho que é legal a ideia de que você tenha o mesmo Caderno em todos os lugares, as vezes você ter um roteiro, porque, às vezes, por uma questão de transferência (dos estudantes), ele sabe onde ele está, né? E o professor também. Mas, ao mesmo tempo, ele poderia ter evoluído mais, poderia ter caminhado para um aprofundamento, talvez, porque, às vezes, ele fica muito superficial em algumas questões. Falta também alguma coisa de exercícios.
>
> **Antônio:** De modo geral, a gente não tem utilizado o caderninho e não é por uma simples posição ideológica, esse poderia ser um argumento “ah, você é contra o Governo do Estado, por isso que você não usa o material”, não é essa a questão, a questão é que tem uma compreensão sobre como que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser formulado.

Alguns utilizam como sequência de trabalho, usam os temas só que de forma autônoma ao conteúdo presente no *Caderno do Professor* ou usam alguns trechos e gráficos em situações esporádicas, sempre com muitas ressalvas e ressignificando o conteúdo. Algumas vezes são usados como atividade de recuperação de nota ou reposição de faltas.

> **Nanda:** Desse ano ficou sendo um ponto, é só para tampar um buraco, o aluno que perdeu alguma avaliação, alguma atividade em sala no dia e ficou sem um ponto, aí faz apostila para repor, mas ela não é e não oferece conteúdo suficiente para desenvolver um trabalho bacaba, ela é irrelevante, era melhor ter impressora disponível para o professor para imprimir o seu material na escola.
>
> **Raia:** Fica bastante problemático essa questão como usar, o que eu vou fazer com isso, o que quer dizer, quais são as entrelinhas, qual é a intenção, afinal toda a autora tem intenção ao escrever. Então, eu tento transformar o material um pouco mais, uma maneira até utilizando ele não só para não desperdiçar o dinheiro público, como também para conscientizar de que até a maneira como se lê a gente deve problematizar.

Ao analisarem o *Caderno do Professor*, consideram um material ultrapassado, que impede um trabalho autônomo docente, que contém pouco conteúdo teórico, preferindo usar o livro didático para trabalhar a disciplina com os estudantes.

> **Sabrina:** Eu acho que limita muito, eu acho que limita muito o processo de aprendizagem, [...] eu acho que tira um pouco esse espaço de liberdade do professor de trabalhar o conceito, com outros conceitos, de trabalhar com outros métodos.
>
> **Ariel:** Acho que o Caderno é muito vago e como eu trabalho à noite, no 2º ano o *Caderno* é feito para duas aulas e não para uma aula (por semana), então, fica uma coisa assim que você não consegue trabalhar muito bem. Por isso que prefiro o livro didático, porque ele tem mais recursos do que o Caderno.

Além de considerá-los rasos, afirmam que contém erros conceituais. Uma elaboração com poucos recursos didáticos, com conteúdos sem significados para os estudantes e distantes da cultura local. Dizem ser um material que padroniza, condiciona, homogeneíza a relação ensino-aprendizagem, não favorecendo diferentes possibilidades de trabalho. Afirmam que se fosse melhor produzido, que tivesse dialogado com os professores da disciplina, com constantes atualizações, seria interessante tê-lo como material de apoio, mas nunca como roteiro didático-pedagógico para a prática docente.

> **André:** O Caderno é complexo até para os professores, inclusive, a gente identifica erros conceituais e lógicos, tem problemas, alguns são até mal feitos, tem problemas de qualidade, não que não tenha em outros lugares, mas a gente encontra problemas de linguagem, os Cadernos e atividades não fazem sentidos para os alunos e atividades que não preveem os tempos pedagógicos do professor, porque é quase uma atividade industrial.
>
> **Elimara:** Na diversidade de conhecimento, de cultura, de experiências pessoais, entre outros, que envolvem os jovens e os adolescentes, esses Cadernos não ajudam muito. A implicação deles é mínima, você fala do Caderno, você utiliza ele como auxílio, mas as crianças não se reconhecem nele, é um processo quase nulo.
>
> **Alice:** É um sistema sempre textinho-perguntinha, textinho-faça coisinha aqui, ele meio que tenta padronizar uma certa forma de resposta, uma certa

> forma de interpretação e eu acho que, isso também é limitante, não trabalha muito as validades de avaliação, de atividade. Enfim, ele engessa e tenta dar uma padronizada (sobre a utilização dos Cadernos na escola).

Sobre os *Cadernos do Aluno*, notam que estes desenvolvem uma visão limitada nos estudantes, não atendendo às necessidades estudantis por estar fora da realidade da escola pública, principalmente, da periférica. Acreditam ainda que seja um material que subestima a capacidade cognitiva e o potencial dos estudantes. Por suas experiências, entendem que os Cadernos formam alunos copistas e que não interpretam os textos, pois copiam as respostas que estão disponíveis na internet.

> **Antônio:** Se você ficar preso ao caderninho, você fica apenas em um exercício tarefeiro, isto é, só tenho exercício, exercício, exercício, quer dizer, eu não me aproprio do conceito, eu não me aproprio do conjunto de conhecimento que é necessário para que eu saiba o que que significa aquele conceito e eu só vou fazer tarefa, tarefa, tarefa.
>
> **Elimara:** Eu acho que ele é mais trabalhado para a questão do controle do pensamento, da ordem, da docilidade dos corpos do que qualquer outro fator, ele trabalha para manter aqueles alunos sem crítica. Ele (Caderno) diz que Sociologia é criticidade, mas ele vem impondo alguns pensamentos.

A própria relação dos estudantes com seus Cadernos acontece de forma estranhada, não havendo apropriação do material. O não reconhecimento é tamanho que se desfazem assim que podem dos Cadernos.

> **Alice:** Eu já vi muito Caderno largado, jogado no chão, jogado para o andar de baixo, a galera arregaça. Acho que não significa nada também para eles.
>
> **Sócrates:** Cara, eu não consigo não rir quando eu vejo os alunos colocando fogo no Caderninho no final do ano, é simbólico, faz um tempinho que não rola, tem uns dois anos da última vez que rolou, mas é meio que nem Another Brick in The Wall do Pink Floyd, catarse.

3- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAP)

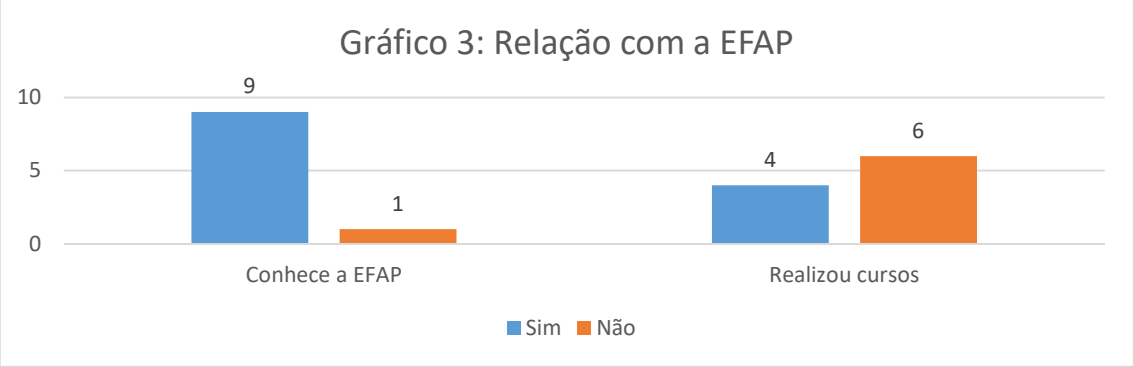
Ensino a Distância

Os docentes concebem o Ensino a Distância como ferramenta, uma complementação à formação, não como um fim em si. Acreditam ser útil para quem já tem Ensino Superior completo, que passou por diversas etapas da educação e tenha autoconhecimento de seus processos de desenvolvimento, pois exige certa disciplina e métodos de estudos para que essa forma de educação se concretize. Pensam que após a conclusão da graduação pode se apresentar como possibilidade para profissionais que não têm tempo, por conta das atividades domésticas e do trabalho ou por ter de estar todo dia em deslocamento para a formação. Mesmo diante da

utilização como instrumento, afirmam a necessidade de um acompanhamento presencial, com conversas, encontros, trocas ou, no mínimo, a participação de um tutor virtual para auxílios no processo. Na perspectiva da formação, dizem que pode reduzir a qualidade do aprendizado, dependendo, muitas vezes, de um engajamento puramente individual.

Explicitam uma preocupação com a entrada do Ensino a Distância na educação básica. São categóricos com a necessidade do contato humano para a formação estudantil, de que é preciso alguém mais experiente para mediar o processo de apropriação dos conteúdos trabalhados, para apontar possibilidades e variedades dentro da proposta de estudo. Desta maneira, os estudantes devem passar por um processo formativo que lhes desenvolvam a autonomia, além de elencarem a realidade socioeconômica dos jovens de escolas públicas como um fator prejudicial a esta modalidade de ensino, porque muitas vezes estes não têm computadores ou acesso à internet. Na perspectiva material da profissão se preocupam com a redução do número de professores, com o fechamento escolas e com a qualidade da formação.

Relações com a EFAP



Fonte: Elaborado pela pesquisa.

Quanto às suas relações com a EFAP, apenas uma professora disse não conhecê-la, sendo que dos dez entrevistados, seis docentes afirmam não terem realizado cursos promovidos pela escola de formação, alegando que a disponibilização das vagas é quase que sigilosa, que a as unidades escolares não informam a esse respeito e que a própria instituição não se comunica com os docentes. Os outros quatro dizem que fizeram os cursos para poderem ministrar as novas disciplinas da grade curricular: Projeto de vida, Tecnologias e Eletivas. Apenas dois professores afirmaram ter realizado outro tipo de formação na EFAP, foram cursos

que envolviam o grêmio estudantil e formas de avaliações. Sobre os conteúdos desses cursos, dizem ser rasos e que somente algumas leituras foram proveitosas, mas que existe uma tendência em impor um pensamento único de possibilidades pedagógicas.

> **André:** [professor que participou de cursos na EFAP] Foi interessante, algumas leituras foram produtivas, mas é nítido como dá para ver que existe todo um discurso por trás muito bem construído, principalmente, nos cursos de formação. É nítido que tem um trabalho muito grande para silenciar qualquer tipo de pensamento que considere a autonomia de professor ou que considere que a educação não precise se adequar a questões de mercado. Para mim, todos os cursos da EFAP são uma tentativa de adequar todas as formas de conhecimentos pedagógicos ao conhecimento de mercado.

4- Curso de Formação Específica para Ingressantes

Seis docentes não concordam com a obrigatoriedade do curso de ingressantes e os outros quatro concordam, mas com ressalvas. Questionam o fato de realizarem o curso ao mesmo tempo que estavam em sala de aula, ainda protestam a relação dele ser obrigatório e não receberem suporte financeiro para a realização, uma vez que, em sua segunda edição, o curso deve ser realizado fora da jornada de trabalho em seu tempo livre.

> **Josmar:** Não (quanto a concordar com a obrigatoriedade). Porque eu acho que ele não é fundamental, acho que têm outras coisas que são mais fundamentais. Acho negativo estar em sala de aula e realizando o curso, porque é uma burocracia a mais que o professor tem que lidar, diante de tantas outras.

Afirmam que o curso gera desgaste físico e mental, atrapalhando na elaboração de aulas, na averiguação das avaliações e nas burocracias escolares. Vale lembrar que, durante a segunda edição, os professores estão em seus primeiros anos de carreira na educação básica, familiarizando-se com seus estudantes e se conhecendo enquanto docentes. Período em que ainda estão elaborando seus planejamentos, pensando em metodologias, formas de avaliação, atividades que também demandam tempo fora da jornada escolar.

> **Nanda:** Um pouco de perda de tempo (sobre a realização do curso de ingressantes), no que eu poderia estar desenvolvendo no meu primeiro ano pensando nos alunos, ficou ali preso na minha obrigatoriedade de cumprir o prazo desse curso, acho que eu poderia ter me dedicado mais a pensar as minhas aulas se não tivesse que estar pensando no curso, não teve impacto muito positivo.

Conteúdos do curso

É um curso que aborda no módulo de formação específica conhecimentos básicos e repetidos das Ciências Sociais, já estudadas na graduação, enquanto que

no módulo de formação comum e pedagógica não é ligado à realidade da educação pública nem à prática em sala de aula.

> **Raia:** Não vi nada significativo (quanto ao conteúdo do curso), como eu já tinha feito mestrado, quando eu fiz o curso eu tive muitas matérias de pedagogia, o que tem de pedagogia ali no curso foi para mim são coisas que eu poderia ridicularizar, eu poderia dizer assim, você não tem uma atualização, falta parte pedagógica discursiva, algo significativo que vai gerar um bom professor.

Afirmam que existem poucos conteúdos interessantes, que, majoritariamente, é uma formação superficial, mal organizada, de cunho meramente informativo, simplificando o conteúdo científico e sem interatividade alguma.

> **Elimara:** Não há experiência, como eu falei foi informativo. Foi uma porcaria, cansativo, chato, não agregava a ninguém, você olhava todos os professores totalmente desmotivados. Foi obrigatório nada mais, não vejo, não tive nenhuma formação para falar que foi lá que eu aprendi, nada. Foi uma piada.

O curso se utilizava de comentadores para falarem de teorias e autores, com pareceres ideológicos e político-econômicos demarcados, percebendo um esvaziamento das perspectivas teóricas.

> **André:** O maior problema do curso de ingressantes foi a simplificação das coisas, o que eu pude ver é que eles não recorriam aos textos originais, eram sempre referências ligadas a posturas ideológicas e posições socioeconômicas muito bem demarcadas e o que ficou muito nítido ali foi uma tentativa de esvaziar algumas concepções teóricas [...] O curso foi um conjunto de coisas vazias e ressignificações irresponsáveis.

> **Nanda:** Talvez uma tentativa de homogeneizar, de novo, se eu ensino a todos os professores de Sociologia da rede que é assim o currículo e que as coisas podem ser discutidas assim, eu espero que todo mundo repita esse formato, eu não gostei muito do curso, eu acho que ele não permite liberdade para gente na construção desse conhecimento que a gente quer promover, ele meio que colocou o cabresto.

Os conteúdos eram exatamente aqueles que constam nos *Cadernos do Professor,* destinados para, posteriormente, serem utilizados em aula. Outra característica apontada pelos docentes é que os conteúdos disponibilizados para a formação continuada eram romantizados e/ou idealizados que fugiam da realidade das escolas públicas de São Paulo, sempre valorizando a instituição (Secretaria de Educação) em detrimento da própria educação.

> **Sabrina:** Eu acho que o conteúdo era bem voltado mesmo para o seu Caderno e eu acho que ele era muito, muito, maçante. Não tinha nada de novidade no conteúdo do curso de formação, nada que que agregasse, no sentido, da prática na escola. Não tinham situações que você falava isso aqui foi muito legal do curso, vou levar isso para o meu dia a dia na escola. Era mais, realmente, a mesma coisa do que eu estar abrindo o caderninho do professor, grande parte era muito isso.

> **Elimara:** Ele foi meramente informativo, principalmente, aquele (módulo) que envolvia interesse institucional, como você deve se portar, o que você deve fazer, como você deve manter uma sala quieta, horário. Tudo sobre a instituição, como melhorar a instituição, nunca como melhorar o ensino, é bem triste.

Encontros presenciais

Os encontros presenciais, normalmente, aconteceram aos sábados e não foram remunerados, exceto na experiência de uma professora que disse ter recebido um vale de baixo valor para almoçar. Foram propostas diferentes nos encontros de cada professor, variando conforme diretoria de ensino. As atividades desenvolvidas nesses encontros se voltaram muito mais para questões introdutórias e institucionais do que, necessariamente, pedagógicas.

Em todos os relatos os professores afirmavam ter sido tedioso, que era somente para cumprir horário, que não possibilitou reflexões e que eram necessários mais encontros presenciais para que se configurasse como uma formação. O caráter informal, de quase um bate papo, também se evidenciou em algumas falas.

> **Elimara:** Foram encontros de amigos, para quem tinha, para quem já se conhecia foi uma reunião de amigos, não passou disso. Para aqueles, como eu, que não conheciam ninguém e não sabiam do que eles estavam falando, foi o tedio total.

> **Nanda:** Os dois (encontros) foram com palestras, não foi só com os professores de Sociologia, era todo mundo e de todas as disciplinas, que estavam fazendo as específicas se encontraram, tive uma palestra e não tinha lugar para tanta gente. Foi quase uma comemoração de vocês terminaram o curso, parabéns (em tom de ironia).

A qualidade dos encontros presenciais foi questionada e existia um sentimento de aversão em estar ali muito forte. A fala comum nos discursos foi de que existia um despreparo dos multiplicadores, que as atividades eram infantis e que não fizeram sentido para a formação continuada.

> **Alice:** Umas mulheres da diretoria de ensino que sempre gostam de falar “eu também sou professora, eu estou agora na diretoria de ensino, mas eu sou professora também, eu entendo vocês”, aí todo mundo “ah... tá bom...” (risos). Era, assim, faz um cartaz, sabe? Um negócio meio infantilizado. [..] Eu acho que eram coisas um pouco infantilizadas, as pessoas que tocavam as atividades não eram boas profissionais, não eram discussões interessantes, eram coisas muito superficiais, muito bobas.

De todas as entrevistas somente um professor disse ter tirado algo proveitoso de seus encontros presenciais, em um debate que envolvia a questão de como se trabalhar com estudantes que tinham dificuldades de escrita.

> **Sócrates:** Eu me lembro claramente de uma aversão, eu cheguei muito em cima da hora por conta do meu horário, estava desgostoso estar lá. O que eu me lembro é que o curso teve uma coisa que foi legal [...] eu lembro do curso de formação presencial, que falava do processo cognitivo de ouvir a palavra e ir transformado em símbolo e signo, ali fez algum sentido nas coisas que eu vi com alguns alunos escrevendo, naquela aula fez algum sentido.

Experiências com o curso de ingressantes

Os professores dizem que realizaram o Curso de *Formação Específica para Ingressantes* sem muita dedicação, alguns até dizem que no começo se esforçaram e levaram com seriedade, mas que com o decorrer da formação deixaram de ver sentido em suas atividades. Um ponto importante é que muitos afirmaram terem feito o curso de forma acelerada e com facilidade, afinal, as respostas das avaliações eram óbvias. Assim sendo, procuravam demandar o menor tempo possível para cumprir com as atividades e se livrarem da obrigação do curso.

> **Ariel:** Eu lembro de eu fazer de uma forma muito rápida e simples, de vez em quando eu conseguia as respostas, tipo os alunos fazendo prova né? (risos) mas porque eram coisas muito bestas, eu acho que eram três módulos, eu não lembro muito bem desse curso, mas eram três módulos muito capengas, não era uma coisa que instiga o professor a refletir, a pensar sobre a prática dele ou a prática do ensino de Sociologia.
>
> **Raia:** Não auxiliou nada, pelo contrário, fiz em um tempo muito inferior do que acreditava que faria, então, foi superficial demais e não me acrescentou em nada.

Em geral não se recordam muito bem do curso, apresentando dúvidas ou confusões conforme as falas, expressões como “eu acho”, “pelo que eu me lembro”, “era para cumprir tabela”, “se eu não me engano”, “não tenho certeza”, indicando claramente a forma como o curso de ingressantes foi significativo para sua formação continuada.

> **Ariel:** Lembro mais ou menos. Olha, minha experiência foi muito largada, viu?! Como eu disse sobre EAD, esse não foi um curso ao meu ver muito bem feito pelo Estado.

O fato de só conter questões de múltipla escolha, e, também, o fato de não ter um tutor ou instrutor para a realização da formação, no caso da segunda edição do curso, também foram alvo de crítica pelos professores.

> **Nanda:** Eu fiquei em dúvida em várias questões, porque eu tive a impressão que ele foi obrigatório, como estágio probatório para quem assumiu nesse último concurso. Como foi essa situação que os professores anteriores, eles não fizeram essa formação fizeram outra formação, depois eu ouvi deles que eles também tiveram que fazer a formação dos cursos, mas aí já eram efetivos. Então, qual impacto tinha? Por que eles fizeram esses cursos? Me parece que a gente assumiu por último, saiu meio prejudicado nesse cálculo e por acaso esse curso serviu para evolução dos outros, que para a gente

> não serve, para a gente só serve de critério de avaliação para o probatório. Não sei, eu acho que tem que ter alguma formação, mas essa formação ela não tem que ser obrigatória, não tem que ser critério para avaliação de um estágio probatório e ela tem que girar em torno das dificuldades que os professores estão experimentando, ele deveria ter sido montado a partir dessas questões, não só para falar “o nosso currículo é esse e você vai trabalhar assim”, é o que me parece que ele faz.
>
> **Raia:** Não tinha, minimamente, um apoio, uma central de apoio, não tem professor mediador, você não tem um tutor, uma imagem de uma pessoa que vai mediar seu conhecimento, você não tem dissertações, questões discursivas, uma questão discursiva não tem, é só alternativa.

Afirmam ainda que os conteúdos e a maneira como a formação se apresenta não instigam os professores a refletirem e repensarem suas práticas em sala de aula, comparando-os com a forma e interesse que os estudantes têm com os Cadernos e com as avaliações externas, desestímulo total. Todos os relatos dizem que as experiências que tiveram com o curso não foram positivas: foram frustrantes, não significativas, não prazerosas, realização proforma e desanimada, experiência penosa. Afirmam que só o realizaram porque era uma obrigação que implicaria a permanência do cargo.

> **Alice:** Foi uma obrigação, muito chato! (risos) não vou mentir, teve uma ou duas unidades que eu li bem o material, inclusive fiz anotações, até guardei em algum lugar no computador, não que eu ache que os autores que eles usam, por exemplo, ou algumas perspectivas teóricas que eles partem não sejam bons ou interessantes, mas é que era muito chato. Tinha que entrar para fazer o negócio, a coisa se acumulava, não pode atrasar, eu fiquei desesperada.

A maioria dos professores é enfática, o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* não auxilio na prática docente, no máximo, diziam que ajudou na instrumentalização da linguagem para as tecnicidades burocráticas escolares a serem cumpridas.

> **Ariel:** Na real, em nada (sobre as influências do curso em sua rotina escolar). Não que eu me lembre. Porque nem discutia muito sobre prática de ensino nem nada, então, se você acha que colaborou com meu trabalho? Não.
>
> **André:** Ajuda nas tecnicalidades do dia a dia, porque se você tem um referencial para olhar para aquele curso dentro de uma perspectiva, por você saber que aquilo é uma ferramenta do Estado para moldar e formatar um tipo de professor, você aprende a lidar com as palavras daquilo, você aprende a fazer o que o Estado quer, você aprende a preencher uma caderneta com uma linguagem técnico-administrativa.
>
> **Josmar:** Eu acho que, olhando depois de muitos anos e sem uma lembrança clara, que nada. Não teve nada marcante, talvez não tenha sido tão importante.

A impressão que os professores e professoras que participaram da pesquisa, realizaram o curso de ingressantes para o cargo da disciplina de Sociologia e que se formaram em Ciências Sociais era de que o curso, muito provavelmente, foi destinado ou tinha maior ênfase para os ingressantes que não tinham a formação em Sociologia.

> **Josmar:** Acho que o conteúdo é isso mesmo, como se fosse para alguém que não tivesse o curso de Sociologia e estivesse entrando ali. Algumas questões básicas, eu acho que não faz sentido para um cargo de Sociologia, né?
>
> **Ariel:** Ali não era um curso que forma professor, pelo menos não um professor que fez Ciências Sociais, porque tem essa, talvez ser um curso que não seja só para o professor que foi formado em Ciências Sociais, mas para quem é formado em Ciências Sociais não é um curso que acrescenta alguma coisa.

Diante dessa perspectiva, um fator interessante contrapõe essa visão. A professora que é formada em outra área do saber, não se reconheceu na proposta da Secretaria de Educação para a formação continuada para docentes de Sociologia recém ingressados, imaginando que o curso era destinado para especialistas das Ciências Sociais.

> **Elimara:** Parecia que ele estava falando só com aquele público de cientistas sociais, ele estava falando a língua do cientista social, ele estava explicando para eles. Ele não pensou que havia ali vários de outra área de formação.

A lógica empresarial adentra a rotina escolar e a desresponsabilização das funções estatais quanto à educação pública também foram verificadas nos discursos dos professores ao longo das entrevistas, constatando que o discurso oficial trata o professor como “colaborador da empresa”, responsabilizando-o por todo o processo ensino-aprendizagem, mesmo que recém ingressantes da rede.

> **Ariel: [...]** Aí os temas de discussão eram como gestão em sala de aula (falando sobre o conteúdo do curso de ingressantes). Eu acho que só o termo gestão já é algo problemático, a gente tem uma escola ou a gente tem uma empresa? Não só este termo empresarial como outros sempre trazendo essa ideia de escola como empresa e a gente está ali para administrar a sala de aula? Não, a gente está ali para ensinar e para aprender também. Esse curso não capacita o professor, talvez ele não tenha até essa ideia real de capacitar, mas de trazer algo muito mais empresarial mesmo para dentro da escola.
>
> **Sabrina:** Ali eu comecei a perceber que, na verdade, até antes, já estudando para o concurso, mas assim... o sentimento foi de que a culpa é do professor por tudo, de que avaliação você tem que pensar, você tem que pensar nas aulas e tem que adaptar ou você tem que sempre ter aulas dinâmicas, porque é isso que atrai o aluno para a aprendizagem. Só que aí, quando você depara com a realidade, de ver que não é aquilo, então, eu saí com aquele ar de: isso aqui é uma ilusão, né? Porque, na verdade, na real, só responsabilizar o professor como parte do processo de ensino-aprendizagem é um erro e também falar que está tudo lindo e maravilhoso, que só basta isso para educação andar, para melhorar a qualidade e os índices que tanto espera. De ilusão, eu saí com uma sensação de que isso aqui é uma mentira.

Sentimentos com relação ao curso de ingressantes

A alegria de passar em um concurso público e de ter um novo emprego logo se esvaiu com o decorrer do curso de ingressantes. Esperavam ter uma formação que lhes oferecesse novos conhecimentos, metodologias de ensino e ferramentas pedagógicas para poderem lidar melhor com as situações do ambiente escolar, porém o curso se apresentou como o inverso, como farsa, causando decepção, tristeza e raiva em suas relações com a formação. Ainda relatam que se sentiram desrespeitados e desvalorizados com a forma como o *Curso Específico de Formação para Ingressantes* tratou o processo de ensino-aprendizagem daqueles que participaram, dizendo que o curso foi uma afronta às suas capacidades e que não foi nada além de tempo perdido. Ainda constatam que a maneira que a instituição proporcionou o curso provocou a sensação de culpa pela situação da educação paulista, mesmo sendo recém ingressados.

> **Josmar:** A princípio a gente fica com um sentimento de felicidade, porque a gente está entrando em um emprego, começar a trabalhar na escola, eu acho que todo mundo que presta o concurso deseja. Mas aos poucos, você vai vendo como é, na verdade, uma coisa, assim, muito mais para cumprir tabela, uma coisa mecânica, automática do que algo que tenha uma efetividade, talvez até uma decepção, sensação ruim depois. Eu acho que a gente espera mais, tem uma expectativa, né? Um “curso de ingressantes”.
>
> **Elimara:** Eu fiquei muito desapontada. Como eu tenho muito interesse em aprender, eu me senti... como posso dizer... eu achei uma afronta à inteligência humana, uma afronta a gente que vem de periferia. Eu me senti com o tempo roubado.
>
> **Alice:** Raiva, raiva por não estar, pelo menos, recebendo, isso é uma obrigação e não estar recebendo. O problema disso é que o curso era uma obrigação, e, por ser uma obrigação, que eu não escolhi.
>
> **Raia:** Não senti ali vontade, necessidade, algo que fosse surtir efeito, eu entrei da mesma forma que eu saí, se isso for uma resposta boa, talvez.

Os sentimentos, experiências e relações com o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* para todos os professores foram encaradas como burocracia, tendo pouca apropriação e desenvolvimento profissional, salvos alguns textos e a experiência no encontro presencial de um professor, o curso não surtiu efeitos para a prática docente.

> **Nanda:** Ele (curso de ingressantes) serviu para falar “olha, é desse jeito que a gente trabalha”, quase como se você oferecesse para o professor tudo já pronto, só para ele repetir, se está tudo pronto para ele repetir você não precisa de uma pessoa formada na área. [...] Eu acho que às vezes fica um pouco controlado, na minha percepção é um controle do Estado, do que ele quer e até onde ele quer que você pense, é até aqui.

> **Antônio:** A minha experiência, a partir desse curso, é que ele não contribuiu com a minha formação. Eu estava apenas cumprindo uma questão burocrática.

5- Ensino de Sociologia

Segundo os professores, o programa *São Paulo Faz Escola* transforma a Sociologia em algo pronto, em um produto sem reflexão, que culmina em questões de certo ou errado, gerando distanciamento do pensamento sociológico. Neste sentido, inibe que os estudantes entendam a realidade a partir dos conceitos científicos, deixando de promover a consciência dos mesmos quanto a si e de seu papel social, princípio determinado no Currículo Oficial. Conforme discurso dos professores e professoras, o programa limita os debates e discussões sobre temas sociológicos e cerceia a pluralidade de ideias, acabando por naturalizar os fenômenos sociais em sensos comuns, atrapalhando o desenvolvimento do ensino de Sociologia na educação básica. Isso se dá pelo fato do programa não respeitar as características socioculturais das escolas, por tentar controlar o trabalho docente por meio da padronização e homogeneização das atividades escolares, retirando-lhes autonomia pedagógica e liberdade de cátedra.

> **Sócrates:** Se isso não for bem encaminhado (utilização dos Cadernos de Sociologia) pode ser danoso, fica um ensino na melhor das hipóteses superficial, na pior das hipóteses mal interpretado mesmo, é complicado para vida do aluno.
>
> **Alice:** Ele (Caderno) sempre traz uma forma certa de fazer as coisas, então, acho que ele dá uma padronizada e uma condicionada, o aluno condiciona a preencher aquilo, [...] homogeneíza a produção.
>
> **Sabrina:** Eu acho que acaba limitando a situação da discussão, do debate, da pluralidade de ideias e, por mais que eu entenda existam algumas propostas ali, por mais que a gente saiba que trata de diversos conceitos e de diversas teorias dentro da Sociologia, a gente acaba se limitando, dentro da Sociologia, a questões do que é certo e o que é errado.
>
> **Ariel:** Parece que passa a trazer a Sociologia como se fosse algo de achismo, por isso que eu não gosto muito dos Cadernos, acho que ele contribui muito pouco com a disciplina de Sociologia, com uma reflexão crítica dos conteúdos e até dos conceitos.

Futuro da sociologia

Os professores acreditam na importância da Sociologia para a qualidade da educação básica pública, para a formação dos estudantes e que a disciplina tem contribuições a fazer para a sociedade brasileira, porém o momento é de incerteza. Acreditam que ela permanece, mas que continua sob ataques, sofrendo

criminalização e marginalização por parte do governo e de setores conservadores da sociedade, ocasionando na perda de importância e no esvaziamento da Sociologia na educação escolar pública, mas não para a formação da elite. É uma esperança angustiada por demonstrarem força e, ao mesmo tempo, se imaginarem tendo que atuar em várias escolas para completar jornada de trabalho na melhor das hipóteses.

6- Novas disciplinas curriculares

Muitos professores, mesmo sem a pesquisa abordar este tema, fizeram questão de citar o curso de formação do Inova Educação e o novo material didático-pedagógico de apoio. Dizem que os novos Cadernos foram diminuídos em número de páginas/conteúdo e que o curso romantiza a profissão ao ignorar, mais uma vez, a realidade sucateada da rede pública, atribuindo mais responsabilidades aos professores. Outro ponto é que qualquer professor que tenha algum vínculo com a rede pode realizar os novos cursos de formação, que lhes garantem a possibilidade de assumir as aulas das disciplinas de Tecnologia, Projeto de Vida e Eletivas.

> **Nanda:** Demostra bem o tanto que não tem interesse em desenvolver, pelo menos, as questões de Sociologia, as apostilas tinham umas 20 e 30 páginas por bimestre e o novo *Caderno do Aluno* tem 5, o conteúdo desse ano está horrível.
>
> **Antônio:** Sim, todos os professores, é a ideia do notório saber da BNCC, de qualquer disciplina. Não, necessariamente, tinha de ser professor efetivo, podia ser categoria O, categoria F, só teria que ter um vínculo com a rede para poder fazer, independente da sua categoria.

4.3. *São Paulo Faz Escola* e ensino de Sociologia

Após a elucidação das trajetórias formativas prática e profissional de professores e professoras de Sociologia da educação básica pública do estado de São Paulo, construídas em unidades de significação e agrupadas em categorias de análise, chega o momento de relacioná-las com a problemática da investigação, a fim de compreender as experiências dos docentes participantes da pesquisa com a prática do ensino de Sociologia, dentro da conjuntura do programa *São Paulo Faz Escola*, como um todo. Desta maneira,

> A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos

> da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos (DUARTE, 2004, p. 221).

Assim, a pesquisa buscou montar um mosaico analítico que envolva as categorias de análise elaboradas anteriormente, procurando construir um caminho entre a conjuntura em que os professores estão inseridos e as implicações que a formação continuada proporcionada pela Secretaria de Educação trouxeram às suas atividades laborais. Neste sentido, é importante associar os referenciais teóricos adotados com a análise do como as professoras e professores participantes da pesquisa se relacionam com o tripé estrutural do programa *São Paulo Faz Escola*: o Currículo Oficial; os *Cadernos do Professor e do Aluno*; e o *Curso de Formação Específica para Ingressantes*[19].

Análise final das entrevistas

Ser professor(a) é uma profissão que exige, assim como qualquer outra, relações interpessoais específicas. Sua atividade principal, formadora de sua subjetividade profissional, está relacionada à formação dos estudantes. Assim sendo, formar alguém significa desenvolver sua subjetividade, envolvendo os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Papel esse que deve abordar diversas funções psíquicas superiores dos estudantes e desenvolvê-las com o objetivo de promover o autoconhecimento, o pensamento crítico e a autonomia estudantil.

Neste sentido, são as condições objetivas e subjetivas vividas pelos docentes que formam suas subjetividades profissionais, fatores formativos que vão desde as vivências pessoais, passando pela formação inicial, pelo planejamento das atividades de estudo, durante as aulas ou na avaliação do processo ensino-aprendizagem como um todo. A subjetividade docente está em constante (re)construção, trazendo consigo os acúmulos cognitivos, afetivos e emocionais do passado para lidar com as experiências da rotina escolar no presente, processo que se repete em forma de espiral conforme novas situações são vividas e, assim, apropriadas pelos docentes no ambiente escolar, caracterizando, desta maneira, sua formação continuada. Logo, quanto mais os professores se apropriarem de objetos da cultura e de instrumentos didático-pedagógicos, mais preparo para lidar com as mais diversas relações interpessoais e situações que possam ocorrer no processo ensino-aprendizagem.

---

[19] É possível elencar também a bonificação para trabalhadores da escola atrelada ao desempenho estudantil no SARESP, porém, como se apresenta na forma de motivação para o trabalho escolar, a pesquisa preferiu não abordá-la como elemento estruturante, mesmo que tenha implicações materiais.

Assim, a formação continuada de professores se desenvolve de acordo com a atividade laboral, dependendo: das vivências anteriores à docência; das experiências individuais ao longo da vida; das apropriações dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos de sua formação inicial/licenciatura; da quantidade de tempo para se dedicar ao planejamento e avaliação das atividades de ensino/estudo; das características culturais e da estrutura escolar; de questões materiais, como salário, número de turmas e alunos, valorização profissional e plano de carreira; além de tempo e condições econômicas para a realização de mais formações profissionais, como mestrado, extensão, pesquisa, etc. São esses elementos, objetivos e subjetivos, sociais e individuais, constitutivos do conjuntura de trabalho e presentes no processo de formação continuada que desenvolvem a subjetividade docente, variando, claro, conforme contextos históricos, econômicos, ideológicos, políticos e sociais.

A síntese desses aspectos proporcionará conjunturas mais ou menos propícias para o desenvolvimento subjetivo dos professores. São as condições de trabalho proporcionadas pela rede de ensino que se apresentam, não como únicos, mas como fatores de grande importância e influência para a formação da subjetividade docente. Portanto, é na conjuntura das condições e circunstâncias de trabalho disponibilizada Secretaria Estadual de Educação, por meio do programa *São Paulo Faz Escola,* elaborado, implementado e vivido em um contexto histórico específico (educação neoliberal), que se apresentam as possibilidades de desenvolvimento subjetivo profissional dos professores de Sociologia.

Conforme os discursos, as condições da realidade objetiva da educação pública paulista parecem atrapalhar a realização das atividades de estudo, por conta: do pouco tempo que disponível para o planejamento das sequências didáticas, devido ao número de escolas/turmas e as burocracias escolares; pela estrutura deficitária das escolas, como a falta de recursos básicos, de poucos espaços tecnológicos e por equipamentos quebrados; e a falta de profissionais de apoio. Realidade esta que, além de limitar possibilidades didáticas e o trabalho docente, agrava os problemas escolares de ordem disciplinar, dificultando o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Mesmo nesse contexto, os professores e professoras procuram driblar as condições precárias de trabalho para oferecerem uma formação mais crítica aos estudantes, como indicam os princípios do Currículo Oficial de São Paulo e as OCNEM-Sociologia.

O que se percebe é que, inseridos na conjuntura do programa, as professoras

e professores, dentro de suas características individuais e de suas possibilidades, partem dos temas sequenciados no Currículo Oficial procurando planejar suas aulas conforme sua realidade e cultura escolar, relacionando fatos e notícias do momento para trazerem materialidade ao conteúdo desenvolvido. Com algumas ressalvas, as professoras e professores consideram que o currículo é engessado, que faltou diálogo com docentes da disciplina para sua construção e que não respeita a diversidade cultural das escolas da rede pública de ensino, porém acreditam que, mesmo com críticas ao documento, ele contém os temas elementares para o desenvolvimento do ensino de Sociologia.

Vale dizer que os professores não citaram a tal *sensibilidade sociológica* proposta pela equipe de autoras (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011), muito pelo contrário, sempre evidenciam sua preocupação em desenvolver o raciocínio crítico com os estudantes. Não adotam somente aulas expositivas como estratégia de ensino, onde mesclam diversos recursos didáticos para a abordagem dos conhecimentos sociológicos, tentando realizar uma linguagem mais ajustada à realidade dos estudantes do Ensino Médio. Ao que tudo indica, esses professores baseiam suas práticas nas recomendações das OCNEM-Sociologia, se preocupando em trazer a criticidade aos estudantes para desenvolverem temas e fenômenos sociais por meio do conhecimento sociológico de forma a desnaturalizar as noções de senso comum, utilizando os métodos, estratégias e recursos indicados pelo documento.

Todavia, seguindo os preceitos da Teoria do Ensino Desenvolvente, cabe ao professor elaborar as atividades de estudo para os estudantes, procurando constatar necessidades estudantis ou criar situações-problema em que, por meio de uma sequência didática planejada conforme o contexto escolar, o conhecimento científico oriente ações pedagógicas que possibilitem a mediação entre os estudantes e o objeto de estudo ou da cultura para a apropriação deste processo cognitivo; a atividade docente deve conter intencionalidade para o desenvolvimento da subjetividade dos estudantes. Isto é, iniciar e planejar a atividade de estudo a partir de uma situação problema ou necessidade estudantil, em que, por meio do processo de *ascensão do abstrato ao concreto*, da construção de conceitos, se utilize do conhecimento científico para solução ou satisfação das questões constatadas. No caso do ensino de Sociologia, se daria pela construção coletiva de conceitos políticos, antropológicos e sociológicos, partindo, respectivamente, de suas essências poder, cultura e trabalho (universalidade). Nesse sentido, cabe ao professor elaborar atividades de estudo em

que proporcionassem situações de contato-orientado aos estudantes com o objeto de estudo, para que estes criem mediações com as essências da disciplina de Sociologia (poder, cultura e trabalho). As teorias das Ciências Sociais articulariam para produzir mais mediações (materiais e mentais) com o objeto, a fim de promover a generalização de conceitos sociológicos, antropológicos e políticos, conforme necessidade constatada, para que estes conceitos científicos sejam verificados em diversos temas ou fenômenos sociais (particularidade) e, assim, analisá-los conforme a realidade específica vivenciada pelos sujeitos escolares (singularidade).

Quanto a relação dos professores e professoras com os materiais didático-pedagógicos de apoio, *Cadernos do Professor e do Aluno*, acontece de forma desconfiada. Isso porque os professores não avaliam os *Cadernos do Professor* como um bom material para desenvolverem os processos de ensino-aprendizagem, alegando que são conteúdos ultrapassados e reduzidos. Quanto aos *Cadernos do Aluno,* dizem que quase não há conteúdo e que sua composição é feita, basicamente, por exercícios, bobos e não aprofundados, que não dialogam com a realidade dos estudantes, que, por sua vez, não se reconhecem nos Cadernos.

> **Raia:** De uma maneira geral, os Cadernos são fracos, não acompanham a complexidade do mundo que a gente está inserida, se você pega uma apostila de um Anglo ou Objetivo e compara com o *Caderno do Aluno* do estado, é notório que tem uma qualidade inferior, então, se eu trabalhar o conteúdo com meu sobrinho de 10 anos ele vai assimilar. É como se diminuísse o público, como se eles tivessem uma série de dificuldades para entender conteúdos e conceitos que são necessários para discussão, com 15 a 18 anos, eu vejo uma baixa qualidade no conteúdo, parece que é uma infantilização dos estudantes que estão no ensino público.

No que diz respeito à qualidade dos Cadernos de Sociologia, o conhecimento cientifico é distanciado dos professores e dos estudantes, afinal, é um material de conteúdo reduzido, com pouquíssimo texto, muitas figuras, testes, muitas perguntas, conteúdos encurtados e pouco espaço para a criatividade dos sujeitos escolares, constatado também na fala dos professores e professoras. A escolha da equipe de elaboração do material oficial partir da *sensibilização sociologia* para o desenvolvimento do ensino de Sociologia afasta o conhecimento sociológico/científico do professor e dos estudantes, afirmando ser algo distante da educação básica, como exclusivo do Ensino Superior.

O ponto é que, ao negar o raciocínio lógico e o conhecimento cientifico, nega-se também a capacidade intelectual dos professores e o desenvolvimento da análise crítica dos estudantes quanto às relações que vivenciam, fazendo com que o ensino de Sociologia desenvolva somente a constatação de diferentes fenômenos sociais,

atuando, no máximo, com o conhecimento empírico. O conhecimento empírico tem sua importância para as Ciências Sociais e precisa ser desenvolvido junto com os estudantes, mas esta área do saber também tem em si o conhecimento científico, e desenvolvê-la para a educação escolar somente no campo do conhecimento empírico, no mundo das aparências, apresentando o conhecimento sociológico simplesmente como coisas em que se vê no dia a dia, mas sem a compreensão dos fenômenos sociais estudados, tratando esta disciplina como questões de opinião ou de certo e errado sobre “o que se vive no cotidiano e que se vê na escola”, promovendo, no máximo, um posicionamento frente à algumas questões sociais, todavia sem aprofundar o conhecimento sociológico para a compreensão da realidade ou até mesmo entender o porquê de seus posicionamentos.

> **André:** Agora, no Estado, que você universalizou uma apostila de linhas e figurinhas para alunos, que não tem nada, são linhas e figurinhas e textos descontextualizados, você não leva em consideração a realidade, isso é vergonhoso. Acho que, literalmente, vai ser a palavra da questão, o apostilamento em si, a gente pode ter críticas a ele, mas a crítica principal que eu posso fazer é que o apostilamento no Estado de São Paulo significou a universalização do vazio, do nada, que é uma apostila de nada com nada. No fundo, é para disfarçar a falta de professor, a falta de qualificação dos professores, falta de infraestrutura, falta de outras coisas.
>
> **Antônio:** Avaliação do caderno é que ele é frágil, ele é frágil por conta disso, que eu tenho buscado chamar atenção, da ideia de que ele não possibilita, primeiro, ter acesso aquilo que é caro ao conhecimento científico, que é o conceito, e segundo, ele não instiga, não possibilita os sujeitos que estão na escola construir esse conhecimento, que é o conhecimento científico, pensar como que esse conceito está no seu cotidiano, ele apenas vai reproduzir uma tarefa rotineira.

A fragilidade dos Cadernos, relatada pelos docentes e pela pesquisa, demonstra que esse material fere, segundo o enfoque histórico cultural, um dos preceitos mais importantes para o desenvolvimento subjetivo: a disponibilização dos objetos mais desenvolvidos da cultura aos sujeitos escolares. Neste sentido, a pesquisa considera legítima às formas de utilização dos Cadernos por parte das professoras e professores que concederam as entrevistas, seja complementando o material com outros recursos, ressignificando seu conteúdo ou criticando-o. De qualquer maneira, mesmo com essas abordagens um pouco mais autônomas, é um material que promove interpretações diferentes do conhecimento sociológico, criando contradição entre o conteúdo dos Cadernos e a postura dos professores diante deste material, podendo confundir os estudantes quanto a acreditar no que diz o Caderno ou no que diz o professor, deslegitimando a atividade docente e o conhecimento das Ciências Sociais.

> **Elimara:** [...] o tempo todo a gente tem que ler o nosso conteúdo e criticá-lo antes de passar para o aluno, porque nós mesmos não concordamos com o que ele aborda. Então, fica uma coisa meio louca, você fazer o aluno ler aquela apostila, mas, ao mesmo tempo, você fala “não é bem assim”, aí você vê aluno falando “espera aí, a senhora está me confundindo, se o livro diz que é assim que tem que fazer, que é assim que temos que nos comportar, que é assim nós temos que entender o que é processo de civilização, ai a senhora fala “será que é assim mesmo?””. O tempo todo a gente está dialogando com esse *Caderno* de Sociologia, só que de uma forma contrária. É meio louco, você ter esse *Caderno* como apoio e, ao mesmo, tempo não confiar no conteúdo que ele traz, não achar que está correto o que você está passando para o aluno. E eu acho que isso acontece o tempo todo em sala de aula.

Vale lembrar que não há uma obrigatoriedade da utilização dos Cadernos, mas que existe uma cobrança velada e que, por muitas vezes, se sentem coagidos para utilizá-los ou até mesmo como registro no diário a fim de evitar possíveis contratempos. São elementos que engessam ou até limitam a atividade docente, optando, então, pela não utilização ou usando apenas fragmentos que ali estão, como gráficos e imagens.

> **André:** Acho que esses Cadernos são a base referencial de como funciona a linguagem dentro de uma escola, são a base referencial de quais são seus parâmetros gerenciais que a coordenação vai cobrar, do que a direção e gestão vão cobrar. [...] A grande questão é que esses Cadernos se tornaram a matriz de referência e dominaram todo e qualquer tipo de pensamento dentro da escola, todos usam direta ou indiretamente.

A fala acima ilustra bem como o *São Paulo Faz Escola*, por meio da fiscalização dos Cadernos, mudou a dinâmica de ensino, inserindo uma nova cultura escolar dentro da realidade da educação pública paulista. Mesmo que não obrigatórios, por meio da coação moral dissimulada, os Cadernos, impreterivelmente, fazem parte da rotina das escolas, assim, de forma inevitável, todos os professores da rede acabam tendo que se relacionar, de alguma maneira, com o material didático-pedagógico oficial, seja pela utilização, por meio de sua ressignificação ou registrando-o oficialmente nos diários, ainda que não seja utilizado. Assim, o material oficial torna-se: o mediador do conteúdo do Currículo Oficial com a educação escolar; o modo de atuação de ensino; o parâmetro referencial e a estratégia utilizada para a evolução dos indicadores educacionais; meio de fiscalização do processo ensino-aprendizagem; e controle da atividade docente; quer dizer, é a concretização de um pensamento pedagógico único e hegemônico. Enfim, os *Cadernos do Professor e do Aluno* trazem a materialização do programa *São Paulo Faz Escola* para a consolidação do projeto como um todo.

É óbvio que somente a implementação dos Cadernos não possibilita a materialização do programa, tanto é que a própria Secretaria de Educação percebeu a resistência dos professores ao material de apoio no período de adequação do programa (2008 - 2009). A fim de resolver este "problema", são aprovadas as Leis Complementares n° 1.094/2009 e nº 1.207/2013 que trazem a obrigatoriedade da realização do *Curso de Formação Específica para Ingressantes* vinculada à permanência no cargo de professor de educação básica, como etapa eliminatória do concurso público e como elemento constituinte do estágio probatório, respectivamente. Assim, a proposta de um curso de formação continuada surge como meio de afirmação do Currículo Oficial e do material didático-pedagógico de apoio, mas, principalmente, como oportunidade de incutir, na subjetividade docente, os valores, princípios, pensamentos e estratégias que o programa *São Paulo Faz Escola* considera importantes para atingir seu objetivo: aumentar o desempenho estudantil em avaliações externas.

> **Sabrina**: (...) Eu lembro que falava muito dessa questão de avaliação (no curso de ingressantes), da avaliação ser algo positivo, de não ser um castigo. Eles falam isso para que a gente não seja assim com os alunos, mas na hora de fazer a formação é bem isso, né? Porque você não vai diminuir a sua porcentagem de participação do curso, porque pode implicar no seu probatório.

Ao relatarem o caminho percorrido durante o *Curso de Formação Específica de Ingressantes* instaura-se a decepção. No início do curso dizem que levaram com seriedade a proposta, mas que, em seu decorrer, a relação com o processo de formação se deu de maneira rápida e superficial, afinal, o contato com conteúdos simples e reduzidos, já apropriados ao longo da licenciatura, e as avaliações, com questões de múltipla escolha de respostas óbvias e disponíveis na internet, passaram-lhes a impressão de que a Secretaria de Educação duvida de suas capacidades intelectuais. Em seus discursos, é possível perceber que os conteúdos do curso de formação foram mais direcionados para a utilização dos *Cadernos do Professor e do Aluno* do que para uma formação profissional em si. Ainda relatam que o curso não favoreceu em reflexões sobre a prática docente, havendo uma romantização da rede pública de ensino e uma valorização da instituição em detrimento da educação, com certa predisposição a responsabilizar os professores pelo fracasso escolar.

As experiências desestimuladas e frustradas com a formação continuada virtual também aconteceram nos encontros presenciais, devido ao despreparo profissional dos multiplicadores e pelas abordagens infantilizadas conduzidas nas propostas, com exceção de um professor que relatou uma única situação proveitosa. A questão da

obrigatoriedade, ainda que parte dos entrevistados concorde, foi crucial para a forma como lidaram com o curso de formação, demonstrando indignações determinantes quanto a terem de realizar a segunda edição do curso fora das jornadas de trabalho, sem qualquer tipo de apoio pedagógico e remuneração. Além de terem tido experiências ruins, afirmam que se apropriaram de pouquíssimas aprendizagens que foram disponibilizadas pelo curso de formação, não proporcionando auxílio nenhum para suas atividades docentes.

> **Nanda:** Eles seguiam muito aquele esquema de múltipla escolha, tinha uma ou outra vez algumas questões que você escolhe uma opção, mas parecia um questionário de concurso de novo, eu acho que o único espaço que abria para você construir uma discussão seriam os fóruns, mas fóruns não eram moderados, eram soltos, aí ficavam todos os professores do curso conversando sobre a vida, e você não está realmente construindo uma crítica ao que está sendo proposto, parece mesmo prova de múltipla escolha, parece com um cursinho, espera ai, vamos confirmar se você sabe mesmo.

O ponto é que, para os professores e professoras participantes da pesquisa, o papel da docência envolve uma formação ampliada que demanda desenvolver diferentes perspectivas de metodologias de ensino e de ferramentas didático-pedagógicas. Ainda entendem que aprender é estar disponível a novas vivências para ressignificarem os conhecimentos já apropriados, exercitando a capacidade de pensar para se autocriticar. São conceitualizações que expressam como concebem o processo ensino-aprendizagem, mas não somente a forma como configura sua profissão e seu papel social, demonstram também como se enxergam enquanto aprendizes.

Outro ponto importante é sobre as autoimpressões que têm quanto às formações iniciais. Explicam que construíram uma base sólida com o conhecimento teórico das Ciências Sociais, considerando estarem preparados para abordagens científicas e conceituais que a disciplina de Sociologia na educação básica exige. Ao mesmo tempo, afirmam que a formação pedagógica ao longo da licenciatura foi insatisfatória, não os preparando da melhor maneira para enfrentar as situações e dilemas da profissão. Questão essa que fomenta ainda mais, para estes docentes, a importância de uma boa formação profissional continuada para suas carreiras.

Importante dizer que a forma como analisam a Educação a Distância demonstra que, em suas realidades, seria viável fazer uma formação nesta modalidade, afinal, afirmam ter passado por diversas experiências de ensino, dentre elas a graduação, além de conhecerem seus tempos de aprendizagem e métodos de estudo apropriados para seus desenvolvimentos. Assim sendo, é possível dizer que

se enquadram dentro da proposta de formação da Secretaria de Educação, contudo, ao mesmo tempo, asseguram que somente o preparo e disciplina para estudar não garantem uma formação de qualidade, enfatizando ser necessário o acompanhamento de um tutor virtual e de um número relevante de encontros presenciais para trocas de experiências.

Essas ponderações são importantes para entender quais eram as projeções arquitetadas para a realização do *Curso de Formação Específica para Ingressantes*. Neste sentido, por estarem no início de suas carreiras, contavam com uma formação que lhes preparassem para os desafios que estavam por vir, esperavam se apropriar de mais saberes didáticos para subsidiar suas práticas diante da realidade da educação pública paulista, contando com uma formação que viesse a acrescentar possibilidades para as lacunas pedagógicas da formação inicial. É possível perceber pelos discursos que estavam abertos à novas experiências com o curso de ingressantes, a fim de se desenvolverem enquanto profissionais. Esperavam ter contato com conteúdos que lhes permitissem expandir seus conhecimentos por meio de atividades mediadas por profissionais capacitados e por conteúdos significativos, que os fizessem refletir sobre suas compreensões educacionais, ampliando o repertório de suas práticas laborais. Assim, tinham como objetivo aprender para se desenvolverem como sujeitos, principalmente, como professores.

A expectativa criada nesta conjuntura não era por uma formação perfeita ou revolucionária, mas que lhes agregassem mais técnicas, instrumentos e meios, materiais e mentais, para lidarem com as situações que o espaço escolar demanda, ou seja, pretendiam aprimorar a forma como concebem sua profissão e a prática da mesma, vislumbre esse que faz com que esperem ter uma formação digna de suas intenções durante o curso. Entretanto, essas particularidades não foram constatadas pelos professores e professoras ao longo da formação. A decepção, já nos primeiros momentos, com o curso de ingressantes se reflete na forma desanimada como levaram a formação, pois notaram que seus objetivos não seriam alcançados, o fizeram simplesmente para a efetivação no cargo.

O fato é que, para estes docentes, ensinar e aprender são inseparáveis, acontecendo de maneira mediada e dialogada, de forma não imposta. Concepção completamente oposta ao que tiveram no curso de ingressantes. As experiências em relação ao *Curso de Formação Específica para Ingressantes* tidas como nada prazerosa, como burocracia ou obrigação e distante da realidade escolar acenam para uma formação de qualidade duvidosa. Ao relatarem que os conteúdos já eram

conhecidos, que eram os mesmos do Currículo Oficial e direcionados para a utilização dos Cadernos, que a proposta não auxiliou na prática docente e que o curso não capacitou profissionalmente, indicando que não foi uma formação qualitativa.

> **Sócrates:** Não vejo como uma educação significativa (curso de formação), não vejo que ele tenha tido algum aspecto significativo na minha formação como professor de Sociologia. Eu não consigo identificar.
>
> **Sabrina:** Para mim, particularmente, não mudou muita coisa (curso de formação), não sei pensar diferente, a não ser pensar de uma forma, deixa isso aqui, só está servindo para jogar tudo nas costas do professor, mas fora isso são coisas que a gente já tinha conhecimento, né?

Para estes docentes, o curso de ingressantes não possibilitou um desenvolvimento profissional, apenas renderam desgastes físicos/mentais e uma certificação de pouco valor, demonstrando o quão relevante o curso de formação continuada foi para estes professores e o quanto não acreditam nesta forma de ensino.

> **Antônio:** O que eu estou querendo problematizar é que esse curso não possibilitou, estou generalizando, efetivamente uma formação, se essa era a pretensão ou o discurso do Estado, do governo, que esse curso ia preparar essas pessoas que estavam ingressando, quando a gente percebe situações como essas, a gente percebe que não. Existe uma fragilidade nesse processo, que apenas te certifica sem que você se aproprie daquilo que é necessário para esse processo que é exercer o ofício de ser professor.

Vale lembrar que, segundo o enfoque histórico cultural, quem passa por um processo formativo deve desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e emocionais de sua subjetividade. Partindo desta concepção de formação é possível examinar como o curso de ingressantes impactou na (re)construção da subjetividade docente para a prática profissional a partir da análise das vivências relatadas pelos professores e professoras. Assim, o contato com um conteúdo esvaziado, repetido e fora da realidade da realidade escolar, a falta de mediação no curso online e abordagens infantilizadas nos encontros presenciais implicam a ausência de estímulos cognitivos. As poucas lembranças do processo, o desgosto com a obrigatoriedade para se efetivarem no cargo e a amargura por realizar o curso sem remuneração em seu tempo livre criaram impressões negativas quanto à formação continuada, causaram cólera, consequentemente, impedindo vínculos afetivos. Os sentimentos de tristeza, raiva, indiferença e a revolta com a forma subestimada que foram tratados indicam que a decepção perpetuou em suas perspectivas emocionais, inibindo a dedicação disposta para realizarem proposições do curso. A fragilidade dos conteúdos, o desprendimento no como levaram o curso e a ausência de desenvolvimento em todos os aspectos da subjetividade provocaram objetivos incoerentes com o que pretendiam

e à falta de motivação, retirando sentido de suas ações, não efetivando o ciclo de atividade em seus processos formativos.

É possível notar que o curso de ingressantes foi realizado por esses docentes somente para não causar a exoneração do cargo, além de não possibilitar aprendizados e auxílios na/para a prática docente, ou seja, a formação oferecida pela Secretaria de Educação não tem sentido para estes professores e professoras, o que pode ser notado, inclusive, falas de que não o consideram como formação. Fato esse que faz com que estes docentes tenham uma relação cognitiva, afetiva e emocional distanciada das propostas da formação. A conjuntura constatada que retira sentido das atividades formativas, não havendo apropriações teóricas e/ou pedagógicas, impedindo o desenvolvimento qualitativo de suas subjetividades, nem humana nem profissionalmente. Tanto para as professoras e professores quanto para a pesquisa, o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* não é uma formação profissional para professores.

Assim, após analisar a experiência relatada por professoras e professores de Sociologia em relação ao tripé estrutural do programa *São Paulo Faz Escola*, a pesquisa entende que a concepção neoliberal de educação escolar pública atua como estratégia para mudanças não só educacionais, mas trabalhistas e sociais também, onde os objetivos da educação são pautados no ideário do neoliberalismo e passam a ser em prol de uma formação imediata de estudantes de escola pública para a empregabilidade no mercado de trabalho, se afastando de uma formação integral e humana para as próximas gerações. Neste contexto político-econômico esse em que estrutura a lógica educacional e a conjuntura laboral disponibilizada pelo programa, impactando diretamente no processo qualitativo da formação continuada para professores de Sociologia. Cada vez mais o foco está no preparo oferecido pelos professores para que os estudantes realizem as avaliações externas, retirando importância intelectual da docência.

> **Sabrina:** Normalmente, no SARESP, no ano passado foi um pouquinho em cima da hora, mas deu tempo de, pelo menos, dos professores de Português Matemática preparar um pouco os alunos para avaliação. Normalmente, o SARESP a gente já sabe, mais ou menos, que é no final do ano, então, os professores dessas disciplinas que são mais focos da avaliação já vão trabalhando em cima daquele conteúdo para que os alunos possam fazer a avaliação, mas as diagnósticas têm vindo, tem vindo muito rápido, assim, muito em cima da hora. Tem atrapalhado bastante o andamento, porque o aluno vai despreparado, faz de qualquer jeito, chuta tudo, até mesmo por conta de a gente não ficar sabendo com certa antecedência também atrapalha o andamento das aulas, porque é um dia em que a gente se dedica somente para essa avaliação. Então, normalmente, a gente faz o método de ir para a escola somente o aluno que vai fazer avaliação, porque aí depois fica melhor para organizar, porque como a gente não tem funcionário, tendo

> prova e alunos tendo aula, fica muito difícil de ter concentração, de aplicar prova.

A concepção de qualidade da aprendizagem neoliberal, pautada em avaliações externas (simulados, avaliações diagnostico, SARESP) traz implicações decisivas na conjuntura de trabalho para a formação continuada de professores da educação básica paulista. É uma lógica educacional que uniformiza a educação para as mais diferentes realidades escolares, que trata os professores como transmissores do conteúdo do material disponibilizado pela Secretaria de Educação, que interfere na organização escolar com provas programadas e surpresas, que prejudica o planejamento de sequências didáticas, enfim, que vai consolidando o culto à nota em detrimento da educação de qualidade. Quanto ao ensino de Sociologia, o considera como um conhecimento aquém de seu processo histórico de construção, como algo dado, pronto e estático que não sofre transformações ao longo do tempo, contrariando às Ciências Sociais e dos documentos oficiais da disciplina. Contexto que acaba por reduzir essa área do conhecimento em uma disciplina acessória, quase como complemento, que limita o trabalho dos professores em utilizá-la como reforço das competências e habilidades exigidas pelo Currículo Oficial, requisitadas e cobradas nas avaliações externas.

Importante ressaltar que, mesmo não sendo uma amostra estatisticamente expressiva, a variedade de regiões de atuação, os diferentes contextos escolares, as diferentes faixas etárias e de experiência na carreira apontam para certa generalidade quanto à propositura do programa *São Paulo Faz Escola* para o ensino de Sociologia, desconsiderando, de forma geral, as características pessoais, profissionais, culturais dos sujeitos escolares. Por meio da construção do mosaico das categorias de análise, fruto do conteúdo das entrevistas, foi possível perceber que a síntese entre as vivências laborais individuais e a coação moral para a utilização dos Cadernos culmina na sensação de modelagem profissional e de controle de suas atividades, remetendo à perda de autonomia profissional. Sensação que se evidencia ainda mais ao avaliarem que *o Curso de Formação Específica para Ingressantes* e os *Cadernos do* Professor e *do Aluno* causam o esvaziamento dos conhecimentos sociológicos e a redução da disciplina a questões de opinião ou de certo e errado, preocupação que se acentua ainda mais com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e com os novos materiais, cada vez mais reduzidos, disponibilizados, agora, pelo programa *Inova Educação,* para o desenvolvimento de um ensino de Sociologia de qualidade na educação básica pública paulista.

Conclusão

A contraformação de professores

A pesquisa procurou demonstrar a visão do neoliberalismo quanto à educação, que a concebe como possibilidade de lucro, para, assim, acumular mais capital nas contas bancárias dos grandes conglomerados empresariais. Neste sentido, as políticas públicas educacionais, findadas em acordos com organizações multilaterais internacionais, serviram de suporte para a invasão neoliberal e de seu ideário na educação pública brasileira. Desta maneira, toda e qualquer verba pública, destinada à educação, deixa de ser investimento, de fato, para a escolarização, para ser repassada às empresas privadas, retirando o caráter público da educação e a transformando em mercadoria. Conjuntura essa que ocorre na América Latina, gradativamente, a partir dos anos 1990, em que as Tecnologias da Informação e Comunicação ganham destaque nos processos educacionais como elementos de inovação do ensino e de adequação à globalização, passos importantes para a mundialização do capital e a consolidação do livre mercado.

Nessa linha, partindo da prerrogativa de proporcionar aos países de economia periférica condições de concorrer no mercado em nível mundial, os documentos neoliberais educacionais, principalmente, do Banco Mundial e da Unesco, apontam a educação como caminho do preparo da juventude para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, tecnológico e competitivo, utilizando-se de ações políticas que não se orientam mais pelo direito à educação, mas que, agora, pautam-se na noção de direito à oportunidade de aprendizagem. Mudança de concepção que retira a responsabilidade educacional do Estado para transferi-la aos sujeitos escolares, quer dizer, os governos se respaldam na premissa de estarem oferecendo a todos os jovens as oportunidades de estudo, independentemente das condições estruturais escolares disponibilizadas, cabendo a cada indivíduo saber aproveitá-las.

O ponto é que essa mudança de concepção da educação passa a individualizar os sujeitos escolares, separando o ensino da aprendizagem, como atividades distintas, não concomitantes e inter-relacionadas, que responsabiliza o estudante por sua aprendizagem e culpabiliza os professores pelo baixo desempenho estudantil em avaliações de larga escala, ou seja, a meritocracia e a competição, além de princípios norteadores da educação, são os principais valores a serem desenvolvidos nas relações escolares. É um discurso que prega a qualificação dos trabalhadores por

meio da escolarização para a concorrência com mercados locais e externos e que, para tal, é necessário alinhar os parâmetros da educação aos conceitos neoliberais, demandando, então, reformas nos sistemas educacionais públicos.

Assim, as reformas educacionais se justificam pela busca da melhoria da qualidade da educação, pautada, claro, pelo padrão neoliberal de qualidade (produtividade, eficiência, eficácia, flexibilização, redução de gastos), reestruturando e reorganizando as relações escolares, o trabalho docente e, principalmente, as noções de ensino e de aprendizagem. São políticas públicas educacionais que acabam por adequar a educação à lógica empresarial: da mensuração de resultados ao aumento de produtividade e rendimento estabelecido por metas a serem atingidas. Mesmo que aparentemente soe como uma simples ideia de quantificar dados escolares, se desdobra como elemento condicionante para o processo de ensino-aprendizagem, isso porque a aprendizagem passa a ser associada ao desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, logo, a qualidade da educação é mensurada por indicadores que revelam as notas alcançadas pelos estudantes em testes externos e os resultados obtidos trazem consigo as próximas metas, que por sua vez, determinam as ações pedagógicas nas escolas.

É um modelo de educação que prioriza a quantificação da educação em detrimento do crescimento qualitativo da aprendizagem estudantil, assim, pouco importa o que os estudantes desenvolveram ao longo do ano letivo, o que vale é saber o que vai ser cobrado nas avaliações externas e ter um bom desempenho nelas. O fato é que a educação pautada por esta lógica cria padrões cognitivos, morais e culturais para a formação dos estudantes que, obrigatoriamente, terão de se adaptar a tudo que lhes é imposto, tanto que a palavra da moda na educação é resiliência, caso contrário, são marginalizados, resultando em uma educação excludente. É uma padronização que reflete uma forma única de ensino direcionada para melhorar os números dos indicadores, ignorando a diversidade cultural dos estudantes e os contextos escolares, atribuindo aos professores o papel de representação do Estado e de seus interesses. Assim, mais uma vez, o Estado se exime de qualquer responsabilidade relacionada à educação, pois se crescerem os índices nas avaliações externas é fruto das políticas educacionais, mérito do Estado, caso contrário, se for constatado o “fracasso escolar”, a culpa é dos professores que não souberam proporcionar a aprendizagem ou não seguiram as indicações do Estado, além de responsabilizar os estudantes por não saberem aproveitar as oportunidades por ele oferecidas.

Inserido nesta conjuntura, os governantes do Estado de São Paulo afirmaram que era preciso trazer mais qualidade à educação pública, retórica que motivou, paulatinamente, os governos do PSDB a realizarem a reestruturação da educação pública paulista, sempre em alinhamento com os requisitos neoliberais para a educação. Impulsionada pela busca da qualidade da educação, a Secretaria de Educação elabora um programa educacional que tem como objetivo único: melhorar os indicadores relacionados à educação básica. Desta maneira, tudo que diz respeito à educação e à qualidade do ensino está diretamente relacionado às notas obtidas pelos estudantes em exames regionais, nacionais e internacionais, estratégia que condiciona todas as ações pedagógicas da rede de ensino pública.

Na busca da tal melhoria da qualidade da educação paulista, estipula-se um projeto educacional ancorado no tripé estrutural: currículo comum para toda a rede de ensino; material didático-pedagógico oficial apostilado para todas as escolas; e curso de formação continuada obrigatório para todos os professores ingressantes no magistério paulista. Nasce, em 2007, o programa *São Paulo Faz Escola*, recorte em que contém o objeto de estudo da investigação. A pesquisa se dedicou a analisar o programa dentro do contexto internacional, em sua conjuntura político-econômica e a partir da percepção de docentes de Sociologia da rede quanto às suas atividades laborais. Programa que propõe um currículo escolar, elaborado pela Secretaria de Educação, que defende uma educação dirigida para o mercado de trabalho, definindo uma série de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por meio dos conteúdos básicos selecionados de cada disciplina, onde o objetivo é fazer com que os estudantes terminem o ciclo escolar sabendo ler, escrever e fazer contas, requisitos ínfimos pensando em uma formação de qualidade. Importante dizer que o currículo nunca é uma mera composição de conhecimentos que devem ser ensinados e/ou aprendidos. Ele sempre é uma seleção de um grupo que legitima o conhecimento escolar, fruto de um processo histórico, resultado de conflitos e contextos econômicos, culturais, sociais e políticos.

Segundo Sacristán (2000, p.17) “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação”, ou seja, no processo de implementação de um currículo existem diversos condicionantes repletos de interesses políticos e econômicos em sua elaboração, da macro à micropolítica, que representam a intenção de seus elaboradores para a prática docente e, consequentemente, para a formação aos estudantes. Neste sentido, parece que o

Currículo Oficial de Sociologia prevê uma educação massificada de saberes úteis e não aprofundados que permita aos estudantes terem acesso a um conhecimento mínimo necessário para lidar com as demandas do mercado, ao mesmo tempo, que não os municie para compreenderem as relações de trabalho que enfrentarão após a formação.

Aliado ao currículo, a Secretaria de Educação elabora um material didático-pedagógico de apoio comum para todos os docentes da rede, conforme disciplina, e para todos os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O material da disciplina de Sociologia distribuído aos estudantes, *Cadernos do Aluno*, é composto por situações de aprendizagem que se propõem a trabalhar competências e habilidades determinadas pelo Currículo Oficial. As situações de aprendizagem se apresentam pautadas em conteúdos estipulados pelo currículo, contendo muitos exercícios e tarefas, simples e não aprofundados, que visam o preparo dos estudantes para a avaliação em larga escala. É um material que chega às escolas do litoral, do interior e da região metropolitana de São Paulo, destinado a escolas centrais e periféricas, para estudantes do ensino regular e do EJA, que decide o que e o como os estudantes irão aprender. Os *Cadernos do Aluno* têm a intenção de uniformização da aprendizagem para que esta seja mensurada no SARESP, fator esse que ignora as características regionais e sociais das escolas paulistas, que não respeita a diversidade cultural dos estudantes, fazendo com que não se reconheçam nesse material.

Os *Cadernos do Professor* são a materialização do Currículo Oficial de Sociologia; eles contêm os conteúdos que devem ser trabalhados para o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas. Neste material estão as orientações do como utilizá-los, estipulando as metodologias, didáticas e ações pedagógicas que os professores devem seguir em sua atividade em sala de aula. Os Cadernos de Sociologia são compostos por pouco texto, sempre recortados ou resumidos, pautados na lógica do que Torres-Santomé (2011) chama de *argumentação unilateral*, em que a seleção de textos está em alinhamento com os discursos dominantes, sendo utilizados para justificar as desigualdades sociais, políticas, econômicas, étnicas, etc., não incluindo outras visões sobre os conteúdos estipulados pelo Currículo Oficial de Sociologia e que ofereceriam suporte para que os professores realizem análises críticas das concepções que irão trabalhar com os estudantes. É um material que possibilita um enfoque didático único e de forma aligeirada.

Desta maneira, os professores se tornam responsáveis somente pela reprodução dos conteúdos e propostas contidas em seu Caderno de apoio, contendo inclusive seu manual de instrução de utilização, propositura essa que reduz sua experiência profissional e seus conhecimentos a perspectivas meramente introdutórias. É uma proposta que coloca o material apostilado e padronizado como detentor único do conhecimento, não possibilitando a criticidade na prática docente e na atividade de estudo, tratando conhecimentos sociológicos/científicos como questões de certo e errado, determinando que o professor transmita o conteúdo de seus Cadernos e os estudantes recebam estas informações.

Mesmo que legalmente não exista a obrigatoriedade da utilização dos Cadernos, há uma cobrança velada e coercitiva pelo uso do material. A inspeção interna da escola pela gestão escolar e fiscalização externa por supervisores de ensino quanto à atividade docente remetem à necessidade dos professores terem de se relacionar, de alguma maneira, com os Cadernos elaborados pela Secretaria de Educação. A exigência moral pela utilização do material didático-pedagógico de apoio, praticamente, naturaliza a adesão e a implementação do programa *São Paulo Faz Escola*. Neste sentido, o Currículo Oficial e os Cadernos passam a representar a cartilha ou manual da atividade docente, como recomendações seguidas pelos professores ou como critério de avaliação do trabalho docente.

Acontece que a resistência do magistério paulista para a aceitação da implementação do currículo e do material didático de apoio, em seu período de adaptação e adequação, criou uma situação que fez a Secretaria de Educação repensar sua estratégia para a efetivação de suas políticas públicas educacionais. Como forma para lograr êxito na implementação de sua proposta, o governo paulista inova e vincula o ingresso/permanência no cargo de professor de educação básica à obrigatoriedade da aprovação em um curso de formação continuada a todos os candidatos concursados, o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* oferecido pela EFAP. Um curso que se origina da necessidade da atualização profissional, da constante formação e do aperfeiçoamento docente para encarar os atuais dilemas da educação. Amparado pela lógica das Tecnologias da Informação e Comunicação, utiliza-se do Ensino a Distância como metodologia inovadora, moderna e flexível para a solução dos problemas escolares e, assim, buscar a melhoria da qualidade da educação. Discurso aparentemente progressista, mas que em sua efetivação mostra seus reais objetivos. Afinal, é uma formação com conteúdo esvaziado e distante da realidade das escolas, que romantiza a profissão e

responsabiliza os professores pelo atual contexto da educação pública paulista. Possuindo ínfimas mediações didáticas para a apropriação, deixam os professores desamparados ao longo do curso de formação continuada. Vale lembrar que o curso sofreu alterações da primeira para a segunda edição, como a retirada de tutores virtuais, do auxílio financeiro e das questões dissertativas, precarizando ainda mais a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Essa transformação, além de precarizar ainda mais a formação continuada, revela que o curso não concebe o protagonismo do magistério como parte fundamental para a apropriação de conhecimentos pedagógicos, afinal, a segunda edição contava somente com questões de múltipla escolha que não permitem aos professores ingressantes expressarem seus pensamentos. É uma proposta rasa e reduzida de formação de professores, em que seu propósito está diretamente ligado à familiarização com o Currículo Oficial e ao preparo para a utilização dos Cadernos, sempre fazendo referências positivas às ideias da Secretaria de Educação que fortalecem muito mais a instituição do que uma preocupação com os processos de ensino-aprendizagem.

É possível dizer que a obrigatoriedade da realização de um curso esvaziado conjugada à efetivação no cargo, somada às ausências da possibilidade de expressão dos ingressantes e de um acompanhamento dialógico das relações formativas, demonstra que os objetivos da Secretaria de Educação com este curso não é, necessariamente, oferecer uma formação qualitativa que desenvolva a apropriação de recursos e estratégias pedagógicas para a atividade docente em sala de aula. Ao que se apresenta, o *Curso de Formação Específica para Ingressantes* tem como objetivo formar, independentemente da formação inicial, de experiências individuais e de características regionais/culturais das escolas, um modelo padrão de docência. A intenção da formação é redefinir, por meio das políticas educacionais neoliberais, o papel do professor quanto a sua função: de profissional do ensino para o profissional da aprendizagem. Isto é, o professor não precisa mais possuir o conhecimento, pois este está no material apostilado, cabendo à docência ser a interface entre o material e os estudantes, que por sua vez, terão de se desenvolver por si mesmos realizando as tarefas de seus Cadernos.

São as avaliações do SARESP que mensuram o desempenho da aprendizagem dos estudantes, estipulam a bonificação salarial dos trabalhadores das escolas e as próximas metas a serem atingidas, indicando a intensa relação entre

avaliação externa, conteúdos, aprendizagem, formação continuada e prática docente do programa *São Paulo Faz Escola*. Relação essa que retira a autonomia e a criatividade da prática docente, ferindo diretamente a pluralidade de concepções pedagógicas e a liberdade de cátedra dispostas na Constituição Federal de 1988 e em documentos educacionais oficiais, afinal, visa formar a subjetividade docente para uma metodologia de ensino única: o treinamento dos estudantes para a realização de avaliações externas, por meio dos Cadernos.

Importante dizer que o curso de ingressantes, ao culpabilizar a atividade docente pelo fracasso escolar da rede pública de ensino de São Paulo, leva ao questionamento: como o motivo do fracasso escolar pode ser atribuído aos docentes que estão no início de suas carreias? Ao que parece, a Secretaria de Educação, por meio de sua formação continuada, visa, além de familiarizar os professores com seus princípios educacionais, introjetar a sensação de culpa na subjetividade docente, uma vez que, os professores e professoras, que participaram da pesquisa, relatam esta impressão ao terem contato com os conteúdos do curso, eximindo o Estado de qualquer responsabilidade pela situação em que se encontra a educação pública paulista. Assim, responsabilizar os docentes recém integrantes do magistério surge como estratégia política, afinal, essa contradição interfere no aspecto emocional da subjetividade, provocando o sentimento de culpa pelos problemas já existentes, fazendo com que o professor individualize toda e qualquer tentativa pedagógica mal sucedida, mesmo que constate as péssimas condições de trabalho e as estruturas escolares precarizadas.

A educação, assim como qualquer outra área profissional — e até a vida, por que não —, é feita de acertos e erros. Uma coisa é o professor adotar uma dinâmica que não deu certo ou errar no procedimento de determinada atividade de estudo, situações que fazem parte do ofício e podem ser aperfeiçoadas em outras oportunidades, constituindo um processo fundamental para o desenvolvimento profissional e de sua formação continuada. Outra coisa é o professor atribuir as causas do fracasso escolar a uma questão exclusivamente individual, que acaba por desmotivar sua atividade laboral, tirando ainda mais sentido de seu trabalho.

É inegável que o parâmetro de qualidade da educação ou qualidade da formação está intimamente ligado às atividades de professores e estudantes nas relações que criam durante o processo ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. Neste sentido, é a união de diversos fatores que podem ou não propiciar condições adequadas para o desenvolvimento dos sujeitos escolares, como: os

fatores de ordem da realidade objetiva, como contextos, circunstâncias e estruturas materiais; e os fatores de gênero subjetivos, como aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. Todavia, as condições estruturais escolares deficitárias, a diminuição salarial da carreira docente e a constante desvalorização da profissão reduzem e marginalizam a importância intelectual dos professores, implicando um envolvimento desanimado e distante da formação estudantil.

Importante retificar que a verificação junto a professores de outras disciplinas traria um panorama mais detalhado quanto à atividade docente como um todo diante da conjuntura laboral da educação pública paulista, todavia não cabia aos objetivos desta pesquisa, possibilitando novos campos de investigação. De qualquer maneira, a análise quanto ao ensino de Sociologia traz aspectos mais gerais do programa, ainda que existam disciplinas com características e Cadernos distintos, os objetivos são os mesmos: melhorar o desempenho estudantil nas avaliações externas. Ou seja, a conjuntura laboral educacional é praticamente a mesma, tanto que todos os professores fazem do curso de ingressantes no mesmo modelo fragilizado de Ensino a Distância oferecido pela EFAP, além de realizarem, obrigatoriamente, mesma a formação pedagógica (Etapa 1 – Fundamentos Básicos), mostrando que o foco do programa está nas competências e habilidades exigidas no currículo, presentes em todas as disciplinas, para que os estudantes realizem as avaliações externas em melhores condições.

Assim, é possível notar que a contradição está em como o programa *São Paulo Faz Escola,* por meio de sua conjuntura educacional implementada, disponibiliza pouco conteúdo e minimiza os espaços para a expressão, tanto no curso de ingressantes quanto nos Cadernos de Sociologia, uma vez que as avaliações do curso de formação para professores e do SARESP são verificadas por questões de múltipla escolha, os sujeitos escolares devem dirigir suas ações pedagógicas para a realização de atividades semelhantes às que serão exigidas nas avaliações externas. Isto é, para atingir a melhoria dos índices educacionais, a Secretaria de Educação optou por um curso de ingressantes que forme professores que proporcionem uma formação estudantil completamente direcionada para a realização destas avaliações, no caso, saber responder a testes objetivos e quantificáveis, bem como no processo formativo dos próprios professores. Deriva-se então, como desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita, tão exigidas e almejadas, com tão pouco teor científico e com poucas possibilidades de exteriorização dissertativa pelos sujeitos escolares? A escolha por uma educação voltada, praticamente, para o preparo da realização de

avaliações demonstra o como a Secretaria de Educação e o governo estadual ignoram o desenvolvimento das competências e habilidades elaboradas por eles mesmos, quanto mais com relação a uma educação integral e humana dos estudantes.

Certamente a tão almejada qualidade da educação não foi alcançada. A questão é que a concepção de qualidade da educação adotada pelas gestões do PSDB não tem a intenção de melhorar a situação da aprendizagem dos estudantes, mas tem por objetivo mudar o papel estatal para a escolarização: de um Estado que administra, investe e é responsável pela educação pública para um Estado que passa a ser fiscalizador e avaliador dos processos educacionais. Papel que o autocredencia à supervisão do trabalho escolar, à certificação profissional, à autorização para o ingresso de professores concursados na rede, ao controle da atividade docente e à verificação do nível de aprendizagem estudantil por meio de avaliações em larga escala.

Ao que parece, o programa *São Paulo Faz Escola* se apresenta como o caminho planejado e traçado para a desresponsabilização do estado quanto a educação, afinal, se resguarda no fato de disponibilizar avaliações em larga escala, material didático-pedagógico de apoio para todas as escolas e curso de formação para os docentes da rede, isto é, diz estar providenciando e "garantindo" o direito à "aprendizagem de qualidade" (parâmetros neoliberais), mas culpabiliza os sujeitos escolares por "não aproveitarem" as oportunidades oferecidas, independentemente da qualidade destes recursos e das condições estruturais das escolas públicas paulistas. Concomitantemente, é por meio desta estratégia que a Secretaria de Educação e os governos do estado de São Paulo (PSDB) realizam, ao longo de vinte anos, o repasse de verba pública para instituições empresariais. A simplificação do processo educativo, seja com o sucateamento do trabalho docente seja com a precarização da formação estudantil, se apresenta como objetivo neoliberal duplo: a privatização da educação pública, ainda que não seja de forma direta; e por não proporcionar uma formação estudantil digna, sem oferecer condições razoáveis de trabalho docente para que promovam seu desenvolvimento subjetivo e o dos estudantes, remetendo, mais uma vez, a aprendizagem ao esforço e mérito individual, incentivo aos sujeitos escolares aprenderem a ser empreendedores de si mesmos e competindo entre eles, sem perceber que estão em condições desiguais.

Assim, pode-se dizer que, dialeticamente, o programa *São Paulo Faz Escola* está e não está em atividade. Está em atividade no sentido da educação mercadoria, com implementação da lógica empresarial na rotina escolar, se eximindo de qualquer

responsabilidade com o trabalho docente e com a formação da juventude, tendo como meta principal a privatização da rede pública de ensino paulista e se aproximando cada vez mais deste objetivo. Ao mesmo tempo, não está em atividade em seu sentido pedagógico, pois disponibiliza um material didático-pedagógico padronizado e frágil que retira autonomia docente e não possibilita o reconhecimento dos estudantes nele; oferece um currículo pautado em uma formação de conhecimentos mínimos e que não respeita as diversidades sociais, culturais e regionais das escolas; além de proporcionar uma formação continuada rasa e esvaziada aos professores de Sociologia concursados, que por sua vez não enxergam sentido no curso de ingressantes.

O fato do programa pedagogicamente não estar em atividade colabora ainda mais para sua atividade de transformação da educação em mercadoria, afinal, ao precarizar as estruturas objetivas escolares, as condições de trabalho docente e a formação estudantil reafirmam a perspectiva neoliberal de que o Estado é uma empresa falida que não tem capacidade de gerir a educação, constatando o fracasso escolar por meio das avaliações externas; tendo, então, de repassar suas funções educacionais para o setor empresarial, culminando na privatização da rede pública de ensino de São Paulo. A contradição entre o discurso de melhoria da qualidade e a atuação da Secretaria de Educação na fiscalização sobre a escola com supervisores das diretorias de ensino, no controle da atividade docente com a cobrança moral velada da utilização dos Cadernos e na formação continuada padronizada para professores ingressantes permite que os objetivos de mercantilização da educação pública se aproximem cada vez mais.

Assim, a investigação se dedicou a analisar os impactos e implicações que o programa *São Paulo Faz Escola* exerce sobre a prática docente no ensino de Sociologia na educação básica. Vale lembrar que, segundo o referencial histórico-cultural, a formação de professores se desenvolve em duas perspectivas: a formação inicial, que oferece a fundamentação teórica de conhecimentos específicos da área de formação e conhecimentos pedagógicos para a prática docente; e a formação continuada, que é constante e acontece ao longo de sua atividade laboral, em que seu desenvolvimento depende das condições materiais para o exercício de seu trabalho, das experiências vividas no ambiente escolar e da realização de especializações para aprofundamentos da profissão.

São as condições deficitárias estruturais das escolas; a desvalorização moral e salarial da profissão; um Currículo Oficial vago e não dialogado com os professores;

um material de apoio frágil e distante da realidade dos estudantes; e um curso de formação continuada obrigatório esvaziado, características que retiram a criatividade e a autonomia docente, fatores que deixam de desenvolver qualitativamente aspectos cognitivos, afetivos e/ou emocionais da subjetividade docente, fazendo com que, na visão da pesquisa, a conjuntura material e subjetiva proporcionada pelo *programa São Paulo Faz Escola* se configure como uma contraformação de professores.

Nesta linha de raciocínio, a pesquisa não entende que o programa *São Paulo Faz Escola* se apresenta como uma antiformação de professores, afinal, enquanto a educação depender de seres humanos para a formação subjetiva de seus sujeitos escolares sempre existirão brechas e lacunas para uma atuação mais autônoma dos professores. Conforme análise das entrevistas com docentes de Sociologia, o programa não impede a atividade docente, mesmo que demande mais intensidade e esforços hercúleos para desenvolverem um ensino de Sociologia com, no mínimo, criticidade. Assim, a concepção de contraformação de professores é compreendida como uma força que vai contra a atividade docente, que visa atingir negativamente a motivação dos professores para que não haja sentido na atividade docente, é uma conjuntura educacional que ao invés auxiliar na prática pedagógica se apresenta como empecilho para o trabalho docente e desenvolvimento da formação continuada dos professores, demandando muito mais empenho e energia para poderem realizar uma atividade docente autônoma e criativa, que poderiam muito bem ser utilizados na prática docente para, de fato, promoverem um ensino de Sociologia com maior qualidade.

Para a pesquisa, ser professor é compreender como acontece o desenvolvimento humano/subjetivo dos sujeitos, principalmente dos estudantes que irá formar. Assim, o planejamento, a atividade laboral e a análise do processo ensino-aprendizagem devem ser pensados a partir das compreensões do como acontece o desenvolvimento psíquico humano; criando diferentes meios e estratégias para desenvolver subjetivamente os estudantes. Quer dizer, os professores devem ter os conceitos de ensino, de aprendizagem e de ensino-aprendizagem bem esclarecidos, aprofundados e apropriados para poderem desenvolver com qualidade sua atividade de ensino.

Nesse sentido, é importante que a rede pública de ensino do estado de São Paulo tenha uma escola de formação pública e gratuita para servidores, principalmente para professores, orientada por um ensino em nível de pós-graduação, uma vez que todos os professores já são graduados. Escola de formação que buscaria

incentivar seus professores a continuarem estudando e se aperfeiçoando profissionalmente, proposta que não impediria a escola de formação também oferecer cursos mais iniciais ou cursos mais curtos e específicos. Porém, a EFAP apresenta um modelo único de formação, praticamente todo a distância, no tempo livre do professor e sem mediação de tutores ou profissionais mais experientes.

É importante que a rede pública de ensino do estado de São Paulo tenha um currículo de Sociologia, para que professores possam ter um norte de trabalho, desde que seja como sugestão de abordagens sociológicas e dialogado com os docentes da disciplina; em constante incorporação de novos temas, conceitos e teorias pertinentes às Ciências Sociais e aos mais diferentes contextos escolares paulistas; sempre ampliando as possibilidades de estratégias e propostas de atividades de estudo. Porém, o Currículo Oficial de Sociologia não foi dialogado e muito menos complementado com o passar do tempo, apresentando uma visão única e estática do que possa ser o ensino de Sociologia na educação básica, negando uma característica primordial das Ciências Sociais: as transformações dos fenômenos sociais e sua atualidade para compreensão da realidade.

É importante que a rede pública de ensino do estado de São Paulo tenha um material didático-pedagógico de apoio, desde que seja oferecido como possibilidade e não como modelo, que ofereça propostas de trabalho pedagógico aos professores de Sociologia, com o máximo de sequências didáticas elaboradas e aplicadas por outros docentes, de acordo com tema ou conceito das Ciências Sociais, compartilhadas para o desenvolvimento de novas estratégias e abordagens de estudos conforme contexto escolar e criatividade de cada professor, como já fazem algumas professoras entrevistadas pela pesquisa procurando sequências didáticas na internet. Porém, os Cadernos de Sociologia, tanto o *do Professor* quanto o *do Aluno*, têm conteúdos rasos e esvaziados de conhecimento científico, não foi atualizado e apresenta proposta única de abordagem para se trabalhar os conteúdos do currículo. A fiscalização interna e externa de diários dos professores indica uma força institucional direcionada para que professores utilizem esse material e a metodologia de ensino requerida pelo governo, condição que nega características fundamentais para a construção do pensamento sociológico: a pluralidade teórica das Ciências Sociais e as mais variadas metodologias de verificação de conceitos científicos na realidade, impedindo que os sujeitos escolares construam um conhecimento sociológico na educação básica.

É importante que a rede pública de ensino do estado de São Paulo tenha um

curso para professores ingressantes, para oferecer o máximo possível de suporte pedagógico, disponibilizando instrumentos, ferramentas e recursos que possam ser utilizados para o ensino de Sociologia. Deve ser um curso que tenha sentido para quem o realiza; que ofereça aos docentes meios de apropriação sobre o desenvolvimento humano, compreensão e conceitualização do processo ensino-aprendizagem; o máximo possível de textos de teorias das Ciências Sociais, jornais, fotografias, gráficos, estatísticas, músicas, filmes, charges, etc.; e disponível a qualquer momento de sua carreira para que os professores o utilizem para preparem suas atividades de estudo. Um curso de formação para ingressantes opcional e dentro da jornada de trabalho, que amplie possibilidades de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do ensino de Sociologia, não para reforçar o uso do Currículo e dos Cadernos como faz o programa. Vale lembrar que a formação inicial/licenciatura é o espaço-tempo em que o conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico deveria ser abordado e apropriado pelos professores, porém, esta parte da profissão, é apontada como insuficiente pelos docentes entrevistados; tampouco a formação continuada proporcionou tais apropriações, se apresentando inclusive como entrave para uma atividade docente qualificada.

O ponto é que o tripé do programa *São Paulo Faz Escola* ser direcionado para o desempenho estudantil em avaliações externas não amplia a apropriação de possibilidades didáticas por parte dos professores para desenvolverem o ensino de Sociologia, pelo contrário, direciona todas as suas forças para que a utilização de um modelo único de ensino-aprendizagem seja a matriz pedagógica hegemônica ou, no mínimo, parâmetro de referência para a atividade docente. Conjuntura laboral proporcionada pelo programa que ao invés de ampliar, proporciona apenas uma visão sobre ensino de Sociologia, a sua e com seus interesses: melhorar o desempenho estudantil em avaliações externas. Conjuntura que mantém a lacuna pedagógica da formação inicial e não proporciona aos docentes de Sociologia apropriações quanto ao processo de ensino-aprendizagem para sua atividade laboral, situação que interfere na construção de um ensino de Sociologia crítico, autônomo e criativo. Vácuo que enquanto perdurar vai legitimando o modelo de educacional neoliberal, tendo efeito duplo para a implementação do programa *São Paulo Faz Escola*: premissa para a elaboração do programa e manutenção do repasse de verbas públicas para empresas privadas.

Importante deixar claro que mesmo com todo o desenvolvimento da investigação não é possível afirmar se há ou não atividade no ensino de Sociologia

na educação básica paulista, questão presente no título da pesquisa, isso porque os professores da rede, submetidos à conjuntura laboral disponibilizada pelo programa *São Paulo Faz Escola*, estão à deriva em sua formação continuada nos mais diferentes aspectos. Situação que, segundo o enfoque histórico-cultural, no mínimo, limita parte do desenvolvimento de sua subjetividade profissional, deixando de potencializar sua *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Toda potencialidade desprezada pela Secretaria de Educação e pelo governo estadual influencia um menor preparo docente para desenvolver sua atividade, implicando diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Todavia, é nítida a dedicação que as professoras e professores participantes da pesquisa têm para realizar um ensino de Sociologia crítico que faça com que os estudantes compreendam sua realidade a partir do conhecimento sociológico, mesmo diante de todo o contexto de contraformação continuada desenvolvido ao longo da investigação.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. Ed. Boitempo. 2018.

_____. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BAGÉ, I. B. Política pública de formação de professores ingressantes: um olhar para o Estado de São Paulo. Tese de doutorado, Unesp – Rio Claro. 2019.

BANCO MUNDIAL. *Mejoramento de la Calidad em la Educación primaria em América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1994.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington: DC, 1996.

_____. *La Educación em América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1999.

_____. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial Equidade e Desenvolviemento 2006.* Washington: DC, 2006.

_____. *Diversos caminhos para o Sucesso Educacional:* Boas práticas e Desempenho dos alunos na Prova Brasil – identificando casos bem sucedidos nas redes municipais de ensino. Brasília: MEC, 2008.

_____. Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação. Washington: DC, Banco Mundial. 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em 07/10/2019.

_____. Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. In: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em 19/08/2019.

BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. *Formação de professores e prática pedagógica:* Sociologia e Filosofia no ensino médio na escola atual*. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 29 de maio a 01 de junho de 2007, Anais...Recife*: UFPE, 2007.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.19-32. ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003.

BATISTA, N. A. *A produção de sentido na atividade de ensinar e aprender*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP. 2019

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL.MEC. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia*. p.100-133, 2006.

_____. *Congresso Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei9394/96, Brasília; 1997.

_____. Emenda Constitucional nº 95/2016, Brasília, 2016. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em 12/04/2019.

_____. Lei nº 9.394/96, Brasília, 1996. In: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12/04/2019.

_____. Decreto nº 10.195/2019, Brasília, 2019. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm. Acesso em 12/04/2019.

_____. CNE/CEB**.** Parecer nº 15/98. Brasília, 1998. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf. Acesso em 14/04/2019.

_____. LEI Nº 7.044/82. Brasília, 1982. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em 14/04/2019.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 3/98. Brasília, 1998. In http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 15/04/2019.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 4/2006. Brasília, 2006. In: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em 17/04/2019.

_____. Lei nº 11.684/2008. Brasília, 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 20/04/2019.

CAMARGO, S. A. F.; ROSA, S. V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In: *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita de educação. Org. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. Editora: Espaço Acadêmico, Goiânia, 2018.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.) *Políticas educacionais e trabalho docente*. Perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

CARVALHO, C. P. F; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. EccoS – *Rev. Cient.*, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012.

CHAUÍ, M. O que é a nova ultradireita?. 2018. In: http://controversia.com.br/marilena-chaui-o-que-e-a-nova-ultradireita/. Acesso em 21/11/2019).

CONSTANTI, J. C. *Professores iniciantes do Estado de São Paulo*: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP. Dissertação de mestrado Unesp-Araraquara. 2017.

DALE,R..Globalização e educação: demonstrando a existência de umacultura educacional mundial comum.ou localizandouma .agenda globalmente estruturada para a educação ? In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.25, nº87, pp.423-460, maio/agosto, 2004.

DAVIDOV, V. *Problemas do ensino desenvolvimental* – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução: LIBÂNEO, J. C. e FREITAS, R. A. M. da M. Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8. (1988).

_____. O que é atividade de estudo. *Revista «Escola inicial*» № 7, ano 1999.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educ. Soc*., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.>.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira*. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Anais*... São Paulo, 1954.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

FIAMENGUI, G. *Impactos do projeto São Paulo faz escola no trabalho do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

FONSECA, V. A.. Currículo, material didático e avaliação: um estranho triângulo no ensino de história do estado de São Paulo. *Fronteiras*: Revista de História | Dourados, MS | v. 17 | n. 30 | p. 43 - 63 | Jul. / Dez. 2015.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação*: nova direita velhas ideias. Expressão Popular, 2018.

_____. A internalização da exclusão. *Educ. Soc*., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, 1991.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5aedição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HANDFAS, A. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-legere* (UFRN), v. 1, p. 386-400, 2011.

LASTÓRIA, A. C.; SOUZA, S. S. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. Ensino Em Revista | Uberlândia, MG | v.26 | n.3 | p.853-870 | set./dez./2019 .

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 1978.

LIBANEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educ. Real*. vol.40 n.2 Porto Alegre abr./jun. 2015. Epub 20-Mar-2015.

_____. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação*. Org. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. Editora: Espaço Acadêmico, Goiânia, 2018.

_____. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.) *Didática e escola em uma sociedade complexa.* Goiânia: CEPED, 2011.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº1, p. 13 – 28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita de educação. Org. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. Editora: Espaço Acadêmico, Goiânia, 2018.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf. Acesso em 13/04/2019.

MARX, K, ENGLES, F. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Scneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004.

MEDEIROS, T. B. *Políticas Públicas em Educação: O curso de formação de professores do estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado, UFSCAR. 2014.

MENDONCA, S. G.L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. CEDES* [online]. 2011, vol.31, n.85, pp.341-357. ISSN 0101-3262. In: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000300003. Acesso em 21/02/2019.

MEUCCI, S. *A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2000.

MIRISOLA, C. D. *Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: A Escola de Formação e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP*. Dissertação de mestrado, PUC-SP. 2012.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo soc*. vol.15 n.1 São Paulo Apr. 2003.

_____. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Suplemento n.6.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo socioistórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, P. Marilena Chauí e o neoliberalismo. 2018. In: http://www.vermelho.org.br/noticia/315364-1. Acesso em 21/11/2019.

PRESTES, A. L. L.; MASCIA, M. A. A. Formação de professores a distância: jogo discursivo do curso de formação continuada pela EFAP. In: https://docplayer.com.br/68754216-Formacao-de-professores-a-distancia-jogo-discursivo-do-curso-de-formacao-continuada-pela-efap.html. Acesso em 01/01/2020.

ROMÃO, F. L. Brasil década de 90: a recorrência das desigualdades sociais em meio a muitas transformações. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Sociologia GT4 Desigualdades Sociais 1 a 5 de setembro de 2003 UNICAMP, Campinas/SP.

SACRISTÁN, J. G.. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Acesso em 02/10/2019.

SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio. 2002. Disponível em: < www.grupos.com.br. >. Acesso em: 04 jul. 2015.

SANTOS, F. A.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. S. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita de educação. Org. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. Editora: Espaço Acadêmico, Goiânia, 2018.

SÃO PAULO. *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, 2011.

_____. Lei complementar nº 1207/2013. São Paulo, 2013. In: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html. Acesso em 19/04/2019.

_____. Lei complementar nº 1.094/2009. São Paulo, 2009. In: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html. Acesso em 21/04/2019.

_____. Decreto nº 54.297/09. São Paulo, 2009. In: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html. Acesso em 21/04/2019.

SEE. *Caderno do Professor* (Sociologia). São Paulo, 2014a.

____. *Caderno do Aluno* (Sociologia). São Paulo, 2014b.

SARANDY, F. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico – Ano I. nº 5. 2001.

SAVIANNI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SELLTIZ, C. et all. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C. ; PIMENTA, M. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto *São Paulo faz Escola*. *Cad. CEDES* [online]. 2011, vol.31, n.85, pp.405-423. ISSN 0101-3262. https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300006. Acesso em 02/02/2020.

SILVA, I. R. O*. Por uma formação tamanho único: Curso de Formação Específica para professores da SEE/SP*. Tese de doutorado, USP. 2015.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação*. Org. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M.

M. Editora: Espaço Acadêmico, Goiânia, 2018.

SILVA, V. A.; RUSSO, M. H. Reforma educacional e prática docente: o discurso sobre a apropriação dos seus fundamentos na escola. *EccoS – Rev. Cient*., São Paulo, n. 26, p. 91-105, jul./dez. 2011.

TORRES-SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNESCO. *A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe*. 1987-1997. Unesco, Santiago, 1998. In: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000294.pdf. Acesso em 11/08/2019.

_____. *Educação Para Todos*: compromisso de Dakar. Brasília, 2001.

_____. *Educação 2030 – Declaração de Incheon*: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Transformação socialista do homem. 1930. Disponível em http://maxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm#topp. Acesso em 13/05/2019.

_____. Obras escogidas – Tomo III. 1931.
_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, 7a edição.

Anexo I - Roteiro de entrevistas

Bloco 1: Dados pessoais

Nome:
1. Gênero:
2. Idade:
3. Raça/Etnia:
4. Formação acadêmica: Licenciatura ( ) Bacharel ( )
5. Local de formação: Pública ( ) Privada ( )
6. Ano de formação:
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (x) Quais:
8. Região onde atua:
9. Tempo de trabalho na Educação:
10. Carga horária:
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não ( ) Quais: rede particular
12. Quantidade de escolas que trabalha: Públicas ( ) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua:
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha:

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
2. O que é ser professor/a?
3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
7. O que é ensinar?
8. O que é aprender?
9. Como você prepara suas aulas?
10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno? É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola?
12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?
13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
15. E para o ensino de Sociologia?
16. E para você?
17. E para os estudantes?

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
4. Já fez cursos lá? Quais?
5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
6. O que você pensa sobre este curso?
7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
8. Como você analisa o conteúdo do curso?
9. Como foram os encontros presenciais?
10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso?
12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
14. E para você?
15. E para os estudantes?
16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?

Anexo II - Entrevistas

Entrevista 1

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Ariel
1. Gênero: Feminino
2. Idade: 27
3. Raça/Etnia: negra
4. Formação acadêmica: Ciências Sociais Licenciatura (X) Bacharel (X)
5. Local de formação: Pública ( ) Privada (X)
6. Ano de formação: 2012
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (X) Quais: História
8. Região onde atua: Capital
9. Tempo de trabalho na Educação: desde 2011 – 8 anos
10. Carga horária: 25 horas/aula
11. Acumula Cargo: Sim (X) Não ( ) Quais: Cargo na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Professora de História
12. Quantidade de escolas que trabalha: 2 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 14 salas com a disciplina de Sociologia
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 420

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Ariel: Não, não era nem opção (risos).

2. O que é ser professor/a?
Ariel: Eu acho que... ser professor é cumprir um papel importante na sociedade, pensando que ensinar pode transformar o indivíduo. Em transformar, quem aprende de alguma forma. É nesse sentido, pensando em transformação mais dos indivíduos, dos estudantes, do que da sociedade em geral, é o que me mantem dando aula ainda na periferia. Porque eu acredito que de alguma forma, ter contato com educação, para os estudantes, com os conteúdos e tal, transformam eles. Ser professor não é um papel missionário, mas o professor tem o papel de impactar os indivíduos de alguma forma, acho que basicamente é isso. Acho que eu nunca tinha pensado assim (risos), nessa pergunta, não sei se ficou muito claro, porque não está muito claro para mim, mas você tocar naquele indivíduo com alguma coisa que ele não sabia e passa a saber, se transformar com aquilo que ele aprendeu.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Ariel: Eu acho que sim e que não, porque, isso vem agora, depois do mestrado, se eu pensar, por exemplo, na parte de metodologia de ensino, que hoje eu vejo que é uma área que, na faculdade que eu estudei, poderia ter sido melhor, a gente poderia ter tido mais contato com autores da educação, com mais coisas sobre prática docente mesmo, com outras discussões da pedagogia, que eu não tive contato. Acho que isso na minha formação é muito falho. Agora, na parte teórica, das Ciências Sociais, de ter apresentado os principais autores, não em como exatamente trabalhar com esses autores, mas de a gente ter a base desse conteúdo para discutir em sala de aula, isso foi bom na minha formação. Eu acho que se a gente tem essa parte que é teórico-científica falha, a gente entra em sala de aula e não tem base, não tem conteúdo para passar para os alunos, e é aí que você passa a ser um professor um pouco inseguro com o que você vai passar para os estudantes. Essa parte teórica eu acho que foi boa, agora a parte do diálogo com a educação não teve.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Ariel: Eu acho que tem vários problemas, tem problema da instituição escola, uma instituição que nos moldes que tem hoje é bem ultrapassada, que não abarca os anseios que os alunos, professores, até que a nossa própria sociedade tem, porque ao meu ver ela é uma instituição arcaica, desde pensar na arquitetura geral das escolas, é obvio que tem algumas que se diferenciam, mas pensando na rede pública elas são basicamente parecidas aqui em São Paulo, uma arquitetura de um lugar sempre escuro, frio, pouco atraente para você querer estar naquele lugar, eu acho que isso atrapalha. E a falta de recurso, parece que a gente que é professor está sempre batendo nesse lance “ah de não tem recurso”, mas realmente é porque o Estado não manda a verba necessária para suprir todas as

necessidades que a escola tem, as vezes, a escola precisa de coisas básicas, e ai é muito fod(#), porque você vai dar aula para o aluno sem merenda, para um aluno que precisa ir no banheiro e não tem papel higiênico. Você já está pensando na minha condição, eu estou trabalhando na periferia - que é uma população carente -, aí você chega dentro de uma escola, que poderia oferecer mais recursos e ela não tem, então, isso gera mais problemas, problemas para a aprendizagem porque para aprender a gente precisa de coisas básicas também, sei lá, o aluno precisa comer porque ele tem fome e ele só vai conseguir aprender se ele comer. Para além disso, existem outros problemas, como violência dentro da escola, mas eu acho que esse é um problema geral, que ele não é da escola, é apresentado nas mídias como "a escola é um lugar violento porque os adolescentes e as crianças são violentos" e esquecem que a gente vive em uma sociedade violenta, que as crianças e adolescentes, as vezes, têm várias carências, não é carência somente financeira, é afetiva e eles levam isso para todos os lugares que eles vão e a escola é um lugar em que eles passam muito tempo, então, eles levam aquilo para a escola também. Ai, a gente como professor, muitas vezes, não sabe lidar com isso, porque a gente não tem preparo psicológico, sei lá, a escola poderia ter um psicólogo para que os alunos também pudessem recorrer para além dos professores, acho que a violência atinge a escola, mas ele é um problema muito maior, ele está fora da escola, ele é apontado na escola, mas ele está fora da escola e ele atrapalha o desenvolvimento da aprendizagem, mas acho que em contra partida dessa violência toda, a formação do professor é importante, porque quando você tem uma formação docente mais humanizada você vai olhar para aquele aluno com um olhar mais humano, então, vai estar tentando entender porque ele está daquele jeito, tentando trocar uma ideia, tentando resolver aquele problema de uma forma que não seja só instantânea e quando o professor não tem essa formação ele passa a ser a pessoa autoritária que não quer compreender o aluno, ações muito mais individualistas. Eu acho que tem esse problema também, da deficiência na formação do professor, no sentido de ele ser muito mais individualista e não tentar compreender quais são os problemas que estão ali e em volta da escola e dos estudantes.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Ariel: Foi no ano passado e foi com uma turma de Fundamental II, eu venho trabalhando com o Ensino Médio tem uns 7 anos e eu tinha problemas, mas nada fora do normal. No ano passado eu fiz uma atividade para falar de estereótipos, com o 8º ano, e era uma atividade onde eu tinha de separar meninos e meninas em grupos distintos, os meninos deveriam elencar, se fossem mulheres, como eles gostariam de ser, para eu perceber, dentro da mentalidade deles, como eles trabalham com o estereótipo feminino e contrário com as meninas, se elas fossem homens como elas gostariam de ser. Foi interessante porque enquanto eles indicaram várias coisas da parte física da mulher, elas trouxeram coisas psicológicas, eles falavam de coisas do corpo mulher com muito peito e com muita bunda e as meninas queriam ser um homem sensível que tivesse empatia. Eu comecei a perceber que eles eram machistas muito além do que eu imaginava, era uma comunidade muito carente o público que eu trabalhava. E a partir disso, depois de elencar cada coisa tinha que fazer uma discussão, as meninas iam verificar: será que a gente enquanto menina está de acordo com esse estereótipo ou não? E os meninos vice e versa. Era um machismo tão grande, eu fiquei tão chocada, porque eles não deixavam as meninas falar, toda as vezes que elas tentavam se posicionar e colocar uma ideia contrária ao que eles estavam demonstrando, os meninos foram muito agressivos, deu quase uma briga na sala e eu fiquei muito chocada, muito put#, foi um negócio meio louco, porque mexeu comigo, mesmo. Eu fiquei pensando, como garotos tão novos, eles devem ter 13 ou 14 anos, como eles conseguiam ser e ter um machismo tão incrustrado neles? Desse lance de ser esse homem viril e que pode mandar e fazer tudo, ver a mulher de uma forma como objeto estereotipado e por isso rebater sempre as colegas que estavam ali na sala com eles todo dia, e aí isso me deixou muito chocada. Nem no Ensino Médio eu tinha visto tanto machismo junto em pessoas tão novas.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Ariel: A melhor recordação foi com uma turma de terceiro ano do ensino médio, em 2016, que eu passei um trabalho sobre partidos políticos. Eles tinham que pesquisar sobre um partido político e apresentar na aula qual era o símbolo daquele partido, o significado da sigla, um pouco da história do partido e de suas propostas. Daí foi muito legal, porque com essa sala, não só apresentaram como passaram a debater certas ideias em relação aos candidatos daquele partido, em relação a própria proposta partidária, sabe?! Era no formato de seminário, aí eu fazia duas questões para que o grupo discutisse, com essa sala rendeu tanto que, além das minhas questões, eles começaram a dialogar entre si, rolou um debate bem legal, umas repercussões bem legais sobre as propostas e os partidos que estavam sendo apresentados. Acho que essa é uma lembrança de aula mais "da hora" que eu já tive.

7. O que é ensinar?
Ariel: Nossa, essa pergunta?!?! Nossa, ensinar?! Essa pergunta me deixa meio tensa. Ensinar não é

algo simples, fácil, não é algo que a gente aprende logo de cara, no sentido de estar lecionando. Mas ensinar está ligado a dedicar certo tempo, a fazer com que o outro indivíduo compreenda algo que ele antes não compreendia, que ele antes não sabia ou que ele sabia baseado no senso comum. É mostrar que existem outras formas de olhar o mesmo objeto ou a mesma situação, que existem pensamentos conflitantes. Ensinar está ligado a levar para os outros indivíduos, para outras pessoas, esses novos olhares sobre todas as coisas, sobre eles mesmos. Ensinar está ligado a isso.

8. O que é aprender?
Ariel: A primeira coisa para aprender é que a gente aprende sempre, ao longo de toda a vida, assim como ensinar também. Mas para aprender a gente tem de estar disponível a isso, a gente tem que estar aberta para tentar compreender as coisas de outra forma, para tentar perceber a realidade ou as pessoas de outra forma, isso está ligado a aprender. Existe outra parada, ensinar e aprender são coisas que andam juntas, porque, de alguma forma, na medida em que você ensina algo a alguém, ela pode trazer um novo olhar daquela mesma coisa para você, então, são coisas que caminham juntas.

9. Como você prepara suas aulas?
Ariel: Olha, eu tiro um pouco do livro didático e um pouco de outros recursos. Primeiro eu verifico o tema que eu vou trabalhar com eles, um tema específico, eu vejo os recursos que eu posso utilizar com aquele tema: será que dá para levar um vídeo, uma música, uma dinâmica, se eu vou trabalhar uma discussão, eu se eu vou apresentar/expor o conteúdo. A partir disso, eu utilizo um pouco do livro didático, as vezes o livro tem umas propostas interessantes em relação a aula e algumas indicações, pode indicar um filme ou uma música também. E, uma coisa que eu comecei a fazer de tempos para cá, pegar algumas coisas de artigos ou, uma coisa que eu comecei a fazer depois do mestrado, que é procurar em sites de professores que já tenham dado esse tipo de aula, para eu ver se eu posso aproveitar aquela experiência de alguma forma, e a partir disso eu vejo como posso trabalhar isso com as turmas, porque tem turmas que são bem diferentes. Para o ensino médio é um pouco mais tranquilo, eles são mais tranquilos, dá para pegar um formato de aula, eu utilizei todos esses recursos, eu vou trabalhar feminismo com eles, geralmente, eu vou apresentar slides com vídeos, fazer algumas paradas para discussões, fazer alguma dinâmica no meio disso e aí um formato que daria para trabalhar com a maioria das salas. Se for para o fundamental, tem algumas coisas que eu trabalharia diferente com o mesmo ano, nas salas com perfil diferente. O que eu acho interessante também, dependendo do tema, é ouvir no final o aluno, porque as vezes a gente pensa que conseguiu trabalhar e foi muito “da hora” e para eles não foi tão legal, então, às vezes, ter um retorno do aluno sobre o que ele aproveitou ou o que ele não aproveitou para poder também melhorar.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Ariel: Livro didático, eu gosto bastante de usar mídia, filme, música, vídeo, utilizar comerciais ou algum trecho de filme, música ajuda bastante para trabalhar alguns temas, levar textos, fragmentos de texto para discutir, porque, às vezes, um texto complexo e não dá tempo, mas em pequenos fragmentos dá, quando falo texto, pegar algum texto mais acadêmico, mas que eles compreendam, e vídeos, além de comercial, palestras, porque dá para trabalhar com eles o que está em uma linguagem acessível e que não é igual a linguagem deles. Eu não gosto de trabalhar só com aula expositiva, porque eu acho que a atenção deles é um pouco reduzida, então, se você trabalhar só com aula expositiva aquilo fica meio maçante e tal. Agora, se mescla um pouco acaba desenvolvendo melhor.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Ariel: Usa, mas a gente tinha a liberdade de usar ou não. Não tinha uma cobrança da coordenação e da direção para só utilizar aqueles cadernos, como eu já ouvi de que em algumas escolas a coordenação vai verificar se o professor está realmente utilizando, onde eu trabalho não. Então, eu tento pegar alguns temas do *Cadernos,* no segundo ano é trabalho, vamos trabalhar o conceito de trabalho com eles, mas não vou trabalhar o que está no *Caderno*, porque acho que o *caderno* é muito vago e como eu trabalho à noite, no 2º ano o C*aderno* é feito para duas aulas e não para uma aula (por semana), então, fica uma coisa assim que você não consegue trabalhar muito bem. Por isso que prefiro o livro didático, porque ele tem mais recursos do que o *Caderno*.

12. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Ariel: Eu acho que algumas coisas do Caderno servem para serem utilizadas outras não, porque, eu acho, que os cadernos, de modo geral, eles partem da ideia de que o aluno tem um acúmulo de conhecimento muito maior do que o que os alunos realmente têm. Porque, pensando por região, São Paulo é muito diferente de uma região para outra, eu acho que se eu estivesse em uma região mais central eu conseguisse trabalhar mais coisas do *Caderno* do que na região que eu estou, isso é um achismo, não tenho certeza. Mas como eu disse, eu tenho que trabalhar com os alunos do noturno,

majoritariamente com 2º e 3º anos, no 2º ano eu tenho uma aula só e como que eu vou conseguir trabalhar aquilo? Sem contar outros problemas que as vezes você chega na escola, eu tinha quatro aulas daí você chega e tem duas, e como que eu trabalho o conteúdo daquele *Caderno*, o *Caderno* deveria ser pensado de uma forma a se enquadrar mais na realidade da escola, do aluno e não ter os conteúdos de uma forma tão vaga, contando que sempre o aluno tem um acúmulo de conhecimento muito maior do que aquele que ele realmente tem.

13. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para a escola?
Ariel: Pensando para a escola, de modo geral, as disciplinas de Português e Matemática realmente têm uma exigência maior sobre a utilização dos Cadernos, porque, por exemplo, o Saresp, de alguma forma está ligado com o que tem nos Cadernos e aquelas provas bimestrais, as AAPs, elas são ligadas ao que está no Caderno, de modo geral, são provas só de Português e Matemática, por mais que você encontre em Português com alguns temas sociais e tal, algumas coisas que você já tem em Geografia, História e Sociologia, mas pega mais mesmo essas duas disciplinas. Agora, em relação a Sociologia, eu não vejo que exista assim um peso para a escola reutilizar o Caderno. Em Sociologia mesmo não vejo implicação, pensando, assim, pelos alunos, eles não ligam muito, eles não dão uma importância e, de modo geral, essa falta de importância que eles dão para os Cadernos, também está ligada a falta de importância que os próprios professores dão a esses Cadernos. Não existe, pelo menos na minha escola, uma ideia de que tenho que utilizar aquele Caderno, aquele Caderno é como se fosse o livro didático. Alguns professores utilizam mais, outros menos e outros nem chegam a utilizar e o aluno sabe que tem aquele caderno que ele vai receber e que nem sempre ele vai usar. Mas existe outra coisa, esses Cadernos ocupam espaço na escola, as vezes chegam mais Cadernos que o número de alunos e daí fica lá juntando, acumulando, é uma implicância negativa porque está ocupando um espaço que ele poderia não ocupar e dinheiro, até certo ponto, malgasto pelo governo do Estado, ele poderia estar utilizando para outras coisas e ele está fazendo esses cadernos que não são bem feitos, poderiam ser melhores e que nem sempre são utilizados.

14. E para o ensino de Sociologia?
Ariel: Na real, eu acho que não precisaria ter o Caderno para o ensino de Sociologia. Porque como eu disse, os temas nos cadernos são muito vagos, não dá para utilizar. Uma coisa ou outra dá para utilizar com os alunos, então, eu acho que ele não implica positivamente, não é tudo o que a gente utiliza ali.

15. E para você?
Ariel: Para mim, nada. Eu nunca utilizei muito esses Cadernos. Eu sempre preferi o livro didático, primeiro porque o livro didático tem mais imagens, os cadernos são entregues aos alunos e eles levam para casa, não significa que eles irão voltar para a escola. Com os livros didáticos existe a possibilidade de a gente ter uma quantidade sempre à mão para poder distribuir para os alunos, fica sendo também um recurso mais útil. Para preparar minhas aulas me baseando totalmente no caderno? Não. Para a aula de Sociologia, um texto ou outro dá para ser utilizado, mas boa parte dele eu nunca utilizei.

16. E para os estudantes?
Ariel: Eu não acho que esses Cadernos colaborem muito para a aprendizagem do estudante, porque, muitas vezes, eles fazem perguntas de cunho muito individual que perdem os conteúdos científicos, “o que você acha de tal coisa?”, “o que você acha de tal autor?”. Parece que passa a trazer a Sociologia como se fosse algo de achismo, por isso que eu não gosto muito dos Cadernos, acho que ele contribui muito pouco com a disciplina de Sociologia com uma reflexão crítica dos conteúdos e até dos conceitos.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes
1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Ariel: Eu acho que o ensino à distância para adultos, da graduação para frente, possa até a ser efetivo. Porque eu falo para adultos e da graduação para frente, porque eu acho que é esse contato da criança e do adolescente com o ambiente escolar e com os professores, ao meu ver, ainda é necessário para a aprendizagem. Não que as novas tecnologias, computador e outros recursos não possam ser utilizados, acho que eles podem e devem ser utilizados, porque isso já faz parte da realidade desses estudantes, mas é ali no contato entre os próprios estudantes e com os professores é que eles conseguem ir, aos poucos, se apropriando dos conteúdos e que, por exemplo, a criança tem de ser lembrada o todo momento que ela tem que fazer tal coisa, porque ela esquece. Eu acho que até o Ensino Fundamental II, não seria bem-sucedido se implementasse o ensino à distância, no Ensino Médio se aquela criança aprendeu, desenvolveu uma rotina de estudos e tal, ela consegue estudar por si só, talvez, tivesse sucesso o ensino à distância, mas essa não é a realidade que a gente vive. Uma parte desses estudantes de Ensino Médio não tem acesso total à internet e a esse tipo de recurso,

então, eles não conseguiriam fazer essas aulas à distância, porque muitas vezes não tem um computador, não tem internet e se eles não aprenderam a desenvolver uma rotina de estudos, porque, uma boa parte vai para escola, agora, se realmente estudam já é outra coisa, aí eu acho que não seria bem-sucedido o ensino à distância, porque não é um público que está realmente preparado para esse tipo de ensino. Para o ensino de jovens e adultos (EJA) ser à distância é a mesma coisa, se eles não aprenderam a parar para estudar, a importância desse momento específico dentro da hora deles e se eles são um público que tem de trabalhar oito, nove, dez horas por dia, em que momento do dia deles eles vão sentar para se dedicar a estudar aquele conteúdo? Fica complicado. Eu falo da graduação porque o indivíduo que entrou na graduação já passou por todo um processo longo, terminado o Ensino Médio, entrar na universidade, está mais predisposto a estudar e a se interessar por determinados conteúdos do que até o fim do Ensino Médio. É um pouco mais bem-sucedido o ensino à distância na graduação do que se for antes. E outra coisa, que tipo de ensino à distância? Um ensino à distância com comprometimento da instituição que está fazendo aquele curso, de proporcionar um curso que realmente desenvolva aquele indivíduo ou vai proporcionar um curso para ele pegar as respostas na internet e copiar? Ai não adianta nada, aí é tipo: “estou dando um curso porque eu sou obrigado a ensinar uma matéria à distância e ponto”, onde o indivíduo não tem que se predispor a ter que realmente passar um tempo, estudar e fazer uma coisa bem-feita. Tem todas essas questões. Eu não posso dizer que sou totalmente contra o EAD, mas a gente tem que ter recursos para que esse EAD realmente ensine, seja efetivo.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Ariel: Sim, conheço. Basicamente é o currículo de São Paulo e que é o currículo apresentado aos professores na forma do Caderno e de um caderno que tem o currículo integral, o que tem para ser passado em cada bimestre. Então, eu acho que o modo como os conteúdos estão separados por bimestre, considero bom para cada ano. Agora, como ele é levado para a escola, que é por meio dos Cadernos, eu não acho que seja uma forma legal, porque ele não faz, ele não chega até os objetivos que as OCNEM de Sociologia apresentam, porque ele traz alguns conceitos, alguns temas, mas ele sempre deixa vago. É obvio que a gente tem que entender que ele faz um intermédio com o professor, mas no próprio caderno do professor, nessa parte do *São Paulo Faz Escola* indica tudo o que o professor tem que fazer, deixa um pouco limitado, se a gente for seguir aquilo à risca deixa limitado o trabalho do professor, porque você tem que fazer o que está ali escrito naquela cartilha e para o aluno eu acho que fica vago, na medida em que, não tem esses textos para que os alunos consigam se apropriar desses temas e conceitos. Fica meio vago, disperso, nem sempre limpo, quando eu falo limpo é um conteúdo para o outro, em alguns momentos parece aquela coisa de achismos, cada um acha uma coisa e beleza. Então, eu acho que é um material que poderia ser bem melhorado, aprimorado que ele poderia ser feito também pelos professores, deveria ter uma consulta, não sei se já teve em algum momento, do Estado com os professores e com a comunidade escolar para ele ser produzido. Porque me parece que ele é produzido à revelia dos professores e da realidade das escolas.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Ariel: Conheço.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Ariel: Não, nunca fiz cursos lá.

5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
Ariel: Lembro mais ou menos. Olha, minha experiência foi muito largada, viu?! Como eu disse sobre EAD, esse não foi um curso ao meu ver muito bem feito pelo Estado. Era um curso, assim, de perguntas e todos questionários eram de alternativas, pelo que eu me lembro. Eram perguntas muito simples, que você não precisava nem pensar muito nessa área de Sociologia, era um conteúdo que é óbvio para um professor de Sociologia sabe? Ele tem que saber. As questões que eram um pouco mais complexas, não lembro se tinha pergunta voltada para pedagogia, mas eu lembro que tinha uma pergunta um pouco mais complexa dentro da Sociologia, mas que era uma coisa que se você não lembrasse, você poderia ir na internet e pegar a resposta. E foi assim, basicamente, dessa forma que eu fiz. Eu não lembro, mas eu acho que não tinha uma quantidade de horas que você tinha que ficar online para cumprir. Eu lembro de eu fazer de uma forma muito rápida e simples, de vez em quando eu conseguia as respostas, tipo os alunos fazendo prova né? (risos) mas porque eram coisas muito bestas, eu acho que eram três módulos, eu não lembro muito bem desse curso, mas eram três módulos muito capengas, não era uma coisa que instiga o professor a refletir, a pensar sobre a prática dele ou a prática do ensino de Sociologia. Era uma coisa muito “ah, estou dando um curso para os professores porque parece que você tem que dar um curso mesmo para comprovar que eles podem estar ali e pronto”. Ou até: “O

Estado deu um curso de capacitação de professores", que não capacita, porque não instiga a reflexão sobre nada e era isso.

6. O que você pensa sobre este curso?
Ariel: Eu penso que ele poderia não existir (risos). Se o Estado, de fato, oferecesse um curso que realmente capacitasse os professores, que trouxesse textos científicos para a gente ler e discutir, talvez online mesmo, por fórum, que tivesse um tutor que orientasse e corrigisse as coisas e que fizesse com que a gente acumulasse mais conhecimento, mas não é o caso desse curso. Ele é um curso muito, ao meu ver, parece que feito pelo Estado de qualquer forma, para dizer que existe um curso, não sei se um acordo para empresa que faça o curso e o Estado, mas ele é um curso muito capenga, ele poderia ser muito, muito melhor porque ele não capacita o professor de forma alguma e não só o curso, porque junto com esse curso online tinham os encontros presenciais, acho que foram dois ou três encontros, em que os formadores pareciam ter alguma deficiência de conteúdo para poder passar para a gente. Ficava nítido, como que você está trazendo um monte de professor, sendo que você não tem um formador realmente capacitado para discutir sobre tais temas. Ai os temas de discussão eram como gestão em sala de aula. Eu acho que só o termo gestão já é algo problemático, a gente tem uma escola ou a gente tem uma empresa? Parece que (incompreensível) e não só este termo empresarial como outros sempre trazendo essa ideia de escola como empresa e a gente está ali para administrar a sala de aula? Não, a gente está ali para ensinar e para aprender também. Esse curso não capacita o professor, talvez ele não tenha até essa ideia real de capacitar, mas de trazer algo muito mais empresarial mesmo para dentro da escola.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Ariel: O formato era bem quadradinho. Eu vou comparar com outro curso que eu fiz, porque eu acho que fica um pouco mais claro. Eu comecei um curso pela Unifesp, acabei não terminando, e que não era o mesmo programa, mas era online. Você tinha o retorno daquilo que você tinha feito e você também tinha uma cobrança para que você lesse os conteúdos, desenvolvesse e discutisse. Nesse curso (de ingressantes) não existia cobrança nenhuma, não sei nem se tinha tutor, era uma coisa bem largada com relação aos professores. Eu lembro da avaliação, era um pouco estranho, porque eram sempre avaliações de "Quizz", acho que tinha até esse nome, isso! Você podia fazer mais de uma vez, eram questões sempre muito simples, quase impossíveis de errar, mas se você errasse não tinha problema, você podia depois ir lá e respondia a certa, dava ok e aí pronto, estava feito aquele módulo. Porque era por módulos, não sei quantos módulos eram. Eram sempre coisas bem simples, às vezes, parecia até que estavam tirando com a nossa cara. Às vezes os conteúdos, eu posso dizer que podia até serem dados aos alunos (risos), porque eram coisas assim, para nós professores, que realmente poderia ser algo muito mais relevante. Os temas eram temas gerais, não abordavam alguns temas mais modernos da Sociologia, acho que o primeiro módulo era falando sobre o surgimento da Sociologia e os autores clássicos, aí os autores um pouco mais contemporâneos, mas nada muito específico. Eu não lembro se falava sobre movimentos sociais, mas eu acho que não, sobre discussões e autores mais contemporâneos da Sociologia, eu não lembro muito sobre isso, mas eu acho que não abordava. Era sempre um conteúdo muito superficial, muito, raso para nós que somos professores, eles poderiam ter um conteúdo muito melhor, mais aprofundado, que realmente instigasse os professores.

8. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o conteúdo do curso?
Ariel: Não, eu não lembro muito também.

9. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Ariel: Na verdade, eu senti vontade de não fazer, porque eu fiz por ser uma obrigação, tem de fazer o curso. Mas se eu pudesse escolher e não fazer, eu não faria, porque se fosse um curso melhor, beleza, um curso que ajuda, de uma formação mesmo, mas ali não era um curso que forma professor, pelo menos não um professor que fez Ciências Sociais, porque tem essa, de talvez ser um curso que não seja só para o professor que foi formado em Ciências Sociais, mas para quem é formado em Ciências Sociais não é um curso que acrescenta alguma coisa, que traz alguma reflexão crítica, por exemplo, sobre o ambiente escolar. Então, se eu pudesse não ter feito o curso eu não teria feito.

10. Você concorda com a obrigatoriedade do curso? O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Ariel: Não concordo com a obrigatoriedade do curso. Porque eles impõem esse curso para o professor, mas, ao mesmo tempo, ele não prepara um curso que seja realmente formador. Então, acho que essa exigência do Estado deveria ser compatível com o que ele oferece e não é. Eu não acho que é legal essa imposição.

11. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Ariel: Na real, em nada. Não que eu me lembre. Porque nem discutia muito sobre prática de ensino nem nada, então, se você acha que colaborou com meu trabalho? Não.

12. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Ariel: Para a prática? Não vejo muitas implicações. Porque para um curso implicar para "o ensino de" ele tem que ser algo que desenvolva intelectualmente o professor, né? Que faça com que o professor aprimore seus conhecimentos, e se o curso não faz isso, ele não implica diretamente no ensino de Sociologia, porque a pessoa que fez o curso de ingressantes (risos sarcásticos) se ela teve uma boa formação na graduação, então, a formação dela vai ter dado a base para ela estar dentro da sala de aula discutindo todos os temas, discutindo conteúdo. Porque o curso em si não dá base para discutir conteúdo, porque as discussões que tem nele são sempre muito rasas. Como eu disse, ele não traz muitos artigos para discutir tal autor ou um diálogo dentro de um artigo, de um pensamento x com um pensamento y, não. Ele uma coisa pergunta e resposta, um slide falando sobre um assunto x e depois uma série de perguntas e respostas, uma coisa muito mecânica e que não colabora para o desenvolvimento do professor enquanto educador, enquanto intelectual e tal. Então, acho que esse curso realmente não implica na atividade docente, porque ele não colabora o aprimoramento das atividades.

13. E para você?
Ariel: A implicação é ter de fazer o curso, né?! Ser obrigada a fazer o curso. Mas, que melhorou minha prática, que colaborou com minha prática docente? (risos) Eu não acho que ele tenha colaborado. Foi mais uma coisa que eu tinha que fazer.

14. E para os estudantes?
Ariel: Não. Acho que ele implicaria nos estudantes, na medida em que, ele fosse um curso que realmente trouxesse mais ferramentas didáticas para o professor. Porque se ele não faz isso, se ele não realiza essa parte, de ser uma ponte a mais para o conhecimento do professor, ele não implica na sala de aula. Porque ele não aprimorou o conhecimento do professor, então, o que que o professor vai poder levar a mais para a sala de aula, então, eu acho que ela acaba não implicando.

15. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Ariel: Ele é um currículo que poderia ser mais desenvolvido, mais trabalhado, que ele poderia trazer mais textos, mais discussões com mais autores, mais autores contemporâneos para o 3º ano. Que ele deveria ter pensado mais nas condições das escolas, por exemplo, entenderem que à noite a quantidade de horas/aulas é reduzida, que a quantidade de horas/aula de uma determinada turma é reduzida, porque não parece que é um *Caderno* pensado para essa realidade, mas ele é muito geral, e acaba que ele não abarca as necessidades dessas especificidades. Ele poderia trazer, pensando no professor, mais ideias para aulas mais dinâmicas e tal, porque eu acho que em alguns termos ele é bem quadradinho. Ele fala: "o aluno já parte de uma gama de conhecimentos muito alta e você vai e faz uma discussão "da hora" com ele, só que não é dessa forma. Ele deveria ser repensado, refeito, como eu disse, seria primordial ter uma consulta com os professores, para aí sim fazer um material que fosse ao encontro das necessidades desses professores.

16. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Ariel: (Risos) Não sei. Essa é uma discussão que eu estou acompanhando mais ou menos, mas me parece que vai começar a respirar pelos aparelhos. Porque a proposta de ensino integral, meio que sufoca as áreas da Sociologia e da Filosofia, acaba reduzindo a quantidade de horas/aula, porque reduz a quantidade de turmas dentro da escola, e parece que até 2022 todas as escolas têm de ser de tempo integral, e a gente pensa, como que vão ficar as aulas de Sociologia? Eu não tenho certeza, mas parece que foram reduzidas as quantidades de horas/aula. E isso é um problema, porque duas aulas por semana é muito pouco, uma aula por semana é muito pouco. Sociologia deveria ocupar um espaço maior dentro do currículo, porque são discussões contemporâneas que os alunos se interessam muito, porque trazem sentidos a mais para a realidade que eles vivem, às vezes, a Sociologia responde a questionamentos que eles não sabiam que tinha resposta. E tirar a Sociologia do currículo, diminuir a quantidade de horas/aula, é negar esse conhecimento para os alunos. Mas eu acredito que o Estado veja a Sociologia, como disciplina, ora desnecessária ora incômoda, porque ela traz a reflexão e alunos que refletem incomodam a escola. A ideia é só cumprir com as metas das provas externas, são metas que são mais ligadas a Matemática e Português, então, tem que ter um número exorbitante de horas/aulas de Português e de Matemática, para deixar esses professores doidos, né? E a gente fica

louco porque vamos ter que ter várias escolas para completarmos nossa jornada e isso é um problema, porque, eu acho que, futuramente, eu acho que a gente tem que pensar será que a Sociologia não vai, novamente, sair do currículo? Pensando que vivemos hoje com um governo federal que está a todo momento batendo nas Ciências Humanas, principalmente, contra as Ciências Sociais, momento que a gente tem que ficar alerta e pensar em alternativas para manter a Sociologia no currículo.

17. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Ariel: Não.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Ariel: Não, eu gostei de participar. Gostaria de agradecer por participar da pesquisa, porque eu acho muito legal isso, eu gosto de colaborar. É diferente participar de uma pesquisa assim, nunca tinha participado falando, só de pesquisa escrita, só escrita mesmo. Espero ter contribuído para sua pesquisa.

Entrevista 2

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Josmar
1. Gênero: Masculino
2. Idade: 32
3. Raça/Etnia: Branco
4. Formação acadêmica: Curso Ciências Sociais Licenciatura (x) Bacharel ( )
5. Local de formação: Pública (x) Privada ( )
6. Ano de formação: 2010
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não (x) Sim ( ) Quais:
8. Região onde atua: Interior
9. Tempo de trabalho na Educação: 9 anos
10. Carga horária: 24 hora/aula
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: 1 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 12
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 350

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor foi sua primeira opção profissional?
Josmar: Sinceramente, não foi. Não foi minha primeira opção profissional não, foi uma coisa que veio depois. Na verdade, eu achava que eu iria trabalhar com alguma coisa de pesquisa, na área das Ciências Sociais, ou, então, seria alguma coisa relacionada a música, eu já trabalhava com música quando eu comecei o curso, mas eu não achava que ia trabalhar na sala de aula, né? É uma coisa que acontece muito no curso, uma professora dizia: “vocês acham que não vão entrar na sala de aula, mas vocês vão”, a gente não acreditava né?

2. O que é ser professor?
Josmar: Eu acho que é estar em contato com a juventude e tentar passar algo que sirva para a vida deles (estudantes), algo que tenha sentido na vida deles, né? Essa é a parte principal de ser professor.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Josmar: Eu creio que não, eu creio que a gente aprende muito mais na prática. Acho que tem a questão mesmo da sala de aula, que é uma coisa muito profunda e que na licenciatura, talvez, ela não consiga se aprofundar tanto nesta realidade, fica um pouco superficial, talvez.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Josmar: Eu acho que falta um pouco de interesse, de uma maneira geral, da comunidade, da gestão, entre os professores e também dos alunos, de fazer uma escola que funcione. É o interesse em fazer a escola funcionar, que atrapalha muito. Acho que isso dificulta qualquer outra coisa dentro da escola.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?

Josmar: Eu tive algumas experiências de um confronto físico, assim, com alunos, né? Então, isso para mim foi uma coisa que não foi legal. Em uma escola em que eu trabalhava anteriormente, a aula era uma coisa bem física, tinha que segurar o aluno para ele sentar, para ficar dentro da sala de aula. Acho que essa é uma experiência bem ruim.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Josmar: Acho que quando eu consegui trabalhar música dentro da sala de aula, nas vezes que eu consegui trabalhar com músicas, fazendo eles catarem (estudantes), ou trabalhando música e conversando com eles sobre a música. Acho que isso é a parte que mais me interessou.

7. O que é ensinar?
Josmar: Ensinar acho que é mostrar um caminho, dentre vários possíveis, de algo que ele (estudante) pode levar para o resto da vida, de algo que ele possa carregar para o resto da vida.

8. O que é aprender?
Josmar: Aprender é crescer, né? É buscar uma melhoria dentro de si mesmo.

9. Como você prepara suas aulas?
Josmar: Olha... é.... é difícil de preparar aula, né? Não costumo preparar aula não. Porque normalmente com os livrinhos (*Cadernos*) que a gente tinha, a gente já sabia, mais ou menos, qual que era o caminho ali. Já era um roteiro traçado, alguma coisa que poderia a ver durante a semana e trazer para a aula, por exemplo, algum vídeo, alguma notícia, algo que poderia enriquecer aquilo que estava ali (conteúdo dos *Cadernos*). É, mais ou menos isso, ia meio que no automático.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Josmar: Além do quadro, da lousa, eu uso bastante o computador e a projeção. Também, muitas vezes uso a música dentro da sala de aula, filmes.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Josmar: sim, a escola que eu trabalho sempre usou sim.
É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola? Te ofereceram instrução para uso deles?
Josmar: Você tem o PCNP que passa vendo, ele passa olhando no dos alunos (*Cadernos*). Para ver se o professor está cumprindo com aquilo, o coordenador também fica um pouco em cima para ver se está cumprindo com aquilo. Tem essa cobrança sim. Mas não deram nenhuma instrução sobre o uso.
Acontece alguma coisa se não utilizar os *cadernos*?
Josmar: Na verdade, até hoje eu não vi nada acontecer. A não ser uma conversa, algum questionamento, alguma cobrança verbal, mas nada além disso.

12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?
Josmar: Uso, uso sim. Porque aquilo é minimamente um roteiro, aí eu acabo usando esse roteiro e vou usando alguma coisa do livro didático, vou puxando outras coisas: algum vídeo, algum filme em referência àquele roteiro que está ali.
Os *cadernos* são os materiais que você mais utiliza?
Josmar: Nem sempre, eu sigo ele, eu uso ele, eu completo ele com algumas coisas, com outros conteúdos que eu acho que fazem mais sentido. Então, eu tento buscar algo a mais do que tem ali no caderninho.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Josmar: Eu acho que é legal a ideia de que você tenha o mesmo caderno em todos os lugares, as vezes você ter um roteiro, porque, às vezes, por uma questão de transferência (dos estudantes), ele sabe onde ele está, né? E o professor também. Mas, ao mesmo tempo, ele poderia ter evoluído mais, poderia ter caminhado para um aprofundamento, talvez, porque, às vezes, ele fica muito superficial em algumas questões. Falta também alguma coisa de exercícios.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para a escola?
Josmar: Eu acho que pode ter uma redução de cada disciplina, isso pode acontecer, uma diminuição desta disciplina e, na verdade é mais complexo do que está neste caderninho, mas cabe ao professor também buscar outras coisas: alguns exercícios diferentes, coisas que puxem para outros lugares também, sem ser aquele (estipulado pelos *Cadernos*).

15. E para o ensino de Sociologia?
Josmar: Eu acho que ele (C*aderno*) serve como um ponta pé inicial, eu acho que é um início. Esse

Caderno deveria ter evoluído ao longo dos anos, ele poderia ter sido aprofundado, algumas coisas poderiam ter saído e outras ter entrado. Mas eu acho que ele acaba reduzindo um pouco o que é a Sociologia, ele acaba diminuindo essa área do conhecimento.

16. E para você?
Josmar: Eu acho que um impacto em mim, ele pode causar uma acomodação, você tem ali um negócio pronto e em seu dia a dia você vai se acostumando, vai girando entorno daquilo só. As vezes ele pode ser uma armadilha também para o professor, se a gente não buscar outras coisas ele (*Caderno*) acaba reduzindo, de fato, a Sociologia.

17. E para os estudantes?
Josmar: Eles desenvolvem uma visão limitada do que é esta disciplina.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Josmar: Depende de como ele (ensino à distância) for encarado, dependendo de como ele for tratado. Eu acho que ele pode ser uma saída para algumas pessoas. As vezes a pessoa trabalha o dia inteiro e ela pode ter o contato com o conhecimento de uma forma não convencional, neste sentido, eu acho uma coisa legal. Agora, sem um acompanhamento de um professor, sem o acompanhamento sério, de encontros e de conversas eu acho que ele fica muito solto e pode ser ruim também, pode camuflar o conhecimento né.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Josmar: É esse dos caderninhos, é isso? Então, sim. É uma ideia boa a princípio, no sentido de padronizar no estado inteiro do que se está ensinando. Eu acho que não deveria ter uma cobrança pela obrigatoriedade e, ao mesmo tempo, eu acho que ele (*São Paulo Faz Escola*) deve ser desenvolvido de forma mais completa, com mais exercícios, com questões de vestibular. Eu acho que ele deve ser mais aprofundado.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Josmar: É a EFAP né? Sim, conheço.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Josmar: Já fiz uns cursos sim. O curso de entrada e agora esse curso de formação que teve para as matérias correlatas que são novas. Deve ter tido mais alguns que eu fiz, mas não lembro agora.

5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
Josmar: Eu acho que o curso de ingressantes não acrescentou muita coisa não. Não foi algo assertivo, acho que se pudesse ser feito alguns encontros, porque foi uma coisa bem online, se tivesse mais encontros entre os professores teria sido algo mais proveitoso. Na verdade, foi uma coisa muito mais para cumprir tabela, automática, porque não sensibilizou o professor para que fizesse aquilo (Curso de ingressantes), talvez, levasse a sério, é uma coisa muito mecânica que é difícil de atingir as pessoas.

6. O que você pensa sobre este curso?
Josmar: É uma ideia legal de fazer uma coisa para as pessoas que estão entrando, para os profissionais que estão entrando, mas eu acho que deveria ser mais elaborado, uma coisa que buscassem mais aprofundar essa realidade (sala de aula), né? Que fosse mais ligada à prática mesmo.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Josmar: Eu não lembro muito bem, mas eu lembro que tinham algumas questões muito básicas quanto a Sociologia, né? Coisas que a gente já tinha visto na faculdade. Então, eu acho que houve uma repetição que talvez a gente não precisasse ver, acho que não era necessário.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?
Josmar: Acho que o conteúdo é isso mesmo, como se fosse para alguém que não tivesse o curso de Sociologia e estivesse entrando ali. Algumas questões básicas, eu acho que não faz sentido para um cargo de Sociologia, né? Falta algo que fale da realidade mesmo, da escola, dos enfrentamentos, dessa capacidade de lidar com o dia a dia da escola.

9. Como foram os encontros presenciais?
Josmar: Que eu me lembre não teve encontro presencial, aliás, teve sim. Ou não? Não lembro agora. Não sei se teve algo aos sábados ou se não teve.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Josmar: A princípio a gente fica com um sentimento de felicidade, porque a gente está entrando em um emprego, começar a trabalhar na escola, eu acho que todo mundo que presta o concurso deseja. Mas aos poucos, você vai vendo como é, na verdade, uma coisa, assim, muito mais para cumprir tabela, uma coisa mecânica, automática do que algo que tenha uma efetividade, talvez até uma decepção, sensação ruim depois. Eu acho que a gente espera mais, tem uma expectativa, né? Um "curso de ingressantes", mas ao mesmo tempo que você está na sala de aula você sabe que tem algumas coisas que existem no papel, mas não existem na realidade. É uma contradição que não abre espaço para o debate dentro das escolas.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso? O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Josmar: Não. Porque eu acho que ele não é fundamental, acho que têm outras coisas que são mais fundamentais. Acho negativo estar em sala de aula e realizando o curso, porque é uma burocracia a mais que o professor tem que lidar, diante de tantas outras.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Josmar: Eu acho que, olhando depois de muitos anos e sem uma lembrança clara, que nada. Não teve nada marcante, talvez não tenha sido tão importante.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Josmar: Não sei dizer, não sei se ele pode passar uma superficialidade, porque como ele trata de questões muito básicas, dá a entender e parece que você está aprendendo algo, que você tem que provar que você sabe algo ali. E algo que se você já passou no concurso, você já está apto. É a mesma coisa que você está fazendo. Não agrega muito.

14. E para você?
Josmar: Eu acho que nada.

15. E para os estudantes?
Josmar: Mudaria algo se tivesse alguns encontros, com debates com relação ao estar dentro da sala de aula. Mas eu acho que um curso online, praticamente 100% online, eu acho que é difícil ter algum resultado. Eu acho que não teve impacto com as crianças não.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Josmar: Eu acho que tem coisas boas que podem ser aproveitadas dentro do currículo. Eu acho interessante a proposta de ter um currículo próprio, mas faltam algumas coisas ali, faltam questões, aprofundamentos. Eu tenho a impressão de que como um ponta pé inicial ele seria interessante, mas precisaria de mais discussões com os professores, com quem está dentro da sala de aula, para fazer essa relação com a realidade do aluno.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Josmar: Eu acho que é uma luta de muitos anos, eu acho que ela vai continuar ainda, apesar de sofrer ataques por todos os lados, do próprio presidente e do ministro da educação, de quem está comandando a educação agora. Eu acho que ainda vai continuar, porque se provou a importância destas matérias. Não se provou completamente, mas ela tem mostrado sua importância, ele vai continuar sim.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Josmar: Acho que não.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Josmar: O que acaba faltando é o interesse pela escola, da gestão dos professores, em fazer essa escola funcionar, tem o problema da estrutura, só que falta o interesse de debater de verdade mesmo, não ficar por cima, que é o que acontece. Na escola ficam fazendo incêndio e na hora da ação, de buscar ações que mudem a realidade, pouco acontece.

Entrevista 3

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Elimara
1. Gênero: Feminino
2. Idade: 45 anos
3. Raça/Etnia: Negra
4. Formação acadêmica: Não foi ciências Sociais Licenciatura () Bacharel (x)
5. Local de formação: Pública ( ) Privada (x)
6. Ano de formação: 2011
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (X) Quais: Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Filosofia
8. 8. Região onde atua: Litoral
9. Tempo de trabalho na Educação: 06 anos
10. Carga horária: 24 horas (Básica)
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: 02 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 12
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 500 alunos

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Elimara: Não. Na verdade, eu nunca imaginei entrar nessa área, nessa carreira. Como minha formação é na área de segurança pública, a educação, para mim, estava bem longe. Então, com certeza não foi uma opção pensada.

2. O que é ser professor/a?
Elimara: Hoje, ser professora, para mim, é transformar vidas. É ter oportunidade de mostrar que há diversos caminhos, que nós podemos escolher o que queremos ser e que não devemos entender que somos incapazes, que é o que o Estado faz com todas as coisas que acontecem, parecendo que estamos fadados ao fracasso. E isso a gente tenta mudar quando a gente está em sala de aula, a gente tenta trazer essa criticidade para o aluno, né?! Fora que é um prazer inestimável ver nos olhos deles que há esperança, a criançada que está tão martirizada, tão desacreditada, quando você traz essas questões: “você pode ser o que quiser”, “você pode alcançar outros caminhos”, você vê um brilho bem bacana e com certeza isso é um ganho bem grande.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Elimara: Não, minha formação não foi suficiente. Quando eu ingressei na educação, eu havia saído da área de segurança pública. Então, o meu contato com adolescentes não era compatível com a educação, bem longe de ser compatível com a educação e com a sala de aula, no entanto, nunca me foi questionado se eu tinha condições emocionais ou psicológicas para lidar com jovens, eu era, assim, vamos “tapar buraco na educação”. Então, eu vindo da área de segurança pública com uma formação totalmente diferente, que precisa lidar com um público tão específico, que é o jovem, nunca me foi questionado se eu teria condições de fazê-lo, então, a formação foi zero, com certeza foi zero.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Elimara: Eu acho que o principal ainda é a escola periférica. Porque quando ingressamos temos a ideia do que é trabalhar na escola periférica, tanto que a falta de professores nessa área é inumerável, né?! Então, o principal problema em exercer a profissão é entender que essas pessoas têm um grau de necessidade maior de aprendizados, a gente tem de esquecer essa coisa etnocêntrica para poder entender esse processo dos alunos. É o contato com a escola periférica, principalmente, as escolas periféricas que tem recorrências com a violência. Essa coisa de carregar estereótipos de preconceito, de marginalização dentro das escolas periféricas, acho o maior problema do exercício de ser professora.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Elimara: Quando eu percebi que a gestão, ao ver que eu conseguia liderar um pouco as salas, começou a usar isso para hierarquizar as outras crianças. Eu sempre era solicitada para as aulas porque eu conseguia manter os alunos sob controle, o tal de controle que a escola precisa, que a

instituição precisa. Nunca foi porque eu era uma boa professora ou porque eu trazia alguma diferença em sala de aula, mas sim pela minha postura, por eu conseguir comandar uma sala de aula, e eu só perceber isso depois de muito tempo, embora, quando eu estava em sala de aula minha intenção não era essa, realmente. Mas, sim da gestão. Então, me usar, e fazer com que essas crianças se sentissem com medo da minha presença em sala de aula. Isso foi bem triste, quando eu percebi que era para isso. Por conta da minha formação, o que que eles entendiam: você consegue chegar lá, você consegue manter eles quietos. A intenção deles (gestão) é sempre manter a ordem dentro da sala de aula, nunca foi realmente ensiná-los. É uma coisa bem chata, "vai lá e manda que eles te obedecem!" (em tom de voz mais ríspido). Muitas aulas com salas problemáticas (problemas disciplinares), a preferência era que eu fosse dar aulas a eles, como se eu resolvesse os problemas da sala e não haveria outra forma.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Elimara: Foi quando, logo que eu ingressei, haviam vários conflitos instalados em sala de aula pela minha postura, pela minha forma hierárquica, de achar que o professor tem hierarquia em sala de aula, que o aluno tem que manter-se obediente, que tem postura adequada para o jovem. E em uma noite, um dos alunos abriu o debate do que eles esperavam de mim como professora e meu posicionamento com aquela juventude, porque era uma escola periférica e bem problemática. Um dos alunos que eu tinha mais conflito, era um menino negro e periférico, ele pediu a palavra e disse que me achava diferente e que o meu trato com eles, com a sala de aula, com aqueles adolescentes, deveria ser modificado porque eu parecia uma policial. Ele dizia "quando você chega aqui você nos assusta, você nos intimida, você parece o policial que toda vez me dá uns tapas aqui na quebrada". Foi estranho, um rapaz olhar para mim e falar "você tem que nos respeitar, nós temos que ser ouvidos, nós não somos bandidos", era essa a ideia que eu via da escola, a gente vai dar aulas para bandidos, então, se prepara porque o bandido, porque o bandido... e de repente alguém olha para a gente e fala "manera ai, respeita a gente!". Foi muito positivo porque daquele momento em diante você começa a pensar que tem alguma coisa errada, vamos sentar, vamos conversar, tem outro meio, isso foi bem bacana, dar voz a eles e saber que há outros caminhos.

7. O que é ensinar?
Elimara: É trazer esperança, é esperança, é libertação.

8. O que é aprender?
Elimara: É uma eterna troca de experiência, porque em sala de aula você não está ali só para ensinar, você aprende muito com a galera, eles trazem vida, eles trazem formas que, muitas vezes, você esqueceu, parece que você nasceu com essa idade chata de agora e eles trazem um "vamos, vamos", trazem muita luz, é muito bacana. E aprender liberta a gente, renova as esperanças, combate algumas desigualdades, traz a criticidade. Aprender é trocar experiências sempre.

9. Como você prepara suas aulas?
Elimara: As minhas aulas são minimamente pensadas. Inclusive, para cada uma das salas e suas características. Nós temos uma sala que é observadora ou outra que não para quieta, quando eu preparo aula eu penso no público que eu vou atender, quais as especificidades, principalmente, na área que eu trabalho que há indígenas e quilombolas. Então, eu estou sempre preparando uma aula conforme o público de sala de aula para que eu consiga dar uma aula proveitosa.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Elimara: Geralmente, pela escassez das escolas, então, a gente usa muita lousa e giz. Mas eu sempre faço uso de documentários para abordar as questões sociológicas, filmes históricos para trazer a historicidade das lutas sociais. Eu utilizo o teatro, porque dá para pensar em salas que tem essa vocação, que cantam muito, então, a gente trabalha bastante essa área. A música nas Ciências Sociais é tudo, também utilizo música. É assim, uma variedade bem grande conforme a natureza da aula, mas eu utilizo todos os recursos possíveis.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Elimara: Bem, ela (escola) usa sim. Ela distribui, embora não imponha, mas ela questiona se você não utilizar.
É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola? Te ofereceram instrução para uso deles?
Elimara: Eu chamaria de uma forma impositiva. Não é obrigatória, mas de uma certa forma, ela impõe que você utilize elas nas aulas. É cobrado, mas de uma forma velada essa utilização. Nunca deram instrução, absolutamente nunca. Quando eu ingressei, eu passei um bom tempo andando com diversas apostilas de Sociologia, como eu venho de outro ramo, sem fazer a menor ideia de como utilizá-las. Na

época haviam quatro apostilas por ano – primeiro, segundo e terceiro anos - eu não sabia como utilizá-las, quais eram, a numeração, não fazia ideia de qual primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Eu cheguei em sala de aula fazendo horrores, tentando ensinar aquilo que nem eu mesma entendia, em momento nenhum, nenhum, não houve a sensibilidade de coordenação ou de quem quer que seja para avisar que você estava com a apostila errada, porque eles me viam andando com várias apostilas, você está no terceiro ano no terceiro bimestre e andando com a apostila do primeiro bimestre, eles viam e nunca ninguém auxiliou, eu tive que procurar por meios próprios entender quais eram as fases da apostila e aprender a lecionar. Foi horrível para mim e para eles (estudantes).

Acontece alguma coisa de o/a professor/a não utilizar os *Cadernos*?

Elimara: Não. Não, de novo, assim, não de uma forma... vai ser sempre velado. Como eu te falei, não que não acontece, mas vai ser questionado "porque que não utiliza?", aquela velha coisa "se você utilizasse sua aula seria melhor", deixam a critério da gente, mas formulam algumas questões dos porquês as crianças não estão adquirindo conhecimento naquela área pela falta de uso da apostila.

12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?

Elimara: Pouco uso. O que eu utilizo mais são as figuras e os adolescentes não querem ler mais nada, absolutamente nada, mas as figuras ainda chamam a atenção. Então, você entra no assunto e fala conforme a apostila lá, dá uma olhada na apostila, está vendo como foi o processo tal e isso, mas ali ela só serve para preencher. Você tem que inserir em lousa, fazer com que eles copiem da lousa e depois argumentar para demonstrar que a apostila fala sobre isso, é uma coisa bem auxiliar. Não é a única.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?

Elimara: Não serve para nada. Salvo as figuras, ele é não respeitado pelo próprio aluno, ele não quer saber de apostila, né? Para ele é um fardo grande carregar. Então, para mim, não tem muita utilidade não.

E quanto aos conteúdos e atividades das apostilas?

Elimara: Os conteúdos são trabalhados de forma muito rasa. Eu creio que falta uma adequação para esses *Cadernos*, conforme a cultura local, ela (apostila) não se relaciona com a juventude, com a contemporaneidade da juventude, eles estão muito além do que essa apostila traz, eles não se identificam com ela, então, isso causa um desinteresse total. Acho que falta bastante essa questão de estar dentro do mundo dos jovens.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?

Elimara: Eu creio que ele auxilia em todas as aulas, mas ele não deve ser a única forma de abordar os conteúdos. Na diversidade de conhecimento, de cultura, de experiências pessoais, entre outros, que envolvem os jovens e os adolescentes, esses cadernos não ajudam muito. A implicação deles é mínima, você fala do caderno, você utiliza ele como auxílio, mas as crianças não se reconhecem nele, é um processo quase nulo. Parece que você está falando "na minha época", eles não conhecem a história, quando você fala sobre histórias individuais anteriores eles não reconhecem e falam "isso aí é coisa de tiozinho", nunca nem ouviu falar, não se interessam em conhecer, estão sempre deixando bem à mercê do nada.

15. E para o ensino de Sociologia?

Elimara: Eu acho que há a necessidade de alguns ajustes. Mais uma vez, eu creio que esse caderno não atende ao público, não atende a todos os públicos, eu acho que falta um aperfeiçoamento bem bacana. Principalmente, respeitando as necessidades e as culturas de hoje, ele está ultrapassado, está bem ultrapassado.

16. E para você?

Elimara: Eu acho que ele é mais trabalhado para a questão do controle do pensamento, da ordem, da docilidade dos corpos do que qualquer outro fator, ele trabalha para manter aqueles alunos sem crítica. Ele (*Caderno*) diz que Sociologia é criticidade, mas ele vem impondo alguns pensamentos. Então, o tempo todo a gente tem que ler o nosso conteúdo e criticá-lo antes de passar para o aluno, porque nós mesmos não concordamos com o que ele aborda. Então, fica uma coisa meio louca, você fazer o aluno ler aquela apostila, mas, ao mesmo tempo, você fala "não é bem assim", aí você vê aluno falando "espera aí, a senhora está me confundindo, se o livro diz que é assim que tem que fazer, que é assim que temos que nos comportar, que é assim nós temos que entender o que é processo de civilização, ai a senhora fala "será que é assim mesmo?"", então, o tempo todo a gente está dialogando com esse *Caderno* de Sociologia só que de uma forma contrária. É meio louco, você ter esse *Caderno* como apoio e, ao mesmo, tempo não confiar no conteúdo que ele traz, não achar que está correto o que você está passando para o aluno. E eu acho que isso acontece o tempo todo em sala de aula.

17. E para os estudantes?
Elimara: Eu creio que seja só conteudista. Ele traz um conteúdo que eles (estudantes) estão pouco se lixando, pois não aborda a realidade deles. Eles encaram como uma forma obrigatória, "vamos fazer porque isso vai auxiliar na nossa avaliação, porque isso merece ponto“, eles não dão a verdadeira importância a isso. Então, para ele é só um trampolim para um futuro e ainda incerto para o ensino superior. Eles encaram como um trampolim, eu preciso disso para obter nota e ir embora daqui. Eles veem a procura de informação, eles têm a informação para a avaliação, mas eles não se interessam pelo conhecimento em si.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Elimara: Eu creio que ele seja viável para as matérias que não precisam de contato humano, e que são poucas, né? Tecnologias da informação, matemática, aquilo que a gente não precisa lidar com o público, com o sujeito, com o ser humano, eu acho que ainda é um pouco válido. Para o restante não, não há como você falar em humanidade se você não tiver o trato com ele (ser humano), é a mesma coisa que você avaliar a vida das pessoas só pelo livro. Nós precisamos ter o contato com o humano, nós precisamos ver e perceber o outro, isso o EAD não proporciona. Então, isso é bem difícil, eu não acho que seja uma boa formação, não na nossa área (educação).

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Elimara: Você pode achar o fim, mas eu não conheço. Eu não tive tempo de me aprofundar com isso, não agora, não nesse momento. É uma falha minha, mas o Estado tirou um pouco do foco, embora seja necessário, mas a gente tem um andamento. Ainda vou analisá-lo, não tive condições de fazê-lo ainda. Eu fiquei pasma quando eu vi a pergunta, eu não sei o que é isso, mas eu deveria.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Elimara: Conheço. Mas vou te dizer que eu conheço porque eu ouvi falar na sala dos professores. Mais uma vez o curso de ingressantes, eu não me recordo deste curso ter feito alguma observação de que havia essa escola. E quando eu ouvi falar, eu ouvi falar ainda da pior forma que tem, imagine assim: “olha, você não fala para o outro professor que está havendo, na EFAP, um curso de pedagogia gratuito”, sabe? Você pega no ar ainda, para que nem todos alcancem. Eu falei “o que será isso?”, quando você fala para não contar para fulano que está aberto é a mesma coisa que “fulano corre lá para ver o que está acontecendo”. Eu me perguntei “tem curso gratuito dentro do Estado? Eu posso me aperfeiçoar?”. Então, mais uma vez que aquela coisa velada, uma disputa entre os professores. Eu não tive informação nenhuma de gestão, em reuniões de ATPC, nada. Foi nas “caradas” e, de novo, interesse meu, vou lá saber o que que é isso.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Elimara: Eu nunca consegui fazer nenhum, você acredita? Porque como não é falado isso em ATPC, acho que seria uma prioridade informar que estes cursos estão abertos, uma vez eu questionei e a fala da diretora foi “isso é problema de vocês, vocês têm que procurar essas informações”, então, para que serve o ATPC? Se é aqui que eu deveria receber essas informações, quando você lembra, em um mundo de correria nossa, está sempre fechado. Você precisa colocar na listinha para ingressar nos cursos.

5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
Elimara: Ele foi meramente informativo, principalmente, aquele (módulo) que envolvia interesse institucional, como você deve se portar, o que você deve fazer, como você deve manter uma sala quieta, horário. Tudo sobre a instituição, como melhorar a instituição, nunca como melhorar o ensino, é bem triste. Não há experiência, como eu falei foi informativo. Foi uma porcaria, cansativo, chato, não agregava a ninguém, você olhava todos os professores totalmente desmotivados. Foi obrigatório nada mais, não vejo, não tive nenhuma formação para falar que foi lá que eu aprendi, nada. Foi uma piada.

6. O que você pensa sobre este curso?
Elimara: Eu acredito que seja válido apenas para quem, realmente, seja cientista social. Para mim que vim de outra área, ele não me trouxe nenhum conhecimento. Parecia que ele estava falando só com aquele público de cientistas sociais, ele estava falando a língua do cientista social, ele estava explicando para eles. Ele não pensou que havia ali vários de outra área de formação. Então, a gente ficou às cegas nesse curso, a gente que tinha que procurar, quem tinha interesse porque a gente sabe

que são poucos, mas em verificar o que eles estavam falando, era uma língua diferente para mim que vim de outra área, né? Não contemplou todos os professores que eles mesmos contrataram, então, acho que a falha é grande, principalmente nessa área. Ai que traz a dificuldade de você chegar em sala de aula com a apostila, que você não faz ideia do que é e do como aplicá-las. Quando esse público falou com os cientistas sociais eles sabiam do que estavam falando e como se deveria adequar esse ensino, a gente não, a gente ficou no vazio eterno, eterno porque até hoje ninguém me ensinou nada, é bem difícil. Eu creio que haveria a necessidade de pessoas mais engajadas para dar esse curso, para lidar com o sujeito, com a humanidade, não com a instituição. Nós precisávamos ter instrução de como ver o jovem, de como ouvir o jovem, eu acho que isso falta muito. Vamos parar de falar na escola e falar da escola, do sujeito que está ali, vamos trabalhar isso, não a ordem e a hierarquia que a instituição espera que a gente promova. Tem de ter pessoas mais especializadas nisso (formação de professores).

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Elimara: A organização era muito falha. Como ela era obrigação, então, ficava a cobrança em questões de horários, era, de novo, cumprimento de obrigações. Eu não lembro de ter uma temática exata para isso, era conversado sobre questões de leis dentro das instituições. Havia algumas tarefas para que o professorado interagisse, mas muito subjetivo, você tem várias falhas ali. Foi dificultoso, porque você começa a fazer aqueles bloquinhos que nem os alunos fazem, humanas a gente se entende vamos para cá. Não é uma interação válida, que vai nos separar da mesma forma na escola. Tinha umas brincadeiras bem idiotas para falar a verdade (risos), eu não curti e acho que não teve muita validação profissional não, foi mais lúdico e o lúdico na escola, para ensinar o professor, não vira, as relações pessoais são bem diferenciadas. Parecia que eu estava fazendo cursinho do “McDonald’s”: todo mundo bate palma, todo mundo vai para a direita, todo mundo bate o bumbum no outro. Eu acho que um curso profissionalizante, para um curso de ingressantes, deveria ser muito mais do que isso.
Você citou que o curso aborda as leis e tal, quando se trata dessas leis, em algum momento explica ou cita os direitos dos professores, de como a legislação ampara o professor?
Elimara: Não, não há. É falado, mas de uma forma muito rasa. Sempre falava você tem esse direito, mas procurem a legislação, leiam e se informem. Alguns questionamentos sobre faltas, assim, eu tenho direito a falta abonada? Tem, mas é critério da chefia, a critério do Estado, como se a gente estivesse pedindo um favor. Eu fui entender muito, muito, depois que a falta abonada tem uma outra identidade, uma outra questão, e lá (curso de ingressantes) era assim: você vai pedir, mas cuidado para não atrapalhar o trabalho administrativo, cuidado, cuidado. Aí você fala “não é um direito meu”, é uma coisa que me é concedida. Eles mascaram muito os seus direitos, completamente, não me recordo de momento nenhum falar do direito, mas muito do dever. Quando foi abordado o direito, como eu te falei, foi muito raso, e sempre que questionado dizia para procurarmos na legislação, mas estávamos ali para aprender isso, ali era a fala do profissional que já está a algum tempo, que tem entendimento, era ele que deveria. No entanto, eles mandavam a gente procurar as associações para que tivéssemos essas informações mais claras.

8. Como você analisa o conteúdo do curso? Falam sobre os direitos dos professores?
Elimara: Como eu te falei, ele é raso. Ele não aborda pessoas que vem de outras áreas, então, você contrata advogados, você contrata estudantes, o cara que saiu agora da faculdade, você pega muita gente que não tem experiência nenhuma em sala de aula, nenhuma na matéria que será dada, que será cobrada, principalmente, em cursos superiores e no ENEM. Você põe aquele cidadão em sala de aula para ele dar conhecimento daquilo que ele não tem. Ele não abordou essas outras pessoas, ele falava como se todos nós já tivéssemos ideia do que eles estavam falando. Quem procurava, pesquisava, antes de responder ou antes de ter a aula ainda saia alguma coisa, o restante ficava só no celular. Quando você faz uma coisa que não você não faz ideia do que é ou que você não se interessa. É muito vago, muito raso, desinteressante e você chega em sala de aula e reproduz esse desinteresse, é bem difícil.

9. Como foram os encontros presenciais?
Elimara: Foram encontros de amigos, para quem tinha, para quem já se conhecia foi uma reunião de amigos, não passou disso. Para aqueles como eu que não conhecia ninguém e não sabia do que eles estavam falando, foi o tedio total.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Elimara: Eu fiquei muito desapontada. Como eu tenho muito interesse em aprender, eu me senti... como posso dizer... eu achei uma afronta à inteligência humana, uma afronta a gente que vem de periferia. Eu me senti com o tempo roubado, eu não aprendi nada disso na escola e se aprendi foi muito pouco, hoje eu tenho a oportunidade de ser professora, mas eu não tenho condições, eu não recebi

treinamento suficiente para melhorar outros alunos, para melhorar essa nova geração. Eu tive pouco conhecimento e eu hoje como professora vou propagar esse pouco conhecimento depois de tantos anos, você vê que não mudou. Então, me entristeceu bastante, perceber que nada se alterou nesse tempo todo.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso?
Elimara: Eu até concordo com ele ser obrigatório, mas precisa ser melhorado. Porque com essa obrigatoriedade tem todas essas mazelas (dificuldades do trabalho docente), se não houver não terá interesse algum desses caras que chegam, como eu de outra área, de aperfeiçoamento. O cara fala "eu vou lá só para manter esses caras quietos, eles não querem aprender e eu não quero ensinar", o curso é necessário, ele tem que abordar todo mundo, ele tem que ter um conteúdo mis diversificado que alcance todas as áreas. Ele é necessário sim, mas se bem melhorado.
O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Elimara: Eu gostaria de saber se isso realmente funcionaria? Em que tempo isso funcionaria? É impossível você aprender alguma coisa enquanto está em sala de aula. Enquanto está de serviço na escola, já temos o ATPC que deveria fazer essa função e ele não funciona. Ali é uma reunião para falar das mazelas da profissão e de quanto os alunos não merecem respeito. A gente já tem um tempo para isso, mas ele não é utilizado. E se você colocar mais tempo ainda, como essa proposta de ter sete ATPCs? É óbvio que você fala que esse tempo que vai ser utilizado para formações, não vai ser de novo. E isso é bem triste. Não sei se funcionaria, já temos uma proposta aí e ela não funciona, mas seria válido, de repente, uma proposta que trouxesse alguma novidade seria bacana.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Elimara: Absolutamente nada. Nada. Eu aprendi no dia a dia, sozinha. Eu, se quer tive ajuda de outros colegas. O pessoal de Sociologia, do pouco que eu encontrei nas escolas, nem eles próprios me auxiliaram, acho que eles achavam engraçado eu vir de outra área e não saber como que lidava com a sala de aula e não me ajudaram. Toda proposta foi minha, eu tenho a responsabilidade de aprender para poder ensinar, eu não acho justo chegar na sala de aula olhar para o adolescente e mostrar que eu não tenho conhecimento suficiente. Tudo veio de mim, eu não tive apoio, eu não tive ajuda, quando eu consegui o contrato foi assim, vai lá e se vira e eu me virei.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Elimara: Eu acho que é até uma forma negativa. Quando você traz para alguém, eu não sei se isso implica para todos, mais uma vez a questão da formação, quando você traz a questão impositiva para dentro da Sociologia, ela já está errada, né? A intenção é formar cidadão e eu vi como questão de questionar tudo, então, não bateu em momento algum, assim como não bate até hoje.

14. E para você?
Elimara: Nada. Nada, absolutamente nada.

15. E para os estudantes?
Elimara: Para eles muito menos, eles não fazem ideia do que é isso. Eles também não querem saber disso, estão tão desmotivados, todo o conhecimento ali é muito raso, é muito pouco. Provavelmente eles desconheçam.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Elimara: Embora estejam claros os conteúdos, as seleções, competências e habilidades, elas não estão claras em como devem ser desenvolvidas em sala de aula. A forma que deve ser tratado o conteúdo, eu acho que é muito raso, muito fraco. Às vezes, você olha e não sabe o que fazer com isso, com essa informação, como vai funcionar essa informação no dia atual, como que eu trago isso dentro do interesse desses alunos. É bem difícil, você tem as habilidades e competências, mas não sabe o que fazer com elas porque os caras não entendem, eles não entendem esse processo, não está dentro da ideia deles, só querem usar aquilo como uma proposta só para passar de ano, só isso. É bem dificultoso.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Elimara: (Risos) Isso ainda é muito nebuloso. A gente está dentro de uma política aí, aliás, em todos os momentos da história, houveram várias alterações no ensino. Mas os ataques sempre foram ao ensino de Sociologia, de Filosofia, porque é a gente que traz a criticidade para o aluno, né?! E isso traz medo para a política, porque se o cara entende sobre política, se o cara fala sobre política, se ele fala de trabalho, se ele entende esse processo alienante, ele começa a questionar. Toda vez que a

Sociologia e a Filosofia são atacadas, você pode ver que os governos são mais autoritários, então, quanto menos os alunos, as pessoas, tiverem inteligente, não digo inteligência porque todos nós temos, mas a capacidade de avaliar esse governo, a gente vai ter alteração. É muito nebuloso, nós ainda podemos ter alterações piores do que já temos, a Sociologia está diluída, cada vez mais vai ser diluída, e a idiotizaçao, a alienação, vai ser maior. As crianças vão poder escolher e a gente sabe que muitos dos estudantes não vão optar pela Sociologia. É muito nebuloso ainda, eu prefiro esperar mais um pouco, não vem coisa boa, o que está escrito no papel hoje parece que vai ser bacana, mas vamos ver na sala de aula como vai ser. Não acho que vai ser bom não.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Elimara: Não.

19. Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Elimara: Creio que não, nada que eu me recorde de imediato. Acho que foi bem satisfatório. O que é ensinar e o que é aprender, mesmo que sejam perguntas muito fáceis, as respostas são muito difíceis. Eu me recordo que essa pergunta foi feita no mestrado, logo no início, e a gente não soube de pronto responder, nós estávamos ali em uma sala de aula e muito com uma experiência vasta, mas você não sabe materializar o que é aprender, você sente o que é aprender e o que é ensinar. Quando você gosta daquilo que você faz, que é o meu caso, pensar o que é aprender envolve tanta coisa, tanta coisa, que é difícil colocar no papel, o imaginário da gente vai longe. Quando eu me vi com essa pergunta, eu vi que eu não sabia responder. Você leva a emoção nessa hora e a emoção nem sempre faz a gente conseguir descrever.

Entrevista 4

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Alice
1. Gênero: feminino
2. Idade: 27 anos
3. Raça/Etnia: branca
4. Formação acadêmica: Curso Licenciatura (X) Bacharel (X)
5. Local de formação: Pública (X) Privada ( )
6. Ano de formação: 2013/2014
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não (X) Sim ( ) Quais:
8. Região onde atua: Capital
9. Tempo de trabalho na Educação: 9 anos (entre educação formal e não formal)
10. Carga horária: 20 aulas.
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (X) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: 1 Públicas (X) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 10
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 400

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Alice: Sim.

2. O que é ser professor/a?
Alice: Eu gosto de ensinar, eu gosto de aprender, eu gosto de sempre passar informação e eu vejo que é uma coisa que junta essas três. Porque para você ensinar você tem que estar estudando constantemente, não só estudando, mas na relação, né?! Eu sou meio ruim de relação com pessoas e dar aula ajuda nisso também. Acho que são essas três coisas: ensinar, aprender e estudar.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Alice: Não, absolutamente não. A parte da formação acadêmica em si, tipo matérias que têm que cursar, eu tive bolsa (PIBID), tem o estágio, acho que isso ajuda e de alguma forma te põe o seu pé um pouco ali dentro. De qualquer jeito, as vezes eu fazia essa exigência “a minha licenciatura não te formou para dar aula”, mas eu acho que é impossível uma licenciatura para dar aula, hoje. Só dar aula te forma para dar aula.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Alice: Eu acho que tem muitos problemas, muitos problemas mesmo, é bem complicado. Mas acho que o salário, a desvalorização financeira, a coisa capitalista da nossa sociedade é um put# de um problema. Mas acho que isso é mais atual, a desvalorização do profissional como um todo, isso é mais atual. Enfim, e outros problemas que eu não vejo como problemas da educação em si, mas que interferem fatalmente que é a estrutura familiar, estrutura financeira, etc. Então, basicamente tudo, né?

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Alice: Eu tive muitos problemas já em sala de aula. Nossa, um momento? Eu acho que vou juntar eles em uma categoria de momentos. É quando você está lá fazendo o seu trabalho, apesar de tudo e vem uma pessoa, no meu caso acho que quase 99% das vezes que aconteceu foram com alunos homens, e vem uma pessoa e te atropela, te trata como lixo; e você percebe e chama a atenção e a pessoa te peita. Então, essa situação de um confronto na sala com alguém, que, naquele momento, pelo menos, está absolutamente que pouco se ligando para você e você sente isso, né? Eu acho que essas situações que já aconteceram algumas vezes são as piores para mim, porque você perde a sua autopercepção, a percepção da capacidade que você tem. Destrói muito.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Alice: Mesma coisa. Não tem um momento, não tenho um... tem algumas situações que poderia falar. Mas como eu não quero entrar em detalhes, acho que tem aquele momento em que você está dando aula e você fala uma coisa, você procura uma discussão, você olha para os alunos e eles estão acompanhando, estão prestando atenção, a galera está ali! E aquilo estoura, às vezes, um aluno faz uma colocação muito fenomenal, rola um debate “da hora”, é um momento em que você percebe que se desenvolveu uma construção coletiva de conhecimento. E, particularmente, quando são alunos que estão meio desconectados e aí você fala “Putz, toquei essa pessoa”.

7. O que é ensinar?
Alice: Nossa! Eu não faço ideia do que você está querendo saber com essa parte da entrevista. Eu não sei... eu acho que... acho que ensinar, para mim, tem sido mostrar que há possibilidades de mundos diferentes e de disputas diferentes, ensinar é abrir a mente, é a expansão da mente. Ensinar é isso, é sei lá, não sei responder essa pergunta, vou parar por aqui.

8. O que é aprender?
Alice: Para mim, aprender significa sofrer, porque eu estou aprendendo muitas coisas. É sofrer porque aprender significa se rever constantemente em seus valores, nos seus pensamentos em suas ideias, se rever, olhar para dentro e se tornar vulnerável para dizer “talvez eu esteja errado sobre isso, talvez eu pudesse ser assim e não assado”, então é uma coisa meio dolorosa, aprender é doloroso. E aprender é entender que as coisas podem ser diferentes, pode haver outros caminhos e você pode fazer isso de alguma forma.

9. Como você prepara suas aulas?
Alice: No Estado é uma pergunta capciosa. A maior parte eu não preparo. Porque é assim, sendo aula de Sociologia tem isso, você vê uma notícia e tem uma ideia “como eu vou incluir isso?”. Então, como que eu preparo minhas aulas: eu preparo lendo muito, atenta as notícias, mas, principalmente, lendo muito, assistindo muito vídeo e muito documentário, tentando captar com os alunos com “o que que pode dialogar aqui?”, você sempre tem que dar uma adaptada, porque as vezes acontece uma coisa na sala e você fala “isso daqui talvez sirva”, a todo momento é assim. Não sei o que mais você considera preparar aula, sei lá, fazer um roteiro, essa coisa de sequência didática, que tem muito em escolas particulares. Isso daí eu não manjo nada, isso as vezes me prejudica, mas as coisas são mais de momento.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Alice: Eu uso muito livros teóricos que eu tenho, eu uso muito a internet – a internet não é um material, é um meio – mas eu uso muito site, jornais e tal. Vídeos, assisto muito filme e documentário, principalmente. Eu não gosto muito do livro didático, em geral, é muito difícil eu usar o livro didático, as vezes uma coisa ou outra. Mas na maioria das vezes, lendo o material teórico que eu tenho e eu mesma escrevendo, a partir das minhas palavras.
E você entrega em formato de texto para os estudantes?
Alice: Não, porque eu não tenho como imprimir esse material, ou eu tento imprimir, mas, por exemplo, nessa escola que eu estou é impossível. Eu fiz um grupo de *facebook* com os alunos, desde que eu entrei no Estado. Se você for pensar, a galera de escola particular que usa aquele Google ClassRoom, a galera já está familiarizada com isso. Mas nessa época não tinha muito isso, aí eu fiz esse grupo de

facebook, daí eu carrego os materiais em pdf para eles terem acesso, eu não uso lousa, é muito difícil eu usar a lousa, às vezes, eu passo um textinho para eles na lousa.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Alice: isso foi abolido esse ano, a não ser o outro que chegou, né? Eu nunca usei, mesmo quando não era abolido, no começo do ano os professores não usavam, apesar de ter o material na escola não foi distribuído, e agora chegou o caderno novo no meio do ano. Eu não uso, mas eu acho que tem professor que usa.
É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola? Te ofereceram instrução para uso deles?
Alice: Obrigatório não, mas quando a coordenadora entregou, o curioso foi que ela não entregou para os professores, não veio o material do professor veio só o do aluno, daí quando ela entregou ela disse para olhar na internet e que como veio o material era para usar, fazer alguma coisa para que os alunos não ficassem questionando e tal, e eu "tá bom". Não ofereceram instrução, não que eu saiba.

12. Você disse que não utiliza os *Cadernos*, por que?
Alice: É o que eu falei antes. Tinha umas coisas que eu acho até dava para usar, tinha uns trechinhos de textos que dava para usar, mas eu achava muito limitado trabalhar com aquele material, eu não gostava, talvez um pouco de preconceito da minha parte. E também porque eu prefiro eu poder escolher os textos que eu quero trabalhar sobre determinado assunto, é muito mais fácil para mim, muito melhor, pegar textos que eu vou encontrando na internet ou coisas mais atuais, aí trabalhar com os alunos. Até porque o caderno é meio fechado no que é o assunto, eu acho que tem alguns assuntos que você pode trabalhar de uma forma diferente, você tem que seguir uma sequência certa, não gostava disso não.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Alice: É um pouco isso que eu falei agora. O fato de eles serem um pouco... o como eles são impressos e feitos, meio estática a coisa e tem uma possibilidade muito grande de material para você usar sobre um determinado assunto. Eles são um pouco limitados e eles tem essa ordem, essa lógica, de organização do conteúdo que, não minha concepção, não favoreceu trabalhar. Eu já trabalhei com caderno do aluno um ano, eu estava meio perdida do que eu ia fazer e eu falei "vou pegar esse caderno", e aí era uma discussão no 2º ano sobre desigualdade, até tinha uns dados que eu achei interessantes. Mas foi total caótico trabalhar com aquilo ali, eu não consegui entender direito, era muito simplista o que estava pedindo e me parecia que não desenvolvia uma discussão mais crítica sobre o tema, daí eu abandonei.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para escola?
Alice: Pensando que o caderno seria a forma de organização do currículo da disciplina, eu acho que ele engessa o currículo. O currículo, pensando em uma discussão mais teórica, traz as coisas que os alunos têm que aprender e tudo mais, e é o que eu estava pensando, tem formas diferentes de você aprender sobre um determinado assunto, daí é importante que a gente tenha um pouco de flexibilidade de poder estar antenada, de certa forma, com o momento e o momento que eu falo, eu não sei como funciona a revisão do caderno se é de ano em ano, não sei, mas o momento que falo é um momento muito rápido, amanhã acontece uma coisa e já estoura que dialoga muito com alguma coisa (que serve para ser trabalhada em aula) depois na semana seguinte, não é um momento um ano ou dois, é um momento de hoje para amanhã. Então, o currículo, quando vem o caderno, dá uma engessada. Tem muitas perguntinhas, é um sistema sempre textinho-perguntinha, textinho-faça coisinha aqui, ele meio que tenta padronizar uma certa forma de resposta, uma certa forma de interpretação e eu acho que, isso também é limitante, não trabalha muito as validades de avaliação, de atividade. Enfim, ele engessa e tenta dar uma padronizada.

15. E para o ensino de Sociologia?
Alice: Isso de você não conseguir desenvolver debates, apesar dele sugerir as vezes "faça um debate", mas ele sempre traz uma forma certa de fazer as coisas, então, acho que ele dá uma padronizada e uma condicionada, o aluno condiciona a preencher aquilo "vou ler aqui e fazer de página tal a tal", tem muito professor que eu vi que pedia isso, sempre pedia o caderninho "faça o caderninho pagina 15 a 20", homogeneíza a produção.

16. E para você?
Alice: Nada (risos altos).

17. E para os estudantes?
Alice: Acho que pouca coisa também. É o material deles, entendeu? Eu já vi muito caderno largado, jogado no chão, joga para o andar de baixo, a galera arregaça. Acho que não significa nada também

para eles, é o material que eles dão. Tem professor que usa, então, eles (estudantes) carregam, eu lembro que os alunos perguntaram para mim no começo “professora você usa o caderninho do aluno?” e eu falava “”não, pode deixar na sua casa isso ai” (risos), “ah não... a gente pergunta porque tem professora que usa e tem professor que não usa”. Mas é isso, é um material escolar.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Alice: É muito contraditório, em 2009, quando eu entrei na faculdade, a gente fez a maior mobilização contra a Univesp, que era um dos primeiros passos, já devia ter um certo setor de educação a distância, mas era um passo importante para transformar a graduação à distância, e a minha avaliação de lá, da greve, apesar de ter feito o vestibular da Univesp no ano passado, a minha avaliação é que é ruim, eu acho que o ensino a distância é ruim, do ponto de vista da qualidade do aprendizado. Ao mesmo tempo, eu acho que propicie uma oportunidade interessante de você ter uma formação, eu não acho que seja impossível você fazer algum tipo de formação à distância. Eu acho que tem tipos de formação que não comportam, porque os espaços que se criam de debates, comunidade virtual, que a galera deveria debater e interagir, não funciona como debate, pelo menos, na experiência que eu tenho tido. Alguns cursos como universidade, uma graduação, eu acho que você precisa experimentar, conhecer as pessoas, ir até uma sala de aula, ter toda a possibilidade de leitura dos textos – falando do curso de Ciências Sociais e da minha perspectiva. Eu fico pensando como teria sido eu ter me formar em Ciências Sociais sem ter aulas presenciais, sem ter os momentos dentro da universidade, tanto dentro quanto fora da sala. Eu acho que é muito pobre a formação universitária de um curso a distância, acho que é uma precarização, ainda mais que eles trabalham com sistema apostilado, então, uma coisa muito mastigada, isso não instiga a reflexão das pessoas, acho que é uma precarização. E acho também que é uma possibilidade de as pessoas terem formações a mais, mesmo fazendo um curso tenho avaliado como bem bost#, bem bost#, de pedagogia, eu tenho aprendido algumas coisas, isso lendo só as apostilas, nem assistindo vídeo-aula, porque eu não sei o que acontece com a estética das vídeo-aulas deles que é horrível. Tem várias coisas que eu acho muito esquisitas, muito bizarras, mas, ao mesmo tempo, eu entendo como possibilidade. Mas, em geral, eu acho muito ruim, eu preferiria que não existisse EAD.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Alice: Eu já ouvi falar, mas eu não sei o que que é isso.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Alice: EFAP, né?

4. Já fez cursos lá? Quais?
Alice: Eu fiz dois. Eu fiz o que é obrigado, né? De formação de ingressantes e esse ano eu fiz o de “projeto de vida” (risos). Eu não sei se você sabe, mas o Doria em resposta a reforma do Ensino Médio, adaptação da BNCC, lançou o programa Inova para a educação. Aí eles mudaram algumas coisas, a escola regular vai ter 45 min de aula e não mais 50. Eles lançaram essas três modalidades – duas disciplinas e uma que é disciplina que é eletiva – para fazer os cursos para dar essas disciplinas na escola. A primeira coisa que eles disseram iam formar a gente para ser professor dessas três disciplinas e eu escolhi me matricular em “projeto de vida”, é isso.

5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
Alice: Foi uma obrigação, muito chato! (risos) não vou mentir, teve uma ou duas unidades que eu li bem o material, inclusive fiz anotações - até guardei em algum lugar no computador -, não que eu ache que os autores que eles usam, por exemplo, ou algumas perspectivas teóricas que eles partem não sejam bons ou interessantes, mas é que era muito chato. Tinha que entrar para fazer o negócio, a coisa se acumulava, não pode atrasar, eu fiquei desesperada. Teve uma vez que eu liguei lá, mandei e-mail “pelo amor de Deus eu perdi uma unidade” e os caras “não, não dá tempo”. É um negócio que pesava muito, “ai... tem que fazer o bagulho (curso de ingressantes), sabe?” Foi isso, assim. Um negócio que eu carregava como obrigação, amargurada inclusive, porque eu lembro que no concurso anterior ao meu, o meu antigo namorado passou nesse concurso e ele teve que fazer o curso, só que o curso foi remunerado, então, todo o tempo que ele teve que fazer o curso, foi um pouco mais curto que o meu, porque eu fiz em 2017 e 2018 a parte dois, se eu não me engano, ele fez um ano só de curso e todo mês ele ganhava uma bolsa e eu ficava com muita raiva de pensar nisso, “eu poderia pelo menos ganhar 1500 reais por mês”, que era isso que ele ganhava, ganhava isso e desconto em computador, um negócio muito “da hora”. Eu ouvi falar que o Estado cancelou isso por conta de muitas exonerações

quando o curso terminou, falei “que raiva, né?”. Era isso, uma obrigação, não me acrescentou muita coisa, muita coisa que eu já sabia da faculdade, sabe? Negócio que você tem que empurrar com a barriga.

6. O que você pensa sobre este curso?
Alice: Eu não sei para quê que ele serve. Eu não consegui entender para quê que ele serve. Acontece que ele não fez sentido existir, principalmente, os encontros presenciais que eram um pavor participar daquilo, “amanhã tem que participar do encontro presencial do curso”, um negócio assim, muito chato. Para mim não fez sentido existir, assim, como professora, na minha profissão.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Alice: Texto, são textos que você vai passando, acho que tem um vídeo, não sei. Aí tinha uns negócios que eles mandavam você fazer, tipo “clique aqui” e “desafio tal” não sei o quê, no começo eu fazia porque eu achava que contava pontos e depois eu ia pulando, porque ele marca o tempo que você fica para poder te liberar a próxima unidade, tem um lance assim, você não podia ir pulando até o teste, até o final, você tinha que dando “checkadinha” (vistos, verificações) lá, meio que controlava isso. Às vezes, eu deixava o tempo aberto, ia fazer outras coisas e voltava, então, a interação era bem superficial. Eu lia os textos, mas textos picotados, muita referência para fora ”entre aqui no youtube”, “baixe pdf” e “entre nesse site”, então, você precisa ter uma conexão para fazer o curso, não tem jeito. E no final tinha o teste, que você tinha que acertar, ele mede o tempo que você demora, mas acho que isso não influencia, você vai dando as respostas e aparece lá depois quantos você acertou.
E esses testes, como eram? Você lembra?
Uma prova normal, pergunta 1 enunciado e as cinco alternativas, só questões de múltipla escolha. Você faz tudo, acho que eram dez questões cada teste, ai você faz tudo e envia.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?
Alice: Em geral, não é um conteúdo ruim, é um conteúdo bom, eu não tive problemas, não identifiquei problemas grandes de conteúdo. É o que eu falei, muitos autores eu já conhecia, eu já tinha lido ou ouvido falar, da Sociologia, não traz autores brasileiros mais recentes. Mas não vi grandes problemas teóricos, achei bom o curso.
Eles falam sobres os direitos dos professores neste curso?
Alice: Eu estou pensando aqui, porque eu estou mais centrada no curso de Sociologia, tem o curso de formação voltado para Sociologia. Eu não sei se os dois são, as duas unidades, agora eu não lembro. Mas eu não lembro de ter lido alguma coisa sobre direitos dos professores, nem o estatuto do servidor, do professor, nunca vi isso no curso.

9. Como foram os encontros presenciais?
Alice: (Risos irônicos) Nossa, eu faltei em vários. Depois a gente tinha que repor. Enfim, eram encontros que, agora não consigo lembrar se era o dia todo ou se era meio período, eu lembro que sempre pegava o sábado de manhã. Colava uma galera lá, eu conhecia uma galera da Universidade, a gente colava lá e já chegava “putz essa bost# desse curso” “é.… essa bost# desse curso...”. Aí colavam umas mulheres da diretoria de ensino que sempre gostam de falar “eu também sou professora, eu estou agora na diretoria de ensino, mas eu sou professora também, eu entendo vocês”, aí todo mundo “ah... tá bom...” (risos). Era, assim, faz um cartaz, sabe,? Um negócio meio infantilizado. Claro que tem uma galera que ocupa esses cursos, que eu acho que são pessoas com o meu perfil, que talvez entendam que aquele curso é um espaço de fazer discussões políticas, de transformação na estrutura do Estado, que eu lembro que a gente trazia uns questionamentos, os posicionamentos que eram necessários para o que era o espaço. Eu acho que eram coisas um pouco infantilizadas, como elas tocavam as coisas, as funcionárias, as mulheres que tocavam, em geral eram mulheres, que tocavam as atividades não eram boas profissionais, não eram discussões interessantes, eram coisas muito superficiais, muito bobas. Tinha o café da manhã, muito “trasheira” (má qualidade) bolacha água e sal, entendeu? (risos) É diretoria de ensino do Estado, você vai exigir o quê, né? É isso, tinha o café da manhã, a gente voltava e fazia o resto do encontro, uma coisa bem proforma.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Alice: O que eu falei antes. Raiva, raiva por não estar, pelo menos, recendo, isso é uma obrigação e não estar recebendo. O problema disso é que o curso era uma obrigação, e por ser uma obrigação, que eu não escolhi, sei lá, faculdade é uma obrigação que você assume, mas por ser uma obrigação para que você, inclusive, garantisse seu cargo, acho que tinha que ter uma remuneração, um reconhecimento por você estar fazendo aquilo, sei lá, você faz o curso e evolui. Eu sentia muita raiva, porque eu achava tosco, raiva, era uma obrigação, eu tinha que fazer, principalmente, os encontros

presenciais.

O quê que você acha de fazer esse curso estando, ao mesmo tempo, em sala de aula?
Alice: Em alguns momentos pesou. Tem que fazer, como você tem que ler, ir checkando as coisas e tal, fazer o questionário, às vezes, muito atarefado, você está querendo estudar outras coisas e tem que fazer. Às vezes, atrapalhava no trabalho, porque o trabalho não é só estar dando aula, é mais tudo que você tem que fazer fora. E do ponto de vista de usar o curso na escola, dando aula, nunca usei.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Alice: Nada. Olha, o curso do Inova – pecado eu falar isso -, mas eu acho que foi um curso super superficial, bastante romântico do professor "olha professor, é possível você ser um bom professor, "Apesar de tudo, nós temos que nos esforçar para ser um bom professor" (risos), ele naturaliza muito essa ideia. Eu fiz o curso de "projeto de vida", ele fala muito sobre adolescência, por exemplo, na faculdade eu não aprendi e no curso de formação de PEB II (ingressantes) que é para dar aula para adolescentes não tinha isso, não tinha nada. Eu acho que foi muito mais útil fazer esse curso de projeto de vida, para pensar a adolescência e a relação com esse sujeito que não é a mesma coisa que criança e etc., do que o curso da formação, né? Eu acho que não ajudou.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Alice: É muito pretencioso falar sobre o ensino de Sociologia do Estado de São Paulo a partir da minha experiência. Mas eu vou falar, a partir da minha experiência, em nada. É um curso de ingressantes, né? Sendo um curso de ingressantes, eu acho que a grande maioria das pessoas que vai fazer Sociologia são pessoas recém-formadas ou formadas a muito pouco tempo, então, essas pessoas, do ponto de vista teórico, do material, do que que é a Sociologia, do currículo, etc. das discussões, elas vão ter isso em mente, sabe? Se fosse um curso que nos ensinasse a legislação do nosso próprio cargo, do nosso trabalho, a legislação da escola em si, ou que nem nesse curso do projeto de vida que fala do perfil da adolescência, etc., eu acho que daí que seria interessante, talvez acrescentasse mais. Mas do ponto de vista da Sociologia, conteúdo para construir as aulas eu não acho que.... A não ser que seja uma pessoa que esteja muito perdida, que prestou o concurso, mas nunca presenciou, nunca pisou em sala de aula, nunca deu aula. Enfim, mais uma vez, eu não acho que essa seja o perfil das pessoas que vão dar aula de Sociologia no Estado.

14. E para você?
Alice: Nada.

15. E para os estudantes?
Alice: diretamente não, porque eles não sabem disso. Indiretamente, a partir dos professores é como eu falei, para mim não, para os outros professores de Sociologia eu não sei. Eu nunca vi alguém falando bem, dos meus colegas que são professores, das pessoas que ingressaram comigo e fizeram o curso, eram sempre as mesmas coisas que nós falávamos "ah, que bost#!"

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Alice: Eu não gosto muito dessa coisa, não tem muito na Sociologia. Eu vou falar uma coisa, eu nunca li o currículo do Estado de São Paulo de Sociologia. Isso é uma coisa ruim, na verdade, eu não conheço muito do conteúdo integral da BNCC, sabe? É uma falha. Eu não gosto de uma coisa do currículo de São Paulo, que é aquela coisa de dividir nas habilidades, aí tem habilidade H19, H não sei das quantas, para mim era uma tortura quando a coordenadora falava "preencham aí quais as habilidades vocês vão trabalhar com os alunos e de que jeito", e que, em geral, são habilidades normais, tipo saber ler, saber escrever. Você pode dar nome para isso, essa coisa de pôr código é meio estranho, parece que se distancia das pessoas, a galera fica aficionada em desenvolver as habilidades H9, H10, H17 e não sabe nem perceber o quê que é isso, inclusive quando a coordenadora falou, eu adorei acreditar nela, ela falou "na disciplina de Sociologia não tem esses códigos ou essas habilidades, então, você só vai colocar o que você vai ensinar para eles, dá uma olhada nas habilidades de outras áreas", eu falava "demorou, a gente vai ensinar compreensão de textos, a gente vai ensinar habilidades de articular as ideias, a oralidade", eu colocava coisas assim. Eu conheço o conteúdo que eles propõem no Estado, eu conheço por cima, o conteúdo que compõe o currículo e as temáticas mais gerais, e eu concordo, é um bom currículo nesse sentido. Eu sigo ele, inclusive, mas eu tento sempre dar uma adaptado sobre o que eu acho que posso dar sobre aquele conteúdo. Então, no 2º ano é um ano em que eles têm que aprender sobre desigualdade social, que já é um conceito muito amplo e que você poderia passar o ano todo discutindo isso, e a partir disso discutir outras coisas. Mas do jeito que eles colocam lá eu até trabalho, aí eles mandam você ensinar trabalho, que também já é outro conceito, né? Ai trabalho,

migração e violência, eu costumo seguir, eu acho que fica apertado, mas eu acho interessante a proposta. O que eu também acho que poderia ser invertido, mas eu já percebi que há um certo casamento entre o currículo de Sociologia e o de Filosofia, por exemplo, no 1º ano eles não aprendem nada sobre teorias do Estado, elas estão no 3º ano – poder, política, formas de governo, etc. – eu acho que deveria ser o contrário, o 1º ano deveria discutir teorias do Estado e a partir de teorias do Estado você discutir uma série de outras coisas que estão no currículo do 1º ano, eu só pensaria em uma inversão. Mas do ponto de vista dos assuntos eu acho um bom currículo de proposição.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Alice: (Risos) Eu não sei, não dá para falar. É uma disciplina, uma área do conhecimento, que, enquanto, disciplina tem um histórico, obviamente ela vai estar acompanhando o contexto político, eu acho que existe essa tendência de tentar eliminar, mas eu não acho que vai acontecer. Primeiro, porque, quando você pergunta sobre educação básica, tem também a pública e a privada, para mim, na privada não vai sumir. Eu tenho amigos que são professores em escola privada que, inclusive, eles dão aula de Sociologia para o Fundamental II, é uma coisa que não tem no Estado. Tanto que os alunos de 1º ano chegam super perdidos com essa matéria, não sabem o quê que é, não sabem pensar sobre isso, é muito difícil e os alunos das escolas particulares já estão a anos luz discutindo isso, e para eles é importante porque ela além da importância que ela tem enquanto Sociologia, ela tem importância para outras disciplinas, a capacidade crítica, a capacidade da reflexão, a capacidade interpretação e leitura de texto, etc. Então, não vejo porque eles tirariam, pode ser que diminua, um amigo meu perdeu aula porque diminui, ao invés de serem duas aulas por semana vai ser uma, isso foi algo que a legislação permitiu, tem a ver com outros assuntos que não com a Sociologia em si. Eu acho que vai ter sempre uma tensão, em situações políticas do autoritarismo, eu acho que sejam as primeiras cabeças a serem cortadas, mas está muito flexível a coisa, eu não sei dizer o quê que vai ser, eu acho que vai precarizar. Por exemplo, pelo que eu li, falando no Estado, o Estado tem essa tendência de dar uma priorizada em um outro tipo de formação, mais mecânica, mais técnica, no sentido de “acata o que eu estou falando, enquanto trabalhador você precisa fazer o que eu mando e acabou”, o pensamento das pessoas no Estado, acho que o modelo de educação adotado é para isso, e nesse sentido a precarização recai sobre Sociologia e Filosofia, que a gente sabe que são áreas do conhecimento que te propiciam exatamente o contrário. Eu vi e achei estranho, essa reforma de 2020 não vai ser escola de tempo integral, na minha escola a gente vai ser regular, e a disciplina de Sociologia vai continuar sendo duas aulas obrigatórias. Agora, no NovoTec, que eu acho que eles mais querem implementar, vai reduzir de dois para um, eu não atrás de informação oficial, mas eu vi isso em algum lugar – olha eu reproduzindo matéria sem constar a fonte - mas eu vi que ia cair. Você consegue combinar o que é o NovoTec e porque faz sentido tirar Sociologia e Filosofia, segue muito essas tendências políticas e ideológicas desse arranjo, e eu acho que, nesse sentido, tem um recorte de classe, acho que não dá para falar do mesmo destino da Sociologia ou da Filosofia em ambos os setores, educação pública e privada.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Alice: Não. Falar sobre educação é muito “da hora”, eu acho que é muito legal. Tem sempre muita coisa para perguntar e muita coisa para dizer. É engraçado porque as vezes eu estou falando uma coisa sobre um assunto e na hora que eu estou falando eu percebo que talvez eu não pense daquele jeito, você fica pensando o tempo todo. Eu também não sei o que você discute, mas a coisa da precarização só, que eu acho que apareceu algumas coisas, assim, por traz, né? Mas eu acho que a escola pública está muito precarizada, eu tenho pensado nisso como um projeto, o espaço escolar de formação para a alienação e para a obediência. Nesse sentido, ela tem muito sucesso, ela consegue fazer muito bem, a gente fala que a gente fracassa e eu penso a gente como tentativa de práticas críticas e libertadoras dentro da estrutura a gente fracassa, não dá para chamar de sucesso, tem algumas vitórias, mas a gente fracassa porque a gente está na rede, a gente está na estrutura, mas eu acho que o modelo de educação pública adotado em São Paulo não fracassou, eu vejo que é um projeto de fracasso, então, ele teve sucesso. Eu nunca vi alunos tão alienados, desinteressados, desmotivados e com tantas dificuldades de compreensão, de escuta, mas, principalmente, de compreensão, de você ter que falar 5,6,7 vezes o que você quer que eles façam, coisas simples. Esses alunos estão sendo formados desde sempre na rede pública, eu acho que esse fracasso é um projeto, só que são vidas que estão ali, as pessoas estão precárias, as relações são precárias, são relações de violência, a única linguagem que o Estado se faz presente de violência em vários níveis, da diretora, do professor até a polícia. É triste, é uma coisa que eu vi acontecer muito rápido, São Paulo é vida louca, mas os caras estão destruindo a passos largos a estrutura, a rede, está feio o negócio.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?

Alice: Não.

Entrevista 5

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: André Ferraz.
1. Gênero: masculino
2. Idade: 25 anos
3. Raça/Etnia: branco
4. Formação acadêmica: ensino superior completo Curso Licenciatura (x) Bacharel ( )
5. Local de formação: Pública (x) Privada ( )
6. Ano de formação: 2017
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (x) Quais: Técnico em agropecuária (nível médio)
8. 8. Região onde atua: Interior
9. Tempo de trabalho na Educação: 6 anos
10. Carga horária: 32 aulas semanais
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: 1 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 7
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 150

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos
1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
André: Eu vou só fazer um rodeio antes de começar, porque não foi necessariamente minha primeira opção profissional, mas tem uma carga muito específica e muito pessoal para mim, que acredito que tem a ver até com estrutura brasileira. Minha mãe era professora de creche, antes da obrigatoriedade da pedagogia ela era a "tia" da creche, eu fui criado ali dentro, foi vendo a relação de minha mãe, como funcionava, e quando faltava professor ela tinha que substituir, então, minha mãe dava mais aula do que cuidava da creche. Ela teve uma relação complicada lá, ela se exonerou, e depois que ela saiu desse cargo, isso ficou como um desejo em minha mente, aí sim eu quis ser professor e desde os 14 anos eu fui moldando minha vida para me tornar professor. Reparando como os professores dão aula, como eles conseguem silêncio, como eles não conseguem silêncio, quem que me marca mais, já pensando no que seria minha prática profissional dali para frente. Não foi a minha primeira opção, mas foi a mais séria e foi desde a infância.

2. O que é ser professor?
André: Eu parto da ideia de que quando a gente pensa em Estado, em governo e em organização existem pontos que são estratégicos, não, necessariamente, hierárquicos, mas precisam estar em relação. Eu acredito que saúde, educação, princípios, entre outras coisas são fenomenais, para mim a ideia de ser professor, para além dessa questão de ser um agente que estatiza as pessoas, que constrói, que formata, para mim ser professor tem muito a ver com essa ideia de que eu estou dando possibilidades de desenvolvimento para eles. Porque ser professor... a sala de aula é como estar em um palco, ali estamos ensinando e encenando possibilidades do que pode vir a ser a organização deles dentro da vida, porque, assim, com todos os problemas de uma escola, com todos os problemas morais, egóicos, com vários problemas, a escola ainda é uma instituição de confiabilidade pública porque é estratégica, é ali dentro que ela (criança) não vai estar na rua, estando ali dentro não vai estar usando droga, vai ter alguém olhando ela para a mãe poder ir trabalhar. Mas não só no sentido pragmático, mas no sentido de que eu estou possibilitando que as pessoas desenvolvam seus pensamentos, então, eu preciso repensar as concepções de educação. Para mim ser professor é eu saber que para uma criança se desenvolver eu preciso ter uma relação mediada, e essa mediação a internet não vai conseguir fazer, o robô não vai conseguir fazer, os livros por si só não fazem, essa intermediação é humana, o professor ensina a gente a ser humano, por isso que é estratégico, e por isso a gente tem que colocar, não sectarizando, mas a profissão do professor tem que ser uma profissão que reconhece o seu estatuto epistemológico, não adianta eu saber os pontos científicos se eu não sei transmitir ou possibilitar que eles façam parte do rol de pensamentos das pessoas de uma sociedade. Por isso eu faço uma defesa, o professor dentro da escola deve cumprir uma função cientifica, de colocar parâmetros e princípios básicos, aquela questão propedêutica, mas também tem uma questão de criação de valores, de crenças, de perspectivas, de cultura em si. Porque para mim, ser professor é ensinar a se autodeterminar, ensinar possibilitar a gente se autodeterminar, é ter condições de escolher de uma maneira um pouco mais racional.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
André: Interessante. Não diretamente, eu não sei se posso te responder se minha formação foi completamente suficiente, falhas têm, problemas têm, mas eu acredito que eu ainda tive condições de uma formação um pouco melhorada, pelas minhas condições de ter feito universidade pública, de ter participado de programas como a residência pedagógica, a residência educacional, eu estive em sala de aula desde o primeiro ano de faculdade, eu nunca saí de sala de aula, eu tive essa condição mais privilegiada de observação. Isso ajudou bastante na minha formação, mas eu acredito que, de forma geral, a formação inicial tem muitos problemas ainda, principalmente, por essa ideia de modelo 3+1, três anos de formação clássica, literária, científica e um ano propedêutico-pedagógico, de uma mescla de formas de pensar e uns estágios, que é um problema porque ninguém sabe como funciona aquilo e as vezes ninguém sabe para que que funciona, mas é extremamente necessário, porque faz falta um estágio bem guiado quando você entra em sala de aula. Eu acredito que formação de professores tem dois momentos, minha formação inicial eu acho que não é 100% suficiente, sempre falta, mas foi uma das melhores possíveis dentro das condições que temos hoje, mas eu acho que a formação continua depois com a prática, por isso que eu acho que, às vezes, com mais falhas, por ter feito universidade pública de uma qualidade melhor, eu tive ferramentas para saber lidar melhor com os problemas dentro da sala de aula, eu acho que eu acabo construindo minha profissão mesmo. Eu acho que eu tive uma formação inicial boa que acaba guiando minha formação continuada, só que no fundo, a gente só percebe se a formação foi boa ou não no decorrer do tempo. A gente precisa ter uma formação realmente boa, não nessa formação separada, licenciatura não é só propedêutica, não é uma mistura de pedagogismos, a gente tem que entender como são as regras e técnicas de ensino especificas daquela área. Acho que minha formação inicial foi interessante, acho que todo mundo tem um choque quando você sai da universidade, chega na escola para dar a primeira aula e a diretora te dá giz e um livro, te tranca dentro de uma sala com quarenta crianças e se vire, não mate ninguém. Ali é realmente pavoroso, mas cada um vai tendo seus métodos para lidar, cada um tem seus métodos subjetivos e tal, só que é uma coisa concreta, formação inicial é concreta, é factível, se eu tenho uma pessoa com uma formação melhor com maiores referências clássicas, teóricas e imagens pessoais do que é saber o que está fazendo lá, se eu tenho um objetivo, se eu sei o que eu estou fazendo aqui, eu consigo lidar com isso de uma maneira mais iluminada e reflexiva, se eu tenho uma formação pobre, que não me mostra que uma disciplina pode ser objeto do meu pensamento, não é algo que pode ser resolvido pela parte egóica “ah não, porque eu sou um péssimo professor”, não! Às vezes, é loucura deles, às vezes, é você que tem que entender o tempo deles e por isso você precisa de uma formação boa. Acho que a pobreza da formação inicial se reflete na pobreza de um professor que não entende que o que acontece em sala de alua, ela também é objeto de estudo.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
André: Acho que um dos principais problemas é que a profissão é muito importante, é estratégica, mas ela tem coisas que estão sendo afetadas. Quando você não tem muito ou desrespeita a autonomia do professor, quando você tira desse profissional que é encarregado de mediar e pensar a relação pedagógica com as crianças, para aquela sala, para aquela turma, para aquele tipo de população que tipo de aula que dá certo? O que que é de interesse daquilo? Como que eu faço para desenvolver alguma necessidade ali? Eu acho que esses são os problemas que mais afetam. Porque é assim, quando eu tenho muita escola é um problema de ordem técnica, dar aula em muitas escolas diferentes, com muitos alunos diferentes, não conhecendo meus alunos, eu acabo lidando de forma estranhada com o meu trabalho, quando eu não sei quem é o meu aluno, quando eu não sei quais são as dificuldades dele e quando as dificuldades dele só me são apresentadas via dados matemáticos, quadros e tabelas desses programas, eu acho que isso cria uma situação conflitante para o professor. Então, para mim os grandes problemas da profissão são de infraestrutura, salário é reconhecimento, educação é basicamente salário, porque a gente não produz, necessariamente, a mente para vender, a gente produz mentes e mentes vão ter um ganho no futuro, então, necessariamente, o que gasta numa escola? O que que é a escola? Infraestrutura e salário de professor, começa por uma questão salarial e de infraestrutura, mas além da questão de que princípios estão na escola, quem é o professor, como o professor se sente dentro daquela aula, porque, às vezes, é formado em outras áreas e que caiu na educação devido as condições de desemprego, caiu na educação como um bico, e para ele, como ele não tem muita ideia do que é uma mediação da relação do conhecimento, as dificuldades para ele são dificuldades de disciplina para poder dar a aula, de acordo com o que foi planejado, que já me veio pronto, de fora, e que eu não tenho domínio nenhum daquilo. Tem professor que quer mudar tudo, professor que para entender as relações de mediação ali na escola, para ele é uma coisa muito conflitante, porque, ao mesmo tempo, que ele entende que tem muitos problemas na escola e que ela é necessária, às vezes, ele se sente um corruptor, porque ele sabe que os problemas são de mediação, de tempos da escola, mas ele tem que agir como esse carrasco. Essa corrupção da subjetividade que

a gente faz, no trabalho é um dos maiores problemas, porque quando eu não sei direito o que eu estou fazendo, quando eu não tenho objetivo ou necessidade no que eu estou fazendo, quando eu não vejo sentido no que eu estou fazendo, o aluno também não vai enxergar, por isso que eu preciso de um profissional que veja sentido nisso. O grande problema é um problema de sentidos na escola, a gente não se ouve, não se enxerga e não está sabendo o que fazer, para mim esses são os maiores problemas. O exercício da profissão e seus problemas, é que a carga, tanto emocional como social, quanto o peso de uma responsabilidade do professor não é levada a sério no país e quando tem tentativas fantasiosas de levar a sério, no fundo, são tentativas de perseguição de pensamento oposto, então, para mim as dificuldades de ser professor no país são dificuldades de lidar com o pensamento público, porque educação não é só academia.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
André: Falar de frustrações é pesado, mas é legal. O que me marcou negativamente, acho que teve um momento que vai ilustrar bastante, foi quando eu comecei a trabalhar com o tema trabalho no segundo ano e eu resolvi trazer uma dinâmica que foi apresentada na universidade, no PIBID, que é a dinâmica da linha de montagem e eu queria propor isso. Então, primeiro eu ia fazer essa dinâmica de uma maneira sem falar nada antes, só como apresentação e sensibilização, para a partir das reações deles, a partir do que eles apresentarem eu trabalhar, para a partir de ali eu ir construindo os pontos curriculares que eu precisava enfatizar com eles, a forma como eu ia desenvolver o currículo ali. Ao mesmo tempo que foi uma experiência que me marcou negativamente me marcou positivamente, porque eu peguei essa dinâmica, eu não sou o tipo de pessoa que sai correndo atrás de dinheiro para fazer a dinâmica, eu sou uma pessoa muito acelerada, então, eu levei folhas de sulfite e fiz uma linha de montagem, para montar um celular. Alguns alunos ficaram montando a bateria do celular, outros montaram a tela, outros faziam aplicativos, outros juntavam tudo, outros empacotavam, outros vendiam e outros fiscalizavam. No final só quem fiscalizava o serviço de todo mundo tinha o dinheiro e mandava eles trabalharem, o problema é que o pessoal que fazia os aplicativos demorava mais do que a galera que fazia a bateria, bateria é só cortar e mandar para frente, já os aplicativos você tem que pintar, tem que conceber, tem que criar, começou a ter problemas. Quando começou a ter problemas a forma como as turmas foram se relacionando é que foram as minhas marcas, o 2º A que era uma turma maravilhosa, a elite da sociedade, uma turma muito boa e tranquila, o problema lá é que eles dormiam, e você também dormia, dava um sono, porque você ia dar aula no maior ímpeto do mundo e eles olhavam para sua cara dormindo, não tinha nem um piu na sala, se você entrasse pelado ninguém ia perceber, então, era a “sala perfeita”. E o 2º B que era o pandemônio, que era a sala que todo mundo tinha defasagens pedagógicas e educacionais, todo mundo tinha uma condição socioeconômica muito dispare, era muito problemática a questão da disciplina ali. Eu levei essa dinâmica para desenvolver nas duas turmas, duas aulas, né? Na turma boa fui levar essa experiência de fabricar celulares, fui organizando e ninguém se mexeu muito, mas até aí eu dividi as pessoas, organizei e coloquei para funcionar, quando eu cobrei do fiscal para acelerar a produção eles começaram a brigar entre si, o pessoal da bateria, das telas e dos aplicativos, só que a forma como eles resolveram foi uma forma individual, eles começaram a rasgar tudo, quebraram tudo, um contra o outro, foi uma disputa tipo você está errado, você tem que trabalhar mais, você tem que ter mérito, você tem que merecer estar aqui, que estar aqui é um privilégio e os próprios trabalhadores da linha de montagem acreditavam nisso, eu resolvi não interferir muito, eu interferi para manter a civilidade, mas eu não fui interferindo nos rumos do como resolver, eu deixei eles resolverem sozinhos. Terminou com os homens, que eram os que estavam na montagem, declararam que as mulheres tinham que trabalhar mais rápido, essa foi a experiência mais negativa, porque ali ficou nítido que naquela sala, que era uma sala tranquila, mas era tranquila porque tinha um consentimento geral, era um consentimento mantido por meio da força, por meio das violências, então, era uma sala tranquila porque era uma sala que, simplesmente, não aceitava nenhum tipo de pensamento opositor, mas que acreditava que seus valores eram os únicos do mundo, e como que eles resolviam? Agredindo os indivíduos. Só que no mesmo dia eu apliquei a mesma dinâmica no 2º B, que era a sala problemática, com problemas de disciplina e tudo, dividi todo mundo e botei para produzir, quando começaram a acelerar os aplicativos, a primeira coisa, a galera da bateria falou “nós vamos fazer greve se você continuar a encher o saco da galera dos aplicativos, porque o trabalho é diferente e demora mais, você tem que dar mais tempo para eles”, conseguiram negociar um aumento de tempo para fazer os aplicativos, quando o fiscal começou a acelerar demais, eles fizeram greve para demitir o fiscal, eu comecei a falar que eles tinham que trabalhar mais, que eles estavam trabalhando muito pouco, eles foram fazendo no ritmo deles, falando que deveriam prezar a qualidade, que tem relações de trabalho e você não vai acelerar o trabalho dos outros, porque aqui você é trabalhador que nem a gente, você é fiscal, você não é dono de nada, e terminou a dinâmica com uma declaração de greve porque eles produziram 5 mil celulares e não tinham condições de comprar um, ali foi minha experiência mais positiva. Então, a experiência mais negativa que nos marca, é quando a gente chega com alguma coisa pronta e a gente percebe que os tempos de cada sala são

diferentes, e por isso a formação tem de ser muito boa, porque se eu chego com uma coisa pronta e em 5 min eu percebo que não dá certo, eu tenho que me virar ali dentro, e como que eu vou me virar ali dentro? Não é jogando fora, é pegando o que aconteceu e transformar em objeto, para isso eu tenho que ser muito bem formado, eu tenho que saber que a mediação pedagógica sou eu que vou ter que fazer, então, o que mais me marca negativamente são esses momentos de frustração, que você é pego de surpresa e o que acontece não é como você pensou que ia acontecer. Ao mesmo tempo, o que marca positivamente é quando a coisa acontece e te surpreende e acontece até mais do que você achava que ia acontecer.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
André: Para além dessa experiência, de apresentar e fazer uma comparação entre turmas, é quando eu começo a ver resultado de projetos. O que me marcou mais positivamente foi perceber que as vezes em salas mais complicadas, atividades práticas e lúdicas têm muito mais efeito do que atividade científica de cópia, porque é impressionante quando você recupera isso que é cultural, da ideia de identidade deles, cada turma vai fazer uma gincana cultural, vai competir entre si por uma determinada premiação e desenvolver determinadas tarefas, você vê que eles brilham, que eles têm interesse, que eles querem. Na turma mais complicada, eu adorava eles, mas eu não conseguia dar uma aula, necessariamente, de verdade, naqueles moldes que a gente espera que seja, a aula era sempre você dava uma coisa mais reduzida, mais simplificada e você tinha que investir nos temas, nos debates, inclusive, fazendo uma inter-relação temporal com eles. Quando a gente fez uma gincana cultural, eles ficaram responsáveis por representar a Espanha, eles encararam como uma questão pessoal ganhar a gincana, eu vi uma turma que tem problemas de alfabetização decorar músicas em espanhol para apresentar, pesquisar a cultura espanhola, aprender a tocar a castanhola, aprenderam a dançar, tudo bem que foi uma coisa mais sul-americana, aprender a dançar umas danças espanholas, eu vi eles investigarem o que era monarquia, a península ibérica, eu vi eles pesquisarem pratos típicos, eu vi eles fazerem isso. Quando você vê eles interessados e engajados em alguma coisa, você percebe que educação é criação de sentidos, e, às vezes, a criação de sentido não é o sentido que a gente quer nos moldes tradicionais de um aluno que não sabe nada e o professor vai enfiar na cabeça deles, professor faz mediação, mas isso não significa que o professor tem que ser vazio, professor tem que ser muito bem formado, professor tem que saber muito mais sobre aquilo, isso é um desafio para o professor, aprender a mediar o conhecimento, ele não é mais o dono do conhecimento, ele é alguém que pode criar instrumentos para as pessoas saberem lidar com os conhecimentos, que vai ser construído, hoje em dia, no mundo das informações.

7. O que é ensinar?
André: Pergunta FUVEST, né? Essa é a pergunta radical. Vou partir de um princípio que eu acredito e media minha prática. Ensinar é quando eu consigo perceber uma necessidade dos alunos e a partir dessa necessidade eu consigo criar uma motivação, um ambiente onde ele reflita sobre isso. Ensinar é quando eu consigo fazer o aluno perceber aquilo que ele não percebia antes, é conseguir fazer com que meu aluno, a partir de seus próprios pensamentos, consiga dialogar para além de seus desejos primitivos, quando eu consigo fazer o aluno tomar decisões mais racionais. Ensinar para mim tem a ver com humanização, tem a ver com a possibilidade de ele perceber dois pensamentos contraditórios e a partir de ali fazer uma lista séria de processos de decisão, para mim ensinar é qualificar o processo de decisão, não sei se isso é muito liberal, mas é o que eu acredito.

8. O que é aprender?
André: Aprender é complexo, porque a gente sempre vê, e atualmente o Estado tem o discurso de que ensinar e aprender são relações diferentes, são estanques, cada uma no seu quadrinho e que a gente tem que focar no aprender, no aprender, no aprender, só que ninguém aprende sem ensino e para mim aprender não é memorizar, não é aprender a aprender, para mim aprender é conseguir tomar posse dos conhecimentos, não é uma relação passiva. Eu sei o que é ensinar quando eu sei dos objetivos que estão por de trás das ações que eu estou fazendo, porque uma ação que eu faço em sala de aula não é amadorismo, até o improviso é muito bem pensado, é muito racional, ensinar é atividade racional guiada por objetivos e motivações, que podem ser diversas, aprender é conseguir enxergar sentidos, então, não, necessariamente, aprender é uma relação passiva, onde eu vou na escola e o professor tem que me ensinar aprender a aprender. Eu acredito que aprender é uma relação que o aluno desenvolve com ele mesmo, a partir dos tempos dele, e, obviamente, guiados, mediados por alguém que tem que ser muito bem formado, porque é o princípio fundamental do que se vai desenvolver. Aprender é conseguir operar com aqueles conhecimentos que não são de sua realidade imediata, de senso comum, é enxergar para além do imediato.

9. Como você prepara suas aulas?

André: É meio complexo, né? Porque, vamos ser sinceros, tem gente que chega e pega o caderninho pronto, pega a coisa pronta, é essa minha preparação de aula, vou lá leio o caderno, preencho o caderno, isso para mim é corruptivo. A partir de uma polarização de que eu vou ficar um mês preparando um plano de ensino, de que eu tenho autonomia, de que eu vou ficar um mês preparando uma atividade para dar em setembro... isso para mim também não é solução, para mim a gente tem que trabalhar com os dois ao mesmo tempo. No começo do ano eu faço uma pesquisa socioeconômica, sociocultural, por exemplo, esse ano eu queria trabalhar o tema gênero e a questão do feminino, trabalhar a importância das mulheres para perceberem que o é questão de gênero e perceberem como as mulheres foram silenciadas na história, dentro de um patriarcado. Como eu comecei a trabalhar isso? Eu comecei fazendo uma pesquisa sociocultural perguntando quem que era responsável pelas atividades domesticas dentro de casa, formação de pai e mãe, essas coisas, e a partir dessa pesquisa fui trabalhando com eles, fui lá e levei os resultados e com alguns, diretamente, eu comecei a trabalhar em cima dessas questões, outros para mim serviu de base para eu guiar como trabalhar certas questões, o que eu percebi ali era que querendo ou não, ali, nas pesquisas que a gente tem nas escolas a gente acaba corroborando com as pesquisas do IBGE, em geral, as mães tem maior formação escolar, que ficam mais em casa, que são responsáveis pelos filhos, mas também são responsáveis pelos serviços domésticos, só que o impacto do ingresso das mulheres no mercado de trabalho também impacta as relações sociais, porque agora é uma divisão do trabalho um pouco melhor, mas eu tenho o aumento da violência doméstica, é complexo. Eu percebo quais assuntos vão gerar interesse dentro da sala, eu sempre levo em consideração que eu tenho que preparar, eu sei o que o eu vou levar na sala de aula, eu tenho uma sequência didática, eu sei onde eu quero chegar. Então, eu preparo minha aula primeiro, onde eu quero chegar? Pensar as relações de gênero e pensar que a genitália não pode determinar o meu comportamento, porque questões comportamentais, questões sociais, questões de sexualidade são diferentes de questões biológicas, a sexualidade tem uma parte muito grande biológica, só que a forma como a gente trata é mais ampla. O objetivo é pensar as mulheres na história e como elas foram silenciadas, a partir daí eu fui construindo as atividades de acordo com o que eu via de respostas deles, eu ia fazendo testes e pegando de volta, trabalhava um conceito, trabalhava uma teoria para embasar um tema, mas era sempre a partir do que eu via de necessidade ali, seguindo o currículo, seguindo uma estrutura, mas trabalhando de uma maneira individualizada. Isso para mim é preparar as aulas, você ter um grande guarda-chuva conceitual, você ter o seu plano de ensino para te guiar, mas a qualquer momento você vai ter que mudar ele, mudar totalmente, ali dentro da sala de aula. Quando um professor em sala de aula precisa improvisar, a gente precisa saber que o improviso precisa deixar de ser burro e cego, eu preciso improvisar, mas improvisar dentro dos objetivos que eu tenho na minha mente, porque se eu sei onde eu quero chegar e se a atividade não dá certo eu mudo ela na hora, se eu sei que a atividade não está dando certo eu ressignifico ela também, se eu estou lendo um texto e percebo que ele é racista, eu ressignifico ele, eu releio o texto. Eu preparo minhas aulas imaginando como que eu gostaria de aprender, imaginando como fazer sentido, imaginando como criar interesse nas coisas, eu sempre levo em consideração para preparar minhas aulas a internet, coisas para chamar a atenção e outras coisas, mas eu sempre levo em consideração as necessidades deles. Pensando que eu tenho que ter um grande guarda-chuvas de conceitos, mas que eu tenho que ter mobilidade de que a qualquer momento eu posso mudar tudo e que uma coisa pode dar certo ou não, e isso não significa fracasso meu, o fracasso pode ser uma possibilidade de desenvolvimento.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?

André: Os professores falam que eu sou um ditador, que eu domino a sala de informática, que eu monopolizo a sala de informática, porque para mim é fenomenal. Para mim seria fundamental trabalhar com recursos audiovisuais, eu levo muito vídeo, imagem, eu levo televisão, eu faço muita pesquisa na internet. Uma coisa que eu acho fenomenal, materiais em condições perfeitas, que eu gosto de usar, eu baixo vídeos e imagens em um pendrive e passo na TV ou eu pego o Datashow e faço em *real time* na internet. Eu vou falar de grandes navegações lá em História, eu começo explicando as grandes navegações e eu mostro os mapas ali em tempo real, porque eu acho que essa linguagem a gente precisa levar em consideração, e essa linguagem eu levo em consideração na preparação das minhas aulas, porque não adianta nada eu chegar e falar ”hoje vou falar sobre grandes embarcações, dos tipos de caravelas, vou falar dos tipos de caravelas que o Cabral usou, vou falar de como os mapas eram feitos e vou terminar as aulas, pronto”, as vezes, nem isso. Porque quando você percebe que não está gerando interesse, você precisa mudar a linguagem, você precisa criar interesse, então, você precisa trazer esse recurso, você precisa trazer imagem, você precisa trazer comparação, você precisa trazer o que é, você precisa dar uma legitimidade para o conhecimento, às vezes, o professor sabe, mas precisa entender o que é uma atividade de conhecimento, não de doutrinação, eu preciso usar matérias que eles também utilizam, eles usam ferramentas de internet para sobreviver, eu preciso qualificar essas ferramentas, é burrice lutar contra uma coisa que está ai, mas a gente precisa qualificar. Não são as tecnologias querendo substituir o professor, porque nunca vai substituir, mas o problema é a

gente não aprender a lidar com essas tecnologias, por isso eu gosto de usar as tecnologias em sala de aula. Quando eu vou dar aula eu levo o Datashow e pesquiso junto com eles ao mesmo tempo, se surge em sala de aula um tema, se não estava programado eu falar sobre as especificidades das caravelas, mas se eu estou analisando as imagens das caravelas e um aluno pergunta o porquê dessa vela ser desse jeito, eu falo que não sei, daí eu entro na internet e eu procuro um vídeo e vamos ver agora. Isso para mim é ensinar, é encontrar o tempo que o aluno faz a pergunta e é no tempo que ele quer saber que você tem que explicar. Gosto de usar materiais audiovisuais, porque tira de mim a responsabilidade de manter a tradição, mas que deixa em mim a possibilidade de guiar. Tecnologia não é inimiga, é aliada, porém não substitui o professor.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
André: Usa, é a base geral, é o que todo mundo usa. Usa e, eu diria que para além, não só a questão de usar, mas acho que esses cadernos são a base referencial de como funciona a linguagem dentro de uma escola, são a base referencial de quais são seus parâmetros gerencias que a coordenação vai cobrar, do que a direção e gestão vão cobrar. Então, muitos professores seguem como uma bíblia, como uma bula, nem todos usam como uma bula, mas são reféns, querendo ou não, trabalhar aquilo que está indicado com outro tipo de atividade ou na lousa mesmo. Minha escola usa os cadernos, alguns de maneira catedrática, como uma bíblia preenchendo aquilo de maneira apostilada, alguns usando aquilo como tarefa ou como recurso. A grande questão é que esses cadernos se tornaram a matriz de referência e dominaram todo e qualquer tipo de pensamento dentro da escola, todos usam direta ou indiretamente.
É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola?
André: Vamos lá, se a gente for pela via legalista, não. Se a gente for pela via do que acontece dentro da escola, sim. Porque não é obrigatório usar, mas as avaliações externas são construídas em cima de habilidades e exercícios exatos que tem dentro daquele caderno, o caderno é complexo até para os professores, inclusive, a gente identifica erros conceituais e lógicos, tem problemas, alguns são até mal feitos, tem problemas de qualidade, não que não tenha em outros lugares, a gente encontra problemas de linguagem, os cadernos e atividades não fazem sentidos para os alunos e atividades que não preveem os tempos pedagógicos do professor, porque é quase uma atividade industrial. Não é obrigatório, mas eu me sinto coagindo a usar aquilo, porque se chega a supervisão na escola ou se um aluno não atinge uma meta de desenvolvimento pedagógico, nós vamos ser cobrados, cobrados porque você não trabalhou o caderno do aluno. Não é obrigatório legalmente, mas é uma obrigatoriedade moral que as pessoas, enquanto, processo civilizatório se verem obrigados a seguir. É uma chantagem, porque ou você segue essa matriz de referência ou você vai ter de se dispor de tempo e esforço intelectual hercúleo para justificar o porquê você não está trabalhando aquilo. É uma coisa que acontece na nossa rede, muitos professores não têm o tempo nem disponibilidade porque estão abarrotados de aulas, tão cansados e, infelizmente, quando você abandona o profissional ao cansaço de uma escola que é, basicamente, um jogo de discursos ideológicos, mas a gente não vê muita coisa que funciona, o profissional é abandonado e a gente não pode só cobrar dele, que ele tenha tempo para isso, um professor em fim de carreira com 40 aulas semanais não vai ter tempo para estudar o Vigotski e estudar, eu no meu caso ainda tenho tempo, mas no meu caso também é difícil. A gente usa o caderno não diretamente, está ali, mas eu me foco nas competências que ele trabalha, eu não trabalho com ele necessariamente, mas muitas de minhas atividades saem dele também.
Te ofereceram instrução para uso deles?
André: é complicado né? Ter instrução em escola é complicado, no setor público em geral, porque se você não se manifesta ninguém chega até você, se você não demonstra não cobra as pessoas elas não vão te ensinar, a ideia é que os professores não sabem usar muito bem como usar esses cadernos, só sabem que tem que usar, e, às vezes, a cobrança não é nem tanto da gestão, mas é uma cobrança da sociedade, enquanto processo civilizatório, porque você ser o estranho dentro de uma escola é uma posição dolorida. A chantagem para usar os cadernos é grande, não é obrigatório, mas é complexo. Formação para saber lidar com esse caderno, se é um professor temporário não tem, ele vai aprendera lidar, o que ele significa, lendo, muitos não têm tempo para ler as recomendações pedagógicas e acabam seguindo a apostila, aquela coisa pronta. Eu acho que as orientações para usar os cadernos são orientações de ordem técnica, “você lê essas respostas e segue isso aqui como um modelo de receita”, mas eu não tenho uma orientação epistemológica ou de trabalho para aprender a lidar com aquele caderno dentro de um rol de conhecimento. Para mim é um problema de formação inicial, o professor chega na sala e não sabe lida com a construção pedagógica, acaba refém do caderno do aluno, é complicado, as orientações que a gente recebe, no fundo, são pró uso dos cadernos, enquanto apostila única e referencial único, só que aquilo é vazio é uma criação sobre o vazio. A obrigatoriedade não existe, mas ela é uma obrigatoriedade moral, é o medo de ser estranho.

12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?

André: Eu acabo usando, uso, não como uma bíblia, uso algumas atividades, alguns textos que eu acho interessantes, mas eu não uso as atividades do jeito que estão lá. Pode até parecer corruptivo, mas eu não leio o caderno do professor, eu só pego o caderno do aluno e vou criando em cima daquilo. É uma resistência minha, porque se eu não sei o que está no caderno do aluno aquilo não serve para meu aluno, se eu não sou capaz dentro do meu conhecimento, a partir daquilo que está dentro do caderno do aluno, não sou capaz de responder aquilo que está sendo pedido, então, o caderno é ruim e isso é pavoroso. Eu não sou formado em História, mas já trabalho com História há três anos e eu tenho altas críticas, o caderno novo do governo Dória, do primeiro ano é um lixo, toda a república do pão e circo é trabalhada com atividade com uma questão, não dá para reduzir teorias, temas e contextos em uma questão. Eu acabo utilizando o material para saber maios ou menos uma referência de sequenciamento que eu tenho que trabalhar, para ter uma ideia, mas eu crio o meu material e os alunos percebem, porque eu não chego na sala, até quando eu vou passar cópia, eu não chego com um livro e escrevo na lousa, eu chego com um giz e em um minuto e meio eu encho a lousa, eles reparam, “nossa, professor, você não usa o livro”, se você consegue demonstrar que você sabe o que está fazendo, é vitorioso. Eu não uso o caderno como base, muitas vezes eu uso como tarefa, mas eu acabo usando indiretamente mais umas recomendações, porque legalmente é uma recomendação, é assim “olha, no desenvolvimento de suas aulas tem uma atividade que você pode usar”, eu uso ele assim, tem pessoas que usam ele de outra forma. Eu uso ele como sugestão, que eu posso ou não usar.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
André: É vazio, é uma colcha de retalhos. Com vários pensamentos divergentes, com erros conceituais gravíssimos, é problemático, principalmente, o caderno de Sociologia. A luta que a gente tem que ter é para qualificar esses cadernos, a gente tem que ter um caderno de Sociologia, a gente tem que ter material de Sociologia, mas um material didático de mediação e que entenda que estamos formando aluno de Ensino Médio, formando para a cidadania, não estamos formando sociólogos, mas que não fique só na ideia propedêutica, você fica lá “ai olha o seu mundo, olha o que é desigualdade, ai o racismo, vamos ser contra o racismo”, só que você não chega a falar do racismo em si, você não chega a falar da estrutura econômica, não chega a falar da estrutura étnico-racial do país que interfere na estrutura econômica, efetivamente. Eu acho que no medo, com medo, de querer fazer um material bom ou na tentativa de fazer um material que tenta cobrir tudo, de tentar abraçar o mundo, você tem uma colcha de retalhos que não se conversa e é uma grande criação sobre o vazio. Para mim o caderno de Sociologia é vazio, não tem conteúdo ali e isso para mim é irresponsabilidade, o caderno de Sociologia foi silenciado, o caderno de Sociologia é um silenciamento de Sociologia, porque ali não tem Sociologia, ali tem pensamentos ditos sociais, é nítido que no próprio caderno não tem uma diferença clara entre o que é Sociologia e o que é Assistência Social, a gente precisa lutar para qualificar isso. Só um ponto, isso é uma coisa minha, é uma coisa de análise, de observação minha, nunca li um artigo falando sobre isso, mas os temas da Sociologia não estão no caderno de Sociologia, estão na Filosofia. A discussão sobre o que é classe, desigualdade, racismo, gênero, trabalho, o que é trabalho ao longo da humanidade e desenvolvimento do trabalho estão no caderno de Filosofia, Karl Marx está na Filosofia, não no de Sociologia. No caderno de Sociologia você tem uma união de nada com nada, são gráficos e dados estatísticos, que são importantes, mas não são Sociologia. Uma criação sobre o vazio, uma tentativa de esvaziar aquilo que era uma coisa progressista.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
André: Eu acredito que esse sistema apostilado, gosto pelas formas de pensar e que eu costumo ser mais simpatizante, de achar que em um aspecto material, a primeira coisa que o apostilamento muda na escola é que o apostilamento tira do professor a responsabilidade do conhecimento, o professor se torna um proletário, um alguém que está para dar uma aula programada, você modifica a cultura escolar, você tem uma cultura escolar que não está mais fundamentada na novidade que o professor pode trazer ou o que o professor pode fazer, mas que está fundamentada em uma coisa que já está pronta e o professor aplica. Então, de certa forma, é um pouco cruel porque você tira do professor a necessidade de ele ser inteligente, você tira do professor o poder da voz, a voz está no caderninho. Você também poderia fazer essa crítica ao livro didático, mas ele é diferente, porque o livro didático é consulta, você pode copiar, etc., mas o caderno é consumível, o caderno é o seu caderno é onde você faz onde você escreve, você está dentro. Isso legitima o vazio dentro da escola, o sistema apostilado poderia ser bom, se tornar mais equitativo o conhecimento, o que poderia ser interessante, mas ele tem significado, principalmente, no programa SPFE é universalizar o esvaziamento, para o pobre nada e para o rico tudo. Vou falar de Marx, no sistema apostilado de um estudante de conglomerado de escolas particulares, é uma máfia escolas particulares, a apostila é maravilhosa, a apostila de sistema padronizado de uma escola particular é maravilhosa, uma apostila por mês, diferenciada, com muito texto, com muito conteúdo, com muito exercício, para dar o maior tipo de referencia possível aos alunos,

que por mais que o professor tenha problemas na estrutura de trabalho do Brasil tem que aplicar aquelas aulas. Agora, no Estado que você universalizou uma apostila de linhas e figurinhas para alunos, que não tem nada, são linhas e figurinhas e textos descontextualizados, você não leva em consideração a realidade, isso e vergonhoso. Acho que, literalmente, vai ser a palavra da questão, o apostilamento em si a gente pode ter críticas a ele, mas a crítica principal que eu posso fazer é que o apostilamento no Estado de São Paulo significou a universalização do vazio, do nada, que é uma apostila de nada com nada. No fundo, é para disfarçar a falta de professor, a falta de qualificação dos professores, falta de infraestrutura, falta de outras coisas. Concordo com Simone Mills, é um discurso liberal para uma sociedade conservadora, é um nada com nada de outro jeito.

15. E para o ensino de Sociologia?
André: Acho que o que ele implica para o ensino de Sociologia, é porque ele categoriza e tecniciza o ensino de Sociologia, transformando a Sociologia em uma coisa pronta. O apostilamento dá essa ideia de que as coisas estão prontas, não que elas são construídas, isso é um problema que temos no ensino médio, que estão tentando resolver, mas de uma maneira complexa, porque não tem muito sentido as coisas que estão contidas ali, e para o ensino de Sociologia é mais complicado porque você acha que ela está pronta, o que que é raça e o que que é racismo? Está pronto, é isso e já acabou, a gente não enxerga isso operando dentro da nossa realidade, dentro do agora, a gente começa a enxergar essas coisas como coisas de livro, coisas que estão longe da gente e que não me afetam, mas que está aqui perto. O apostilamento para o ensino de Sociologia tende a afastar o pensamento sociológico, a gente precisa lembrar que ela está em discussão educacional para possibilitar a desnaturalização, ver que as coisas não são naturais, são estranhadas, que é uma coisa que não acontece no apostilamento, o apostilamento torna natural, naturaliza os pensamentos e não ajuda a estranhar tanto. Ser igual a todos é uma coisa que me dói muito, porque se a Sociologia é encarada dentro de uma escola com tempo específico, que está dentro dos padrões normativos de uma escola que exclui e que está dentro de uma apostila que naturaliza os temas dela, a Sociologia perde sua especificidade epistemológica. Eu não sou a favor do apostilamento, acho que a gente tem de ter materiais didáticos, referencias, tem que ter livros, livros didáticos em sala de aula, mas acho que o apostilamento para o ensino de Sociologia acaba transformando as coisas em verdades absolutas, acaba naturalizando as coisas e atrapalhando o desenvolvimento de nossas atividades.

16. E para você?
André: Eu acho que é um desafio, porque os cadernos, eu não sou muito apocalíptico, eu não acho que os cadernos são para total destruição, é para total destruição do modo que está hoje, mas eu acho que a gente precisa ver esses cadernos para além, e ver as entrelinhas deles, eu acho que a nossa solução contra o esvaziamento é nós nos preenchermos de mais conteúdo. Vamos pensar, como é efetivamente o material, para mim, o maior desafio é como lidar com esse tipo de educação, porque se o material é uma sugestão, obrigatório é o currículo eu preciso conhecer o currículo, as diretrizes e parâmetros da educação, conhecendo eles eu consigo me libertar de ficar refém dos cadernos. Para mim, significou foi que eu tive que estudar, eu tive que, efetivamente, parar para pensar o que eu quero fazer com meus alunos, não se a gente pensar no conteúdo “eu tenho que estudar o que é racismo”, isso é óbvio, mas pensar em que momento eu quero estudar isso e como que eu vou trabalhar, isso me obrigou a pensar em alternativas para aquilo, me obrigou a pensar coisas. Para mim o que muda a política do caderninho é aprender a lidar com outra forma de relação de ensino, ensino não é preenchimento, ensino não é tecnicismo, ensino é aprender valores, inclusive, democráticos, de respeito a diferença, de que você pode pensar de qualquer jeito, desde que isso não signifique na morte de outros.

17. E para os estudantes?
André: Para eles, eu acho interessante porque dá a eles um rol visualizações do que você vai aprender, dá um ponto seguro de onde eu sei, da onde eu vou partir, da onde eu vou chegar. Só que, ao mesmo tempo, olhando para os estudantes, olhando como professor, eu vejo problemático, porque o caderno acaba tendo tom de verdade, aquilo que você responde dentro é verdade absoluta, depois nós temos problemas para corrigir isso no Ensino Superior, principalmente, para quem vai para a área das humanas, porque você sai do Ensino Médio com aquela cabeça de “os dados é o que que falam o que é preto e o que é pardo”, dados do IBGE, mas quando você chega em um curso de Ciências Sociais e você descobre antropologicamente que cor não é necessariamente a cor da pele, mas está ligada à redes culturais, à culturalidade e transmissão de geração, não dá para falar de moreninho ou de pardo, é negro, eu tenho negros e brancos no país, eu tenho várias tonalidades de negros e várias tonalidades de branco. Para o estudante, o que muda é que o conhecimento se torna naturalizado e o que é verdade, tira a possibilidade de deles questionarem, de eles verem o conhecimento de uma maneira não técnica, o grande problema é a colonização do pensamento deles.

Gostaria de falar mais alguma coisa sobre a temática abordada?
André: Eu só gostaria de contribuir reafirmando que apostila, livro, computador, tecnologia são recursos e ferramentas que a gente precisa aprender a usar maravilhosamente bem, eles não substituem o professor, eu acho que cada vez mais tendo professores mais bem formados, com maior autonomia, liberdade, reconhecimento, social e legal, da qualidade de seu trabalho, e quando a gente voltar a ter professores inteligentes, professores-pesquisadores, a gente vai voltar a pensar em qualidade de educação, qualidade de educação não está no livro, está no profissional que usa ele. Então, o que eu queria acrescentar é que o caminho não é apostilar, não é enfiar o conteúdo em sala de aula, mas o caminho é qualificar os professores, é mudar as políticas de contratação dos professores, é aumentar a autonomia do professor, não é dar todos os poderes ao professor, mas é qualificar ele, é chamar profissionais que sabem o que é educar e sua responsabilidade social. Para mim o professor é um profissional do Estado, então, tem que pensar enquanto Estado, eu sou do Estado, então, o Estado precisa pensar, eu sou a representação do Estado para essas crianças. Porque para 90% das pessoas, as únicas representações do Estado que vão ter na vida são a polícia e a escola, a polícia para bater e a escola para ensinar.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes
1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
André: É meio paradoxal, mas eu acho que tem que ver as possibilidades. Uma pessoa que fez o Ensino Médio presencial, que já fez uma faculdade, já é graduada, quando você conhece todos os métodos de relação que você tem no mundo, o EAD pode vir no sentido de tentar amenizar uma desigualdade social, de você ter um tempo para fazer a suas atividades e leituras no seu tempo, só que não pode ser de uma forma irresponsável, o EAD não tem que ser completamente a distância, no EAD é aquela possibilidade de você assistir algumas aulas e fazer algumas atividades, só que isso não anula a necessidade de você estar ali presencialmente com o professor, e o professor perceber o que está com falta, o que está em excesso, o que precisa corrigir, você ter a possibilidade de participar, de ouvir perguntas, de ter questões de estar ali dentro, essa atividade de contato é insubstituível. Um EAD até é válido, para alguém que está no mestrado, fazendo uma especialização, porque ele já conhece os princípios epistemológicos, do que é aprender, do que é ensinar, já tem essa responsabilidade, agora, um EAD na primeira graduação é inadmissível, para Ensino Médio, para alguém que está se formando, é inaceitável, um crime de responsabilidade.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
André: Conheço. Para mim o *São Paulo Faz Escola*, é um programa politiqueiro, que era necessário para adequar os princípios de educação do Estado aos princípios de financiamento internacional, uma tentativa de acenar para o Banco Mundial, para as instituições que financiam a educação de São Paulo, estar plenamente de acordo com as metas do Banco Mundial, com as metas de educação que o banco estava criando. O *São Paulo Faz Escola* é o corolário, a cerejinha do bolo, de um programa que começa na década de 1990 que acredita que a educação é a solução do mundo, que a educação vai resolver a pobreza, vai resolver a desigualdade social, não é a educação que vai resolver isso, a pobreza é endêmica e estrutural, a gente precisa resolver a estrutura socioeconômica brasileira para resolver a questão da educação. Quem tem dificuldade de educação são os pobres, quem tem dificuldade de aprender são as pessoas mais pobres, as pessoas que estão em situação de maior vulnerabilidade. O *São Paulo Faz Escola* é a universalização do vazio, primeiro ele vem para tampar um buraco que o Estado não dar conta, segundo que ele é um programa feito para unificar, para criar discursos únicos das ciências, ele desrespeita as decisões dos conselhos escolares e cria uma coisa quase que de forma autônoma e independente das ciências e das concepções científicas das coisas. O *São Paulo Faz Escola* foi uma tentativa de operacionalizar um projeto político de poder, que não levou em contas as responsabilidades pedagógicas das coisas, minha opinião, tanto que quem defende ele no Brasil é sempre os mesmos políticos, não são os educadores e sociólogos.

3. Conhece a **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?**
André: Conheço. Fiz alguns cursos de formação continuada por ela, todos a distância e sem tutoria, complexo. Porque a gente sabe que tem problemas nisso, porque a pessoa pode simplesmente fazer esses cursos de maneira estranhada, é um curso que eu não preciso nem fazer, eu posso pegar respostas prontas de outras pessoas e fazer eles. Mas, acho que cumpre uma função especial, acho que é de interesse público ter uma escola de formação que ofereça cursos, mas eu acho que formação sem um respaldo do Estado, o professor fazer um curso completamente a distância sem ter um encontro presencial, sem nenhuma possibilidade de poder no horário de serviço substituir para ter uma

formação, não no meu horário livre, no meu tempo de trabalho ter uma formação, acho que é complicado. Acho que a EFAP é importante, ter formação continuada é importante, mas a forma como ela age hoje não é uma forma muito legal, não é tão produtiva, vira um comercio de diplomas para evolução profissional.

4. Já fez cursos lá? Quais?
André: Fiz um de saber lidar com objetos virtuais de aprendizagem, as tecnologias de informação e do conhecimento. E fiz os novos cursos do novo projeto do Inova educação para aprender a lidar com as novas disciplinas que vão ser acrescentas no currículo no ano que vem. E o curso de ingressantes também foi na plataforma da EFAP.
E desses cursos, o que que você diria sobre?
André: Foi interessante, algumas leituras foram produtivas, mas é nítido como dá para ver que existe todo um discurso por trás muito bem construído, principalmente, nos cursos de formação. É nítido que tem um trabalho muito grande para silenciar qualquer tipo de pensamento que considere a autonomia de professor ou que considere que a educação não precise se adequar a questões de mercado, para mim todos os cursos da EFAP são uma tentativa de adequar todas as formas de conhecimentos pedagógicos ao conhecimento de mercado, isso é um problema. A gente precisa entender que Estado é Estado e mercado é mercado, eles precisam existir, tem uma necessidade, os dois têm que conversar, mas o Estado não pode defender o mercado, a educação não pode ser regida por princípios de mercado. Acho que nisso o curso é falho, porque acaba ficando um discurso vazio, para legitimar sensos comuns, o curso para mim por mais que ele tenha fundamentações e faz referências e citações de autores muito importantes, mas ele infantiliza a discussão, ele infantiliza as discussões, ele reduz as coisas a uma perspectiva técnica e utilitária, e isso para mim não é nada interessante, é um desserviço para as pessoas.

5. Como foi o curso de ingressantes?
André: Foi complexo, porque tinha muita coisa interessante, legal, você saber da história da educação, foi legal a ideia de que uma ciência para ser pensada para etapa educação, para o Ensino Médio, para essa etapa do desenvolvimento cognitivo, ela precisa ser pensada especificamente, a gente precisa entender que didática não é acessório, didática tem a sua cadeira no panteão garantida, mas é complicado porque o curso de ingressantes é uma formatação, de como se o mundo possível fosse aquele. O maior problema do curso de ingressantes foi a simplificação das coisas, o que eu pude ver é que eles não recorriam aos textos originais, eram sempre referências ligadas a posturas ideológicas e posições socioeconômicas muito bem demarcadas e o que ficou muito nítido ali foi uma tentativa de esvaziar algumas concepções teóricas, uma predominância completa das concepções mais conservadoras e de matriz positivista durkheimiana, era nítido que do começo ao fim do curso eram instituições particulares guiadas por interesses ideológicos muito bem definidos guiados por um mercado que estão construindo, então, para mim aquilo é um esvaziamento para o mercado, era uma formatação de discursos. O curso era vazio e não se utilizava dos princípios e métodos básicos da Sociologia, era um conjunto de sensos comuns sendo naturalizados utilizando citações fora de contexto de autores, principalmente, em Marx, porque o conceito de trabalho em Marx ele é trabalhado de uma maneira muito ruim, expostas, até está lá, mas a acepção que se faz a esse contexto dentro do curso é enviesada. Isso para mim é cruel, porque é uma tentativa esvaziar as coisas, de dominar, para mim isso é irresponsável. O curso foi um conjunto de coisas vazias e ressignificações irresponsáveis.
Como foi sua experiência?
André: É complexo, a experiência foi interessante, foi legal a possibilidade de ler os textos no tempo que eu tivesse, alguns vídeos foram interessantes, a experiência foi boa até. Mas também foi uma experiência... foi bom para mim porque eu pude confirmar conhecimento, porque quando você conhece uma determinada coisa você pode criticar aquilo, você consegue enxergar falhas conceituais, você consegue enxergar desvios de interpretação, desvios propositais, eu não preciso falar que não foi proposital. Então, a experiência foi de reafirmar coisas que eu tenho na minha mente, de perceber que dá para trabalhar de outras formas, de perceber que o curso é um projeto, um projeto de poder, um projeto de formação de um novo tipo de professor. Nesses novos cursos da EFAP é nítido que eles estão levando em consideração que agora o professor é o jovem, millennial, o professor é um jovem que está nesse modelo de produção, que já nasceu na internet que sabe lidar com os jovens e que sabe que a escola precisa ser jovem para funcionar, o curso já foi todo focado para os jovens e para mim é um problema porque, precisa levar em consideração os jovens, só que focar completamente nos jovens cria uma ideia de juventude burra, porque ali está tudo pronto é só você seguir só você guiar, então, você não precisa refletir criticamente sobre a atividade pedagógica que você está fazendo, você transforma isso em uma disputa de mídia, mídia é vazio, mídia pode existir, mas só mídia é vazio.

6. O que você pensa sobre este curso?

André: Eu acho que foi uma grande lapidação, uma lapidação ideológica, foi uma forma de falar “aqui você só vai poder trabalhar desse jeito, as acepções que temos aqui são essas e ponto. Você aqui vai seguir aulas, aplicar aulas”, mas nada além disso. Sobre o curso eu acho que teve muitas falhas, foi interessante, tem coisas ali que precisariam ser discutidas mesmo, mas acho que tem muitas falhas e acho que um curso de ingressantes, praticamente, totalmente à distância é problemático, você aprende a ensinar olhando e observando os antigos, então, você tem que ser formado pelo professor que está em sala de aula, você precisa de uma tutoria, alguém que lhe ajude a lidar com problemáticas e isso não teve. Foi uma relação estranhada, o curso para mim é uma coisa enlatada, não ajuda tanto.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
André: Você tinha textos, microtextos, bem resumidos sobre aquilo, você assistia umas vídeo-aulas, algumas coisas complementares, depois fazia uma avaliação que era um questionário, você tinha um certo prazo para fazer, tinha que ter uma certa nota para passar. O problema foi que brincou com a gente, tinha erros conceituais ali, tinha problemas, o que a gente viu, da forma como o curso estava organizado, era o esvaziamento, eram desenhos para explicar coisas complexas, se você parte da ideia de que a pessoa que passou no concurso ele foi bem formado e sabe o que está fazendo, não dá para você fazer desenhinho e esqueminhas para explicar para professores, isso é zombar de nossas possibilidades, é admitir que os professores são mal formados e admitir que quem dá aula hoje é gente que se quer sabia o que era ser professor, não queria ser professor, fez qualquer outra coisa não conseguiu outro emprego caiu ali dentro para fazer bico, isso é um problema, porque para gente como eu que a vida inteira quer ser professor, sabe que não dá para pegar uma pessoa do nada e jogar na sala de aula. Isso dói, isso desmotiva e isso zomba com a nossa capacidade de pensamento.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?
André: O conteúdo tentou ser plural, mas no fundo é um conteúdo que não diz nada com nada, mistura coisas contraditórias, coisas problemáticas, acaba sendo um grande senso comum, uma tentativa de colocar citações dentro do senso comum, você acha isso, que está certo porque tudo a gente tem que pensar em cima do que você acha, só que a gente tem que distinguir fato de opinião, ali estava tudo muito misturado, então, isso para mim foi um problema.
Nesse curso eram abordados os direitos dos professores?
André: Jamais, direitos dos professores não. Porque o curso dava a entender que era sempre o direito de aprendizagem, questão da aprendizagem, você está ali para garantir a aprendizagem, em nenhum momento tem discussão sobre ensino necessariamente, e a discussão que tem sobre ensino é sempre responsabilizando individualmente o professor, é sempre querendo incutir ali dentro que a responsabilidade do aluno não aprender é que o professor não soube lidar, o professor tem que gerenciar o tempo, a emoção, a socioafetividade, o conteúdo e o espaço, o professor tem que ser um deus, só que condições eu tenho para fazer isso, isso em nenhum momento é questionado, isso é complicado, é achar que o problema é a vontade do professor, não que a estrutura econômico social do país e não a forma como fazemos a escola, o problema não é uma escola, não é um professor, é o modo de produção da educação, é como fazemos a educação no país. Isso o curso não aborda de jeito nenhum, direitos trabalhistas, autonomia do professor, jamais. No fundo, o que dava para entender é: você tem que trabalhar isso porque isso está pronto, senão, você vai estar fugindo de um plano e você vai estar contribuindo para o fim e para a hecatombe sociais. É uma coisa meio assediadora, é assédio, é a institucionalização do assédio.
Sobre os deveres dos professores tem?
André: Tem bastante. O professor tem que controlar o tempo, o professor tem que manter fichas de controle burocrático, tem que entender quando você está bem e quando você está mal, o professor tem que dar atendimento individualizado para cada um dos seus 350 alunos, que vai ter 350 alunos não fala, né? Mas que tem de ter atendimento individualizado fala. Isso é complicado, dever tem para tudo, agora, nossos direitos o que nós somos não está muito claro, só está falando que a gente é aplicador de aulas.

9. Como foram os encontros presenciais?
André: Tecnicalidades, foram encontros presenciais completamente formatados que já vinham prontos, encaixados, engaiolados, então, não foi muito presencial porque a gente não teve oportunidade de falar, tudo que a gente falava sentia que era um medo imenso, quem está na diretoria de ensino tem medo de falar o que pensa, segue cartilha, foi vergonhoso, foi vergonhoso saber que o foco não é se você sabe o conteúdo ou não, é uma disputa de cargos, é um patrimonialismo à brasileira.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
André: Eu fui sentindo que... várias coisas que estavam ali eu não tinha necessariamente estudado.

Minha experiência foi de frustração, porque foi uma tentativa de simplificar uma coisa que não é tão simples, foi uma tentativa fazer um curso que de conta de tapar o buraco da falta de formação e da falta de professores, fui um curso para tapar lacunas pedagógicas, você não sabe nada de pedagogia faz esse curso só para você saber lidar de uma forma superficial com a sala de aula, a entreter o aluno, é um grande curso de entretenimento. O sentimento que eu tive foi de frustração e de desrespeito com a própria especificidade do meu trabalho, é como falar que professores não são inteligentes, meu sentimento foi de frustração. E saber que essa obrigatoriedade não era nem da qualidade da minha criação no curso, mas o quadro de respostas eu conseguia dar às questões. Isso é complicado, já parte de uma concepção pedagógica complexa.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso?
André: Acho que deve ter um curso de formação de ingressantes, porque a gente sabe o abismo entre universidade e escola, tem que ter um curso de formação para professores, para ele saber que é ele que vai ter que resolver as coisas, mas o curso da forma como é feito não ajuda. Acho que tem que ter um curso de formação de ingressantes, o professor quando ingressa no concurso não deveria ser direto na sala de aula, ele devia fazer processo de treinamento, ter condições de ter um processo de reflexão sobre isso, fazer uma reflexão mais laboratorial, para depois entrar na sala de aula e refletir sobre isso, continuar tendo um acompanhamento, tutoramento, de um professor mais velho para lhe ajudar nessas tecnicalidades da educação. Agora, acreditar que 600 páginas de nada com nada, de vazio, vão garantir que você vai ser um bom professor para o resto da vida para mim é balela, é uma irresponsabilidade.
Esse curso é remunerado?
André: Não, ele já foi em momentos passados, colegas diziam que teve essa questão que foi interessante, que eles ganhavam salário para fazer o curso e não estavam em sala de aula, que foi o que eu falei, um modelo mais aceitável. No concurso de 2013 não foi pago, a gente tinha de estar em sala de aula, dando aula, você fazia o curso de maneira obrigatória, era componente do estágio probatório e não recebia nada a mais por isso. Inclusive você era convocado para as atividades presenciais, sem receber um real a mais nem diária nem nada. Era muito mais obrigatoriedade do curso do que, necessariamente, uma possibilidade de formação.
O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
André: é interessante, a gente precisa aprender a lidar com isso, mas, ao mesmo tempo, é frustrante porque você percebe que o curso tem como base uma ideia de realidade educacional que não é o que a gente enxerga em sala de aula, que é dispare, discrepante e completamente fora da realidade. Então, fazer o curso estando em sala de aula, no fundo, é conseguir ter argumentos para perceber que o discurso que o Estado defende sobre educação não tem lastro real, são tecnicalidades, são dados que escondem, é uma tentativa de robotizar uma atividade humana, pedagogicamente humana e afastam isso da gente.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
André: Ajuda nas tecnicalidades do dia a dia, porque se você tem um referencial para olhar para aquele curso dentro de uma perspectiva, por você saber que aquilo é uma ferramenta do Estado para moldar e formatar um tipo de professor, você aprende a lidar com as palavras daquilo, você aprende a fazer o que o Estado quer, você aprende a preencher uma caderneta com uma linguagem técnico-administrativa, porque dentro das tecnicalidades da educação, porque a educação é um Estado paralelo, porque você tem os diretores, as comissões hierárquicas, as nobrezas e a nobiliarquia dentro da educação. E o que eu acho que esse curso muda, é que se você aprende a olhar ele em perspectiva e trabalhar com aquelas palavras você, de certa forma, consegue resistir, você pega aquele vazio e consegue dar significado. Para mim acho que conseguiu me mostrar quais são os objetivos do Estado, e dentro desses objetivos eu consigo perceber aqueles que eu discordo, e, assim, eu consigo criticar os assédios que a gente recebe em sala de aula, “você tem que trabalhar desse jeito”, não tenho que trabalhar desse jeito não, eu tenho as leis que me amparam, porque as leis que me obrigam ao meu dever, e que o curso foi bem claro em falar nisso, também são usadas para eu me proteger, porque educação é um dever com o estado em cooperação com a família, é um dever do Estado. A gente precisa levar isso em consideração, isso me ajudou a ter instrumentos para poder criticar esse projeto.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
André: Eu tive um problema, porque esse curso, no caso da Sociologia em especifico, ele mostra um pouco dos referenciais teóricos gerias que você pode trabalhar, mas para o ensino de Sociologia ele não acrescentou muito, só mostrou quais são os autores que você pode trabalhar ali dentro, só que eu acho que o grande objetivo dele foi formatar e criar na cabeça dos professores que é só aquela forma que é possível de se fazer ensino de Sociologia, que as coisas tem de ser trabalhadas de forma muito fácil. Eu acho que foi um esvaziamento, foi uma tentativa de mostrar que o que importa não é o estatuto

epistemológico de Sociologia, mas o que o Estado imagina ser Sociologia, enquanto uma Assistência Social quase, o curso para mim vai marcar a formação dos nossos professores de Sociologia, mas ele marca que o Estado tem um discurso fraquíssimo e vazio sobre o ensino, a gente precisa requalificar isso.

14. E para você?
André: Foi aprender a lidar com essa instrumentalidade, aprender nas entrelinhas daquilo que aquele curso disse, encontrar seus pontos de contradição e conseguir sobreviver ali dentro. Porque se a gente ficar fazendo confronto, confronto, não vai para frente, a gente precisa aprender a dentro disso que é o possível fazer coisas novas. Porque a proposta do curso foi vazia, mas a gente consegue, dependendo de como você encara isso, como onde estão as lacunas do Estado, onde eu posso legitimamente atuar, onde eu posso atuar hoje para ter minha autonomia, é uma atividade complexa e nem todo mundo tem condições de fazer isso. Para mim significou que eu pude ver os pontos fracos do Estado.

15. E para os estudantes?
André: Acho que os estudantes começam a ver que tem alguns tipos de professores são diferenciados, que falam uma língua mais especifica ou mais comum. Acho que é uma influência indireta, porque aquilo que fica do curso de ingressantes nos professores é o que vai ser usado depois para dar aula para eles. Mas, no fundo, eles sentem os efeitos disso, mas não sei se eles têm noção do curso de ingressantes, tem uma influência indireta sobre eles, porque formata o que eles vão aprender.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
André: é uma colcha de retalhos, é uma grande mistura de várias coisas, e um problema que tem é que ele não leva em consideração uma gradação de conteúdos, ele mistura coisas complexas com coisas mais simples, e não tem uma seleção de conteúdos, você trabalha sempre coisas dispares, você sai da ideia de cultura e já vai para a ideia de sociedade e revolução, ai você sai da ideia de diversidade e vai para trabalho, não tem uma mediação, não tem uma interface, o currículo é muito engessado e acaba colocando as coisas sem muita responsabilidade.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
André: Acho que a gente vai ter que ir para o campo da resistência e da luta, porque a tendência é que a Sociologia fique cada vez mais esvaziada, e a ideia é, ela pode sair, vai sair, mas tendo a perspectiva da história brasileira na elite fica, a elite sabe da importância da Sociologia, porque ela sabe que não é coisa de esquerdista, a Sociologia chega no Brasil como a ciência da ordem, para cientifizar o sentimento de humanização na perspectiva de que era possível encaixar todo mundo dentro de uma caixinha. Acho que a disputa agora é pela manutenção obrigatoriedade da disciplina, mas não só, acho que vamos ter que lutar para discutir não só a obrigatoriedade, mas de que Sociologia a gente vai ter? A gente vai ter uma Sociologia de assistência social, de senso comum ou a gente vai ter uma Sociologia de um discurso vazio e liberal para uma sociedade conservadora, porque ela é necessária, porque nos ajuda a desenvolver os processos democráticos, toda elite estuda os pensamentos sociais. Acho que a nossa luta é para ocupar a Sociologia e dizer que ela tem algo a dizer e que precisa estar lá, não porque ela é crítica ou para formar revolucionários, mas porque ela nos ajuda a entender o tecido social. Acho que a disputa daqui para frente vai ser de qual Sociologia a gente vai ter, porque uma Sociologia só da ciência e da ordem não é tão interessante hoje em dia.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
André: Eu gostaria, é a ideia da pergunta: o professor consegue trabalhar na disciplina que ele é formado? Nessa ideia de que eu acredito ter competência para trabalhar? Eu acho difícil, porque em um contexto onde o professor está em várias escolas, ele tem que pegar aulas em disciplinas que nem sempre ele domina ou é formado, não é porque ele é corrupto, mas porque ele precisa sobreviver. Não dá para viver só de aula de Sociologia, porque são poucas aulas e poucas escolas, você precisa pegar mais escolas e ter mais gastos para sobreviver. Então, eu acho que a gente precisa pensar a Sociologia como uma coisa necessária, não é perfumaria, ela é uma regulação democrática, por isso ela tem de ser inclusiva, tem de incluir os conservadores e liberais, mas tem que incluir também a esquerda, centro-esquerda, o comunismo e o anarquismo, é um pensamento sobre a sociedade e a sociedade é plural, não é única.

19. Gostaria de dizer mais alguma coisa?
André: Só que eu gostei de participar e foi muito bom. E o caminho é cada vez mais qualificar o ensino de Sociologia e provar que a gente não está aqui de brincadeira, que a gente tem um trabalho específico para fazer e que é importante o que a gente está fazendo.

Entrevista 6

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Nanda
1. Gênero: Feminino
2. Idade: 30 anos
3. Raça/Etnia: Branca
4. Formação acadêmica: Ciências Sociais Licenciatura (x) Bacharel (x)
5. Local de formação: Pública (x) Privada ( )
6. Ano de formação: 2016
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não (x) Sim ( ) Quais:
8. 8. Região onde atua: Grande São Paulo
9. Tempo de trabalho na Educação: 2 anos
10. Carga horária: 40hrs (carga Inicial com suplementar)
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: 1 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 17 turmas
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 650

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Nanda: Não, não foi.

2. O que é ser professor/a?
Nanda: É tentar mediar o conhecimento e promover uma possibilidade de o aluno seguir sozinho, eu acho que ensinar é promover autonomia.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Nanda: Para o nível de ensino com que eu estou trabalhando eu considero que sim

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Nanda: Os alunos, acho que o cansaço deles, o percurso que eles estão dentro da escola, já é muito longo, então quando eles chegam para mim, eles estão no final desse percurso, já estão de saco cheio. Primeiro contato também, eles recebem aquele monte de novas disciplinas, então, é como se fosse colocando mais, e mais, e mais coisas para eles aprenderem e não considera muito qual é o interesse, então, eles começam a ficar sobrecarregados e muito cansados, eu tenho que meio que aprender a lidar, chamar atenção, esse processo é conquistar, é quase uma conquista efetiva, “tadinha tem que gostar de mim para conseguir desenvolver o trabalho”. Eu acho que o fato de eu estar numa escola que é periférica tem impacto também, porque eles estão largados em vários sentidos. Socialmente quando o carinha não tem nada, nem ninguém por ele, ninguém se preocupando fora do ambiente da escola, é muito difícil você conseguir trazer ele também, porque ele de tão largado já acha que é isso mesmo, que ele não precisa, que agora ele pode fazer do jeito que ele quiser, que ninguém se importa, então acho que seria essas dificuldades

5. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Nanda: Tomar um processo de uma experiência positiva com eles, a gente está trabalhando um projeto sobre deficiências na escola, porque a escola é um polo de deficiência intelectual. Então, a professora de recurso chama alguns professores para desenvolver com ela, estamos eu e a professora de artes, a gente está fazendo um projeto com as turmas do 2º ano e está sendo muito legal, porque tem alunos deficientes na turma, eles estão sendo mais socializados nesse processo, acho que mais incluídos e a gente está conseguindo pensar de uma forma bem bacana, como demonstrar isso para a escola, eu estou vendo bem, bem afim, estou sendo bem feliz nesse último bimestre fazendo isso, está “da hora”.

6. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Nanda: Pensando nos últimos tempos que nos últimos bimestres sempre marca negativamente a semana de encerramento de notas, porque eles ficam muito violentos, eles veem que, talvez, não conseguiram chegar aonde queria, ou até conseguiram, mas você não avaliou do jeito que eles achavam que deveriam ser, aí eles não têm muita maturidade para dialogar, entendeu? O que aconteceu nesse processo as respostas são sempre muito pessoais, mesmo de mandar para vários lugares..., de brigar e não conseguiram desenvolver um diálogo. Eu acho que isso se repete, é cíclico,

todo encerramento de nota tem essas situações. Mas eu acho que o mais pesado que eu encarei foi uma aluna que se matou, acho que esse foi o mais negativamente que me marcou, foi porque eu descobri que não sei lidar com essa situação ainda.

7. O que é ensinar?
Nanda: Eu acho que ensinar é mediar, tentei no primeiro ano passar o meu conhecimento de forma hierarquizada e não deu certo. Eu percebi que eu preciso colocar eles (estudantes) como as primeiras figuras nesse processo, eles precisam aprender a trabalhar com assunto, então, eu tenho que promover essas experiências e o desenvolvimento desse conhecimento para chegar aonde, talvez, eu queira, tem que ser mediado e não imposto. Eu acho que ensinar, hoje, para mim, é mediação, é promover o contato, mas deixando eles percorrem esse caminho, mais soltos e depois fechar até onde queria chegar a partir dessa experiência que eles tiveram.

8. O que é aprender?
Nanda: Eu acho que aprender é repensar o lugar que a gente está, é ter a humildade para perceber que nem sempre a gente sabe tudo e ter abertura para descobrir o novo, saber que a gente é capaz de fazer isso pelas próprias pernas.

9. Como você prepara suas aulas?
Nanda: Eu normalmente uso os livros didáticos, vejo mais ou menos como eles estão trabalhando os assuntos, daí eu tento entender como eu conseguiria usar esses materiais dos livros didáticos na sala, porque facilita em vez de ficar produzindo sempre o material, que eu não consigo imprimir, por exemplo, a escola não dá esta condição. Primeiro vejo nesses materiais quais as possibilidades de trabalho com (incompreensível) e aí eu começo a introduzir a experiência deles a partir desses livros para, depois, ir aprofundando. Eu vou trazer os textos teóricos da Sociologia para discutir, depois que já tiveram contato com algo mais explícito, algo mais fácil de ler na realidade deles, mas também tem os momentos de *insight*, por exemplo, esse bimestre com os terceiros anos, que acho que você possivelmente vai lembrar daquele o último conteúdo que é sobre o papel da esperança e do sonho, eu estou trabalhando com os filmes, apresentei para eles o que seria esse papel dentro de uma lógica do discurso sobre desobediência civil e os limites do Estado. Então, às vezes, eu mudo tudo que eu faço para ver se chama mais atenção, esse bimestre eu estou trabalhando filmes com as pessoas mostrando o motivo de luta, eu estou introduzido na discussão em sala as teorias para a gente brincar, mas, no geral, tento usar o máximo que eu consigo do material que chega para gente, porque monetariamente eu não tenho condições de bancar um material por fora e a escola também não dá todas as condições, eu até consegui imprimir umas coisas, outras eu preparo, mas não tenho abertura para fazer isso sempre, então, eu tenho que achar o que é bom ali para aproveitar, depois disso eu vou construindo o que falta.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Nanda: Eu, prioritariamente, uso do livro didático que está na escola e quando ele não dá conta eu uso aqueles outros que a gente recebeu do PNLD. Apesar deles não estarem na escola, mas usamos aquele que chegaram para o professor e eu tiro cópia quando dá e quando não dá eu escrevo ou eles tiram fotos e aí a gente vai tentando usar esse material, ele é o que é usado. Já o caderno do ano passado, que eles recebem, eu acabo usando meio que para uma possível recuperação de nota para dar uma salvada no pessoal que não está muito bem, mas aquele material não é bacana. Esse ano é isso que tenho usado, e os livros de outras matérias que dialogam com a gente, eu vejo lá se tem algo na Geografia, se tem na História, na Filosofia, eu vou meio que juntando tudo.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Nanda: Eles receberam e a maior parte da galera não usou, eu vi que os alunos ficaram com o caderninho meio que tudo em branco, um ou outro que usou.
E os do ano passado aqueles que eram por bimestre na sua escola usava?
Nanda: As apostilas, no ano passado usei, eu pessoalmente usei.
A sua escola usava?
Nanda: Usava.
Se você não mostrasse que estava usando o que aconteceria?
Era aquele discurso burocrático, tem que está ligado com isso, porque se alguém vier e perguntar, os alunos têm que ter tido, ficava aquela como se fosse uma ameaça velada, se alguém baixar aí e quiser saber, se o supervisor vier e ficar sabendo e você não estiver fazendo vai responder processo, nunca aconteceu eu não vi com nenhum colega, mas falavam muito sobre você não for usar esse material, se você for dar as aulas de outro jeito pelo menos no diário tem de registrar que você usou.

12. É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola? Te ofereceram instrução para uso

deles?
Nanda: Não, não era obrigatório, mas o currículo que eu estava trabalhando obrigatoriamente, dialogava, eu não podia fugir do curriculum que estava igual ao conteúdo da apostila. Então apesar de não ter obrigatoriamente ter que usar apostila, minhas aulas em algum livro tinham que provar que eu estava sendo dando aquilo. Não, instrução não, a gente recebeu aquele material do professor o que o Estado manda, secretaria manda.

13. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?
Nanda: As apostilas do ano passado eu usei, em algum momento eu achava que o conteúdo é meio ruim, mas eu corrigia, mas as apostilas comparando com o material que tem hoje, as apostilas conseguia aprofundar, você conseguia desenvolver alguns momentos, este contato com o pensamento sociológico sobre as questões, o caderno atual não, ele é muito simplista, ele vem com algumas atividades, eu não sei se você lembra, das apostilas do ano passado, elas começavam mais próximas do centro, ia aprofundando a discussão e o caderno (de agora) para ali só no comecinho, aquelas atividades são as mesmas atividades da apostila, mas só aquelas mais bobas. Eu acho que dava para ter feito, se fosse aproveitar mesmo material, dava para ter escolhido coisas melhores que tinham nas apostilas e não foram priorizados, é como se esse conhecimento se tornar o mais simplista, o mais bobo possível e o tamanho dele também demostra bem o tanto que não tem interesse em desenvolver pelo menos as questões de Sociologia, as apostilas tinham umas 20 e 30 páginas por bimestre e o novo caderno do aluno tem 5, o conteúdo desse ano está horrível, então eu uso, o aluno sabe aquele que precisa ser salvo por um pontinho e corre no último dia, ai você falar faz apostila porque, sei lá, dá para dar um ponto nisso, mas nem é tão relevante, eu prefiro que ele faça o que eu peço.

14. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Nanda: No ano passado eu achava que em alguns momentos ela permitir uma discussão bacana, acho que ela conversava com currículo, e eu gosto da estrutura do currículo apesar de achar que alguns temas não deveriam estar em certos anos, eu acho que aquela divisão da uma possibilidade de trabalhar bacana, então, eu usava porque alguns conteúdos eram bons e davam para promover o ensino que eu estava dando, o processo que eu estava construindo, desse ano ficou sem um ponto é só para tampar um buraco, o aluno que perdeu alguma avaliação, alguma atividade em sala no dia e ficou sem um ponto, aí faz apostila para repor, mas ela não é e não oferece conteúdo suficiente para desenvolver um trabalho bacaba, ela é irrelevante, era melhor ter impressora disponível para o professor para imprimir o seu material na escola, do que apostila hoje como ela é.
Qual que é a sua avaliação sobre as apostilas e os cadernos desse ano?
O caderno desse ano eu acho ruim, pelo menos na parte de Sociologia eu acho que ele não ajuda em nada é desnecessário, é só mais dinheiro gasto com algo que não faz diferença.

15. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
Nanda: Eu acho que é uma tentativa de facilitar o controle do conteúdo que está sendo trabalhado e meio que direcionar qual trabalho que vai ser feito, garantir que o que o currículo pede vai ser trabalhado de alguma forma, já que, obrigatoriamente, o aluno tem aquela apostila na mão e está vendo aquilo, então se você for usar ela em algum nível você vai ter que entrar nos assuntos.

16. E para o ensino de Sociologia?
Nanda: Elas poderiam facilitar a vida de um professor que tem um monte de turma e fica rodando toda hora em vários anos e mudando de tema o tempo inteiro, mas acho que ele meio que controla a forma como ele vai trabalhar também, ele teria que priorizar algumas discussões já que o aluno está com o material ali na mão, se você pede para ele usar, você vai ter que explicar, tem ali, nesse tempo você acaba perdendo um pouco o controle do que você quer trabalhar mesmo. Às vezes, essa apostila não está de acordo com que você acha prioritário, elas são para toda rede, então é um material produzido como se todos fossem iguais os alunos, cada região vai ter uma característica, por exemplo, uma apostila uma parte vai ficar falando sobre trabalho e não considera o fato que os meus alunos todos do noturno trabalham, ela acaba meio que distanciando a possibilidade que eu tenho de discutir com eles numa experiência real que eles estão tendo e levar isso para uma aproximação com a Sociologia, por exemplo. Então eu acho que ela meio que tenta homogeneizar o ensino sabe? Como se todo mundo fosse ter o mesmo ensino de Sociologia no estado e isso é impossível porque os grupos sociais são diferentes e a forma como você vai trabalhar esses conteúdos tem que ser diferente porque senão não faz sentido

17. E para você?
Nanda: Hoje, como escolhi não usar, não está tendo tanto impacto na forma como eu trabalho, ano passado tinha mais, ela direcionava mais mesmo a forma como eu estava trabalhando. Também era

meu primeiro ano eu estava meio perdida com tudo, elas me ajudaram a pensar sobre essas questões, acho que escolher, hoje, não usar esse material também é impacto de eu ter trabalhado com ele no ano passado e experimentado as discussões e pensado em novas formas para trabalhar, agora, não tem impacto, já teve alguma vez, mas agora não.
Você associa o não usar hoje pela experiência que você teve anteriormente com as apostilas?
Acho que elas me permitiram anteriormente pensar sobre os conteúdos e perceber que ela não dava conta de responder aquelas necessidades daqueles espaços sociais, com aqueles alunos, com as dificuldades deles, foi porque eu usei ela e consegui perceber os problemas dela, pude pensar em outras saídas.

18. E para os estudantes?
Nanda: Eu acho que hoje não tem tanto impacto, também eu não vejo assim o interesse deles de ver alguma coisa que eles leram ali que causou algum interesse, eles carregam aquilo como se fosse mais um peso e fazem porque o professor pediu, acho que não tem tido impacto para eles agora esse material.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Eu acho que sobre esse material eu sinto mais impacto hoje, e com relação aos livros didáticos que tem toda essa escolha dos professores e o processo para compra depois, e eu perceber na pratica, porque eu recebi os outros livros apesar de eu não ter participado da escolha, porque ainda não estava na rede eu percebi que a gente recebeu o material com pior conteúdo que tinha. Eu fui conversar com os colegas que escolheram o material e saber o porquê de eles escolherem outro livro que não chegou, então, eu acho que o livro no geral atende muito bem e tem um material muito bom, só que o Estado não cumpre ou não respeita a escolha do professor que está na rede, está naquela escola, que escolheu o material, envia o que quer apesar de abrir uma escolha, eu acho que isso deu mais impacto. Acho que se tivesse material melhor dava para ser trabalhado melhor ou se tivesse mais condição mesmo da gente controlar esse processo, se a gente pudesse mesmo usar as impressoras, se a gente pudesse mesmo produzir o nosso material, se a gente tivesse tempo também para fazer tudo isso que demanda tempo, você tem muitas turmas, são muitas quantidades envolvidas no processo, acho que isso teria mais impacto, talvez, de se pensar um ensino com mais qualidade na Sociologia.
Você falou do livro didático, se fosse comparar essas apostilas e os cadernos com o livro didático o que você?
Nanda: O livro didático com certeza é melhor, até o que a gente trabalha que é o pior dos três, o que eu vi ele é melhor que as apostilas, sem dúvida.
Porquê? O que tem de diferente?
Nanda: Ele traz dados relevantes, ele vai falar sobre, por exemplo, desigualdade no mercado de trabalho, ele traz mesmo dados de estudos científicos, ele aproxima questão da realidade do aluno, da discussão na academia, as teorias, tudo mais, ele fica de forma mais eficiente e apostila não, ela é vazia ,ela fica meio daquilo que tipo todos os homens se juntam para trabalhar iguais os lobos, iguais as abelhas e a gente sabe da onde está saindo essa comparação teoricamente, mas ela não aparece na apostila, depois não vai se envolver a teoria que está propondo essa visão. Então, ela fica vazia, ela fica falando que a gente trabalha como as pessoas, as abelhas trabalham como as abelhas, o livro não comete esse erro.

3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Nanda: Eu não consigo pensar ele como um todo, porque eu acho que existem níveis de aprendizado que vão ter impactos diferentes, acho que para os alunos do Ensino Médio se ainda não aprenderam a ser autônomos no processo de aprendizagem, perdem a mediação do professor, ou a bronca do professor, ou aquela coisa que você está ali cobrando, pode ter um impacto ruim, deixar só no mundo de EAD, porque a gente sabe que o ensino à distância abre várias margens par você subverter a ordem. O primeiro que fez o curso tem todas as respostas e ali ninguém mais está aprendendo, eles só então cumprindo para serem aprovados, se ele fosse seguir o exemplo do ensino à distância que eu tive contato, acho que quando você está graduado, até a graduação eu acho problemático com ensino à distância, principalmente, os da nossa área (humanidades), que não tem como você sair das humanidades sem ter contato com pessoas, discutindo, é esse contato mediado, senão a gente cai naquela “é minha opinião eu não quero ouvir o outro”, quando essa relação se dá no cara a cara a gente constrói melhor, vivendo-as, mas eu acho que depois que você já passou por essa fase, para construção mesmo de aprofundamento do seu conhecimento, acho que ele já consegue, já pode ser possível, quando você considera, por exemplo, a minha situação em que eu não tenho mais tempo para estar em uma sala de aula aprendendo, meu tempo está todo tomado pelo Estado, o que tenho

para aprender são momentos, então, facilita a minha possibilidade permite aprender coisas, mas nesse processo eu já tenho alguma autonomia para aprender, também não é que eu não preciso mais alguém mediando, eu já sei por onde percorrer para conseguir chegar nas respostas que eu preciso, ou para tirar minhas dúvidas. Então, eu acho que serve para gente que já se formou e eu acho que para o os alunos antes até a graduação não acho que seja eficiente, eu acho que precisa ensino presencial, ou pelo menos semipresencial algum contato tem que ter.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Nanda: É o programa atual, eu só tive contato com essas apostilas porque teve alguma discussão, alguma apresentação sobre o que seria esse programa no ATPC da escola, mas não foi aprofundada ao ponto de eu saber o que é esse programa, eu tive contato com o material que chegou, é o material do *São Paulo Faz Escola*, é um material ruim, essa percepção sobre ele, sobre o material que eu vi que só foi um material do 3º bimestre, até então não tinha chegado, a orientação que a gente recebeu é segue aí do jeito que você preferir eu faz o currículo anterior ou é isso.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Nanda: Conheci por causa do curso de ingressantes.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Nanda: Eu fiz o de ingressante, agora fiz os novos cursos do Inova, das disciplinas que vão entrar ano que vem.

Qual sua avaliação sobre esses cursos novos que você fez agora?
Nanda: Cursos novos ainda parecem muitos cursos de quando eu ingressei, aquela primeira parte da formação que a gente fica discutindo sobre qual é o aluno com que a gente vai trabalhar, quais as características da rede, girava em torno do você trabalha com jovem, o que é um jovem, como chamar atenção do jovem e aprofunda muito pouco o que seria essas novas disciplinas.

Agora uma pergunta técnica, é uma dúvida minha, acho que nem é para a pesquisa. Essas disciplinas novas foram aberta para qualquer professor de qualquer disciplina fazer?
Nanda: Isso, todos que tiverem interesse e que estão na rede podem fazer o curso, montamos um projeto, de eletivas e tecnologias e todos que fizeram o curso ficaram (incompreensível) e apenas vão entrar como disciplina (incompreensível) que nem a minha de Sociologia, eu vou ter mais essas três no meu registro. Elas não entram como correlatas, elas servem para compor jornadas, como integral, por exemplo, e não tem nenhum reconhecimento específico para desenvolver ela, qualquer um que fizer e de qualquer área podia se inscrever, se habilitar.

A plataforma de interação ela é parecida com a do curso de ingressante?
Nanda: É, é a mesma plataforma

Como que é essa plataforma?
Nanda: Aquele mesmo esquema vai entrando pelos módulos e ela vai rodando o tempo, tem um vídeo, você tem que assistir tudo, ela habilita para você ir passando, aquele mesmo esquema, o que diferencia do curso de ingressante é que a gente faz de um modulo e já tinha aquelas perguntas para você fechar, no de agora, você faz todo o curso e as perguntas para você fazer a prova aparecem só numa fase determinada não foi nada de imediato.

5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
Nanda: Acho que foi mais voltado para aproximar do currículo, é tanto que, assim que você observa todos os módulos dele e olha o currículo dos três anos do Ensino Médio, eles quase que são mesmo, o começo é o primeiro ano, segundo ano é ali no meio do curso e o final é o terceiro ano, então ele me parece que sabe muito, mais para falar esse é o currículo que a gente usa e você vai trabalhar isso assim, desse jeito, tanto que em alguns momentos ele fala “olhar o caderno do aluno”, serve para trazer para o ingressante as problemáticas de estar e assumir um cargo. Eu acho que o curso de ingressante seria mais eficiente se explicasse o que é ser um efetivo da rede, por exemplo, porque até hoje, eu estou a dois anos, tem coisa que eu não sei e se você pergunta, (incompreensível) e você fala com uma pessoa na escola é uma resposta e se você fala com outra pessoa a resposta é outra. Talvez faltasse como as coisas funcionam, você vai trabalhar com tais públicos, seria mais interessante do que o que ele fica falando, esse é o nosso currículo e a gente acha as tais coisas, não sei se ele é uma formação ou seria uma tentativa de falar você pode fazer isso com seu aluno. Talvez uma tentativa de homogeneizar, de novo, se eu ensino a todos os professores de Sociologia da rede que é assim o

currículo e que as coisas podem ser discutidas assim, eu espero que todo mundo repita esse formato, eu não gostei muito do curso, eu acho que ele não permite liberdade para gente na construção desse conhecimento que a gente quer promover, ele meio que colocou o cabresto.

E como foi sua experiência nesse curso?

Nanda: Tranquilo, eu não achei difícil, no geral, eu achei que muita coisa era tudo do mesmo que eu já estudei na academia, uma ou outra discussão que eu achei meio estranho porque está escolhendo essa visão e não a outra, mas no geral não tive dificuldade. O curso foi meio que frio assim, que é uma outra coisa que eu penso, por que é necessário bater de novo no conteúdo? Se você tem ali naquele curso pessoas que comprovaram que têm o conhecimento necessário, que se você não tivesse não teria entrado. Eu achei que ele serviu não para uma formação, não para melhorar, ele serviu para falar "olha, é desse jeito que a gente trabalha", quase como se você oferecesse para o professor tudo já pronto, só para ele repetir, se está tudo pronto para ele repetir você não precisa de uma pessoa formada na área, você pega qualquer pessoa das humanidades, fazer esse curso e habilitar ela, porque é só para ela repetir ela não está construindo nada, então eu acho que ele é um pouco falho.

6. O que você pensa sobre este curso?

Nanda: Eu acho que os cursos de formação para os professores, precisam acontecer, no geral, não só o de ingressante, porque ele tem impacto direto na nossa vida, a gente precisa estar em constante formação, não só para a gente conseguir desenvolver o nosso trabalho na escola, as dificuldades que a gente enfrenta, mas também porque são eles que determinam nosso salário, os nossos níveis, e tudo mais. Eu acho que um curso de formação o professor não tenha que pagar já facilita um pouco as coisas, já que a gente não tem dinheiro para pagar, só que eu acho que ele controlado pelo Estado, pela escola, aquela Escola de Formação, eu não sei se permite tamanha liberdade para a gente construir nossa formação. Eu acho que às vezes fica um pouco controlado, na minha percepção é um controle do Estado, do que ele quer e até onde ele quer que você pense, é até aqui. Então, por mais que o conteúdo possa, em algum momento, parecer superinteressante, ele fica ali meio, aqui no caso de Sociologia eu acho que é bem assim, controle mesmo, você não pode passar disso, não sei como é que as outras disciplinas, mas eu tenho essa impressão, você pode falar até aqui, você não pode passar do que a gente está definindo, tenho um pouco de pé atrás com esses cursos.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?

Nanda: Eles seguiam muito aquele esquema de múltipla escolha, tinha uma ou outra vez algumas questões que você escolhe uma opção, mas parecia um questionário de concurso de novo, eu acho que o único espaço que abria para você construir uma discussão seriam os fóruns, mas fóruns não eram moderados, eram soltos, aí ficavam todos os professores do curso conversando sobre a vida, e você não está realmente construindo uma crítica ao que está sendo proposto, parece mesmo prova de múltipla escolha parece com um cursinho, pera lá vamos confirmar se você sabe mesmo.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?

Nanda: Acho que talvez ele possa te trazer alguma coisa, para mim que não tinha muita proximidade para discussão da antropologia, ele me permitiu pensar em algo novo ou facilitar um conhecimento para mim, não era tão fácil, mas, no geral, só reforçar o que eu já vi na universidade. Então era "de novo esse cara aqui", ou "Ah, que bom que eles usaram esse cara", eu não sei se existe caso de algum professor que precisasse, mas para mim que passei pelo concurso eu acho que todo mundo que foi aprovado já tinha algum domínio ali, parece quase uma tutela.

Falam sobre os direitos dos professores?

Nanda: Não, não lembro de ter visto nada.

E sobre os deveres?

Nanda: Bem, o que se espera do professor em sala de aula o tempo inteiro, principalmente a primeira parte não a Sociologia, aquela parte só a formação mais básica sobre a metodologia sobre como se deve tratar os alunos, sobre todas as discussões de comportamento, toda mais comportamental mesmo, mas eu também não lembro de algo como é dever do professor de tais coisas, fica meio solto, também tem mais um direcionamento, você vai encontrar alunos cansados de tudo e você tem que ser mais tranquila em relação a isso, talvez mas também não era tão categórico nessa parte eu pelo menos não lembro disso.

9. Como foram os encontros presenciais?

Nanda: Os dois foram com palestras, não foi só com os professores de Sociologia, era todo mundo e de todas as disciplinas, que estavam fazendo as específicas se encontraram, tive uma palestra e não tinha lugar para tanta gente. Foi quase uma comemoração de vocês terminaram o curso, parabéns.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Nanda: Primeiro causa um pouco de ansiedade, porque aquela força, o cansaço no seu probatório, você não pode tirar menos do que isso daqui, senão você vai se prejudicar e como causa ansiedade, depois dá sensação de alívio, pelo menos consegui passar por isso aqui tranquilo, não é isso que vai me prejudicar.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso? O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Nanda: Não, eu fiquei em dúvida em várias questões, porque eu tive a impressão que ele foi obrigatório, como estágio probatório para quem assumiu nesse último concurso. Como foi essa situação que os professores anteriores, eles não fizeram essa formação fizeram outra formação, depois eu ouvi deles que eles também tiveram que fazer a formação dos cursos, mas aí já eram efetivos. Então, qual impacto tinha? Por que eles fizeram esses cursos? Me parece que a gente assumiu por último, saiu meio prejudicado nesse cálculo e por acaso esse curso serviu para evolução dos outros, que para a gente não serve, para a gente só serve de critério de avaliação para o probatório. Não sei, eu acho que tem que ter alguma formação, mas essa formação ela não tem que ser obrigatória, não tem que ser critério para avaliação de um estágio probatório e ela tem que girar em torno das dificuldades que os professores estão experimentando, ele deveria ter sido montado a partir dessas questões, não só para falar “o nosso currículo é esse e você vai trabalhar assim”, é o que me parece que ele faz.
E esse curso ele é remunerado?
Nanda: Não, os encontros presenciais também não, se a gente for pensar que são obrigatórios, tem que acontecer em um dia que você está trabalhando, você tem a dispensa porque você foi fazer lá, porque você foi convocado, eu não diria que precisa ser pago, porque o que acontece é que você deveria estar em sala de aula e foi retirado por algo que você não teve controle, então, até aí porque você foi convocada o que não muda a situação.
Estar em sala de aula em serviço enquanto faz o curso?
Nanda: Então é meio estranho, porque você está fazendo uma formação que supostamente você que é ingressante deveria servir para te ajudar, você já vivenciou todas as experiências, já passou por todos os temas, você chega muito atrasado, se ele fosse servir mesmo para ajudar um ingressante, eu acho que ele deveria ser oferecido nesse período até o professor ir para a sala de aula, talvez? Ai o professor teria que ser remunerado também, como é que o professor faz isso? Ele teve que assumir o cargo, fica meio esquisito, eu achei esquisito, acho que tinha que ter sido antes.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Nanda: Tudo que ele me trouxe eu já tinha experimentado a discussão antes, foi só repetir o que a gente já tinha visto lá na universidade, repetiu algo que já tinha tido contato, não sei se ele auxiliou, não sei se teve essa eficiência no processo.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Nanda: Na minha experiência, eu acho que ele não adiantou para muita coisa, a estrutura do currículo eu já sigo, porque eu acho que a gente já divide os temas, fica meio claro que é para eu trabalhar isso, vou ter que colocar no diário, então, eu trabalho isso, mas aí eu defino como eu vou trabalhar, e acho que seria mais próximo dessa questão, mas o conteúdo que está no curso de formação dos professores não teve, acho que impacto na forma como eu trabalho com os alunos, porque ele fica dialogando com conteúdo, mas aí ele também fica falando para esse público que a professora de Sociologia fica falando com alguém que conhece o tema e o material, que eu não consigo usar, por exemplo, o mesmo tema com um aluno de um público e com um de outro, você vai ter que aproximar o tema de outra forma, eu acho que é só reforço.

14. E para você?
Nanda: Um pouco de perda de tempo, no que eu poderia estar desenvolvendo no meu primeiro ano pensando nos alunos, ficou ali preso na minha obrigatoriedade de cumprir o prazo desse curso, acho que eu poderia ter me dedicado mais a pensar as minhas aulas se não tivesse que está pensando no curso, não teve impacto muito positivo.

15. E para os estudantes?
Nanda: Acho que se você tem um professor que teve uma formação que não dá conta de tudo o que envolve a Sociologia no Ensino Médio, porque a gente sabe que ela recebe esse nome, mas ali tem as discussões tanto da Antropologia quanto da Ciência Política, além da Sociologia. Acho que se o professor tem uma formação muito específica e está indo para sala, se ele é só da Sociologia, talvez,

esse curso permitisse a ele ter contato com as outras discussões da Antropologia e da Ciências Política, mas como nossa formação foi nas três das Ciências Sociais, eu acho que não teria esse impacto no aluno, porque é o que me pedem para trabalhar com eles de alguma forma, já tive contato antes do curso, eu acho que se a gente for pensar em todos os alunos da rede, se for esse o caso de um professor é um dos conhecimentos só uma dessas ciências poderia ter um impacto positivo.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Nanda: Eu fico incomodada com a falta do conteúdo do 2º ano, que é tão rico, eu tenho tanta discussão bacana, fica sem impacto para as turmas da noite que só tem uma aula por semana, e não vão ver o conceito da melhor forma, não dá para você discutir trabalho na Sociologia em uma turma que você mal consegue fazer chamada, já está indo embora ou não dá para você discutir na profundidade. O que precisa é uma discussão importante para a Sociologia quanto para a vida de um aluno, que estuda numa escola periférica, que já é um trabalhador, por exemplo, eu acho que muitas vezes fica batendo muito na discussão sobre o que é cultura de forma implícita, acho que no currículo do 1º ano você vai pensar a cultura na Antropologia, você está desde o começo do ano falando da cultura e da diferença só ali, e os outros você passa 6 meses falando sobre costumes, socialização, sobre os impactos da cultura, para depois ver da onde é que está vindo e o porquê, você pensar que isso poderia estar dialogando, você perde muito tempo nesse processo. Depois você cai numa discussão importante sobre desigualdade social com um nada de tempo, poderia ter se desenvolvido com mais profundidade, também, e perde três ou quatro bimestres discutindo o que é cultura e aí você volta para o 2º ano, um bimestre de novo, acho que muitas vezes eles voltam nos temas que seriam mais tranquilos você trabalhar, não priorizam os que estão mais próximos de mostrar para o aluno os problemas de se viver numa sociedade que é desigual, por exemplo. Acho que seria na estrutura do currículo, quando possível, não trazer para o aluno a discussão que talvez faça ele ficar incomodado com o Estado, porque é esvaziado e recebe menos importância, tudo aquilo que é uma formação que gira em torno do ele fazendo parte de uma sociedade, tendo que ser um cidadão é reforçado, porque o importante é um cidadão que aceita, um cidadão comportado, então acho seria a forma de fazer uma crítica ao currículo.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Nanda: Olha, considerando os novos desenhos do que está acontecendo, acho que a gente vai cada vez mais perder espaço, não some, por que você tem uma Legislação Federal que dá conta, mas, por exemplo, as novas escolas técnicas do Estado vão ter uma aula de Sociologia e só para o 3º ano do Ensino Médio, só uma, só esse contato a vida dele no Ensino Médio inteiro, com uma aulinha que a gente sabe que não dá conta do conteúdo todo. Acho que tem uma tentativa de tirar mesmo, não é interessante o aluno com pensamento crítico ou tendo contato com alguma coisa que poderia levar ele em algum momento da vida a desenvolver esse tipo de pensamento.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Nanda: Eu acho que não, acho que a gente pensou em tantas coisas que eu já estou até com pane na cabeça, são tantos problemas, meu Deus, de pensar muito.

19. Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Nanda: Eu acho que a Sociologia entra para responder uma demanda de uma sociedade específica, em um período específico, e me parece que hoje essa não é mais a demanda ou essa demanda incomoda muita gente. Não é, ao mesmo tempo, essa sensação de que a gente vai ser retirado ou que a gente se propôs a cumprir não vai rolar, ou que vão tentar prejudicar, ou vão tentar não deixar, mas hoje também já não rola do jeito que deveria ser, a gente meio que sabe... parece que é superburocrática, a gente está ali só cumprindo, mas efetivamente não pode cumprir do jeito certo, porque vai trazer problema. Isso me incomoda um pouco porque eu acho que nem eu nem nenhum professor de Sociologia que está na rede, vai querer brincar de cumprir alguma coisa, a gente está de verdade, só que é isso, o Estado não quer a gente trabalhe de verdade, ele quer a gente cansado, então, eu acho que o que eu tenho sentido mais nos últimos tempos, mensalmente muito cansada, sobretudo todas essas coisas que ocorrem sobre a dificuldade da gente atender algo que a gente acredita, mas que não é para ser feito. Eu fico meio chateada, meio pessimista, mas a gente vai lá, a gente resiste.

Entrevista 7

Bloco 1: Dados pessoais

Nome: Raia
1. Gênero: mulher
2. Idade: 33
3. Raça/Etnia: Branca
4. Formação acadêmica: Curso Ciências Sociais Licenciatura (x) Bacharel (x)
5. Local de formação: Pública ( ) Privada (x)
6. Ano de formação: 2009
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (X) Quais: Mestrado História das Ciências e Cartografia Social
8. 8. Região onde atua: Grande São Paulo
9. Tempo de trabalho na Educação: 8 anos
10. Carga horária: 40 horas
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 9
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 315

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Raia: Não, eu na verdade nunca tive a pretensão de ser professora.

2. O que é ser professor/a?
Raia: Acredito que ser professora perpassa pelo sentido de ter um comprometimento com o ensino-aprendizagem, com o pensar. Eu vejo mais o papel de educador, além do tema professora me vejo como educadora, porque vejo o quanto há de problemas relacionados ao acesso à informação e ao passo do desenvolvimento tecnológico, essa era considerada *fakenews,* depois de 2016, principalmente, a gente tem aí uma grande vazão de notícias falsas, sendo que as pessoas não têm o senso crítico no geral, vamos dizer assim. Senso crítico para ver o que é que é falso o que não é, compartilha sem ler, não assiste uma matéria na íntegra. Então, minha atuação vai mais nesse sentido, desenvolver o espírito crítico mesmo, para que essa pessoa fique mais autônoma diante desse turbilhão de informações que nós temos hoje, basicamente é isso. Acredito no papel da educação por esse caminho, sou mediadora, claro que aprendo na ensino-aprendizagem, acho que tem que andar junto, ao passo que eu ensino eu também aprendo, vejo como um processo dialógico mesmo, entre professor e estudante.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Raia: Não, eu me sinto sempre incompleta, eu não gosto de afirmar nem sempre nem nunca, mas nesse caso eu vejo necessário, então não me vejo suficiente nunca, seja como educadora, seja com sujeito, enfim, até seria uma pretensão falar que eu tenho uma formação suficiente.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Raia: A precarização, sucateamento do ensino sobretudo público, não que seja muito diferente no privado, mas eu vejo que a falta de instrumentos e ferramentas de trabalho que dificulta muito nosso cotidiano e também a jornada está em cima, você tem pouco tempo para planejar aula, pouco tempo para formação, para ter essa suficiência, vamos dizer assim, esse desenvolvimento para suficiência, então, demanda mais tempo, a burocracia e menos tempo de preparação de aula na formação do docente mesmo, eu vejo esse sucateamento muito grave na verdade.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Raia: Me marcou negativamente, ter alunos, como posso dizer, até soou como uma piada, o aluno falou “oh professora, agora eu sei que você não é uma doutrinadora”. Daí eu fiquei pensando, ao mesmo tempo que eu não sou doutrinadora também dá margem para, mas que se sentam confortáveis na minha aula. Me marca negativamente, nesse sentido, que ele não conseguia despertar ali, minimamente, uma consciência do discurso de ódio, que tem sido violento, isso me marca negativamente. Não consegui ali, de fato, atuar de uma maneira direta com a conscientização desses alunos que acham que *bullying* é brincadeira, que discurso de ódio é brincadeira, enfim, eu senti como negativo e não como um elogio que eu não sou doutrinadora. Não que eu gostaria de ser doutrinadora, pelo contrário, eu gostaria de despertar o senso crítico, se isso é doutrinar, então, eu gostaria de ser, entende (risos).
6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Raia: São vários os casos negativos e positivos, mas memória recente acho que fica mais fluido,

marcou mais positivamente uma atividade que eu fiz com o jogo na escola, que era sobre argumentação, eu não lembro agora o nome do jogo, depois eu posso te mandar, eu achei na escola lá no porão escondido, guardado às traças, peguei esse jogo e foi bacana, vou colocar nas aulas de Sociologia, era baseado em argumentos e contra-argumentos. Eu reuni mais ou menos quatro, cinco grupos na sala, eles tinham que fazer argumentos contrários e positivos em determinada situação, na carta já vem a problemática e vem a fundamentação para a argumentação, diante dos fatos colocados, atrás da carta com base em dados, em ciência, o que seria melhor ali diante da situação, por exemplo: a liberação do porte de arma, um dos temas polêmicos. Então, me soa muito positivo nesse sentido, porque, embora, ali você tenha jovens em grupo que tende a ser reacionário, independente da classe social, tem aquele grupo mais duro ou enfraquecido naquele momento, está toda a sala indignada com exemplos e fundamentações baseados em notícias falsas, eles nem se apegaram a carta com base na ciência, não eles vieram com outras questões falando sobre, por exemplo, porte de arma e presença da polícia na escola, então, a gente percebeu todo esse grupo, que na minha escola é majoritário, debatendo entre eles sobre essas determinadas situações que são polêmicas. Até hoje, eles ficam indignados “como assim professora ele acredita nisso, fakenews, *youtuber*, influência para debater, nem na carta ele olhou”. Achei muito bonito e que marcou positivamente, porque naquele grupo ali majoritário, de alguma forma, houve uma apropriação do conhecimento que a gente discute muito em aula.

7. O que é ensinar?
Raia: Ensinar para mim significa estar aberto, passar um pouco do conhecimento adquirido e também, como posso dizer, estar flexível para conseguir lidar com algo significativo para a turma, porque, no geral, eu me coloco nessa crítica também, às vezes, a gente é muito conteudista e esquece que o cotidiano do aluno, da aluna, enfim, do sujeito que está na escola, muitas vezes, é carente de recursos básicos para uma vida digna, como eu posso colocar um conteúdo ali para ele assimilar e aprender? Então, eu vejo que ensinar vai além do conteúdo, vai nessa via de transformar o conhecimento, que no caso quem é professora tem, por conta da formação na área, que conseguir transformar aquele conteúdo em algo significativo para o cotidiano desses estudantes, basicamente é isso.

8. O que é aprender?
Raia: Aprender é estar aberto, para mim, basicamente, estar aberto a discutir e a resinificar o conhecimento prévio. Eu acredito que nenhum estudante ali, pelo menos no Ensino Médio, vem vivendo nessa tábula rasa, ao contrário, existe história, tem uma vida independente, qual é sua condição de vida? Eles têm um conteúdo em si, eles têm aprendizagem, então, aprender para mim é estar aberto a novos conhecimentos, independente de qual seja, dentro ou fora da escola.

9. Como você prepara suas aulas?
Raia: Eu costumo acessar os portais de educação, portal do professor, eu tenho pesquisado bastante nesses planos de aulas, isso me ajuda bastante, porque são professores que já aplicaram sua metodologia dentro de sala de aula, aí eu a partir deles, desses materiais, eu faço notificações, diante do que eu vejo ali que de fato encaixa com a temática e etc. Então, eu, basicamente, utilizo a internet, os portais da educação e também os livros que estão disponíveis na escola, mas, principalmente, a internet, claro que não excluo os livros, mas no caso assim prefiro metodologias que já tenham sido aplicadas, senão, é como eu já disse, a gente tem muito conhecimento acumulado, tenta aproveitar o possível deles.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Raia: De recurso? Eu utilizo desde giz e lousa, projetor, caixa de som, gosto bastante de trabalhar com música, com vídeo, curtas metragens, animação. Eu sou esportista também, então, eu as vezes faço “Quizz” na quadra e tem que acertar a cesta para responder, eu gosto bastante trabalhar o corpo, eu tenho esse lado para o esporte também, eu tento trazer eles para essa prática de mexer o corpo e também sair um pouco dessa da sala de aula, às vezes, faço pesquisas também na escola que eu atuo, tem computadores que funcionam, então, faço em grupos pequenos, porque não tem computador para todo mundo individualmente, eu dou o tema de pesquisa e na mesma hora eles tem que me apresentar, tem tido resultado. Vejo que eles fazem pesquisa muito rápido, o aprofundamento acaba deixando a desejar, mas por outro lado a facilidade de acessar as redes e tentar trazer em forma de esquema, eles têm uma facilidade muito grande, tem que fazer até deixar eles mais autônomos do saber, eu não tenho ali um papel de professora que fica em pé falando sozinha.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Raia: Agora a gente está sem, no meio do bimestre passado até veio, não é obrigatório, mas por ser professora de Sociologia, falo isso muito com os alunos também, eu vejo que é muito importante a

gente não deixar de usar por que é dinheiro público, mas como usar? Fica bastante problemático essa questão como usar, o que eu vou fazer com isso, o que quer dizer, quais são as entre linhas, qual é a intenção, afinal toda a autora tem intenção ao escrever. Então, eu tento transformar o material um pouco mais, uma maneira até utilizando ele não só para não desperdiçar o dinheiro público, como também para conscientizar de que até a maneira como se lê a gente deve problematizar, então, eu uso esse do bimestre passado, uma aula eu usei foi discutindo, discutindo. Olha que maravilhoso, em uma aula a gente acabou o conteúdo do bimestre, claro que deixei isso para fazer na última semana de aula antes da prova. Ficou meio como uma revisão e eles até entenderam o quanto, principalmente, algumas áreas da educação Física, História, Sociologia, algumas áreas estão sendo, de fato, atacadas com essas novas reformas, pela maneira como simplificou-se nesse novo caderno do aluno, mas por outro lado como eu disse, eu vejo que tem escolas que não tem nada, não tem nem giz, não tem livro, não tem nada, o caderno de aluno acaba sendo material que é o único, e fazer o quê, vamos usar, mas aí volta a questão do ser professor que você tinha me perguntado inicialmente, eu vejo que uma das missões nossa também é como eu vou usar esse material, eu vou reproduzir, eu sou alguma máquina, um robô, que vou ler sem discussão. Aí volta para outra questão, que é a formação do professor, qual é a qualidade de formação do professor? Problematizar esses materiais para, de fato entendê-lo, e ali poder discutir de uma forma positiva talvez.

É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola?
Raia: Não, não é obrigatório não.
Te ofereceram instrução para uso deles?
Raia: Ofereceu, mas não obrigou.

12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?
Raia: Não, eu também dou aula de geografia, alguma coisa da geografia é interessante, até embora tem muita coisa que mude, mas assim mapas, imagens as vezes eu uso, mas é difícil, muito difícil, mas às vezes acontece de eu usá-lo.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Raia: De uma maneira geral, os cadernos são fracos, não acompanham a complexidade do mundo que a gente está inserida, se você pega uma apostila de um Anglo ou Objetivo e compara com o caderno do aluno do Estado, é notório que tem uma qualidade inferior, então, se eu trabalhar o conteúdo com meu sobrinho de 10 anos ele vai assimilar. É como se diminuísse o público, como se eles tivessem uma série de dificuldades para entender conteúdos e conceitos que são necessários para discussão, com 15 a 18 anos, eu vejo uma baixa qualidade no conteúdo parece que é uma infantilização dos estudantes que estão no ensino público.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
Raia: As implicações são, principalmente, quando nós somos obrigados a usá-lo sem uma formação, uma formação crítica, o professor tem que ter uma relação crítica para poder de fato entender o que está além do caderno do aluno, você o reproduz e a implicação será numa turma de estudantes com baixa qualidade para ingresso no Ensino Superior, por exemplo. Para mim essa a principal implicação no aluno que estudou com o caderno do aluno, ele é muito raso, quem vai entrar numa universidade pública se ele só teve ali o caderno do aluno com base de ensino-aprendizagem?

15. E para o ensino de Sociologia?
Raia: Olha como sua pesquisa é recente também vou comentar a respeito, o que eu percebi desse caderno do aluno recente, o atual, tem uma forte tendência para candidatura ou para possível candidatura do João Doria como presidente, pela tendência da maneira como ele expõe os fatos, é possível a gente verificar ele criticando a gestão atual e criticando a gestão passada, ou seja, enaltecendo sua presença enquanto o melhor Governador que já teve na história do Brasil, tanto que teve até um caderno que foi, não sei se você soube, retirado de circulação por que a pergunta era "quem é o melhor governador da história de São Paulo?" e a resposta era "João Doria", não lembro qual era a série que tinha essa questão, mas do Ensino Médio não está tão assim direto, deixa nas entrelinhas a entender que a gestão atual não é boa e a anterior não é boa, portanto, eu sou o melhor, acreditem em mim a nível nacional.

16. E para você?
Raia: Para mim? Olha para mim, assim, diretamente ele não tem nenhuma. O que eu vejo não é nenhuma, a mínima, há implicações, principalmente, pelo sucateamento dos materiais básicos para se utilizar na escola, se tem um material que ele é fraco, logo, eu preciso de um de uma qualificação para entender que ele é fraco e assim vai me dar trabalho problematizar o que poderia ser útil, poderia ser um instrumento mais elaborado, mais atualizado, mais rigoroso, cientificamente dizendo, que elevaria

grau de aprendizagem dos alunos. Situação que, nesse sentido, me demanda mais, não estou dizendo de esforço, esforço a gente tem de qualquer jeito, mas eu digo de materiais, tanto que tive que imprimir a foto fora, precisou usar em outros livros didáticos, preciso de outros recursos, porque o quê que tem não é suficiente para atender, não é o que se pede no mundo concorrencial, no mercado de trabalho, de vestibular, qual o papel da educação século XXI? Dentro do Estado que a gente tem, estado de direito, basicamente, é esse, a gente lê em qualquer constituição vai para o mercado de trabalho e cidadania, então, se você não vai construir um sujeito crítico, que vai atuar dentro da sociedade, cidadão do Século XXI e, ao mesmo tempo, que vem diminuir as possibilidades de concorrer no mercado de trabalho? Ou seja, você não está cumprindo com a Carta Magna, não que eu seja a favor dela, mas se é um estado de direito, você está ali transformando uma boa parcela da população enfraquecida diante desse mundo concorrencial e competitivo, com pessoas que, inclusive, não cuidam nem do meio ambiente, nem da própria comunidade que estão inseridas, você está perpetuando algo ruim.

17. E para os estudantes?
Raia: A implicação é que se ele não tem nenhum outro meio de informação, ele vai sair com a baixa qualificação, então, entrar numa universidade pública vai ser muito difícil, ele passar num concurso, é raro mas acontece, vai ser muito difícil, porque não vai ter um desenvolvimento cognitivo suficiente para lidar com diversos editais. Universidade privada já é outra história, então, o professor que tem que ficar só no caderno do aluno também vai gerar aí essa implicação para os alunos, não culpabilizando professor, como eu disse às vezes você tem dois, três cargos porque um só não é suficiente para pagar suas contas mais básicas, aí fica difícil, como que eu vou além do caderno de aluno se é o que eu tenho? As possibilidades são mínimas para ir além dele, não é culpa do professor, mas é a implicação, é essa na qualidade dos alunos que a gente está formando.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Raia: Eu atuo com EAD, quer dizer, eu atuava até o ano passado, me atentou, principalmente, com problema gerado pela evasão. De mil estudantes no curso no qual eu trabalhava, a gente formou 200, um percentual gigante de evasão e por outro lado percebi que se eu não tenho, minimamente, uma autonomia desenvolvida, uma disciplina, em relação ao horário, dedicação, facilidade de estudo, nesse sentido de disciplina, no sentido de saber qual é o melhor horário para estudar, em relação à autonomia do estudante que lida com EAD, e por esse lado vejo como um problema, por exemplo, se a minha primeira faculdade, seu meu primeiro curso for EAD eu não tenho essa dimensão de saber qual o horário que é melhor para estudar, ter uma rotina de fato, esse estudo não vai surtir efeito algum, vai ser mais um diploma que vai não diferenciar, no sentido de aproveitamento, por outro lado diante de todas as sobrecargas que a gente tem dentro da educação, eu vejo como interessante ter o curso EAD, não faculdade, como primeira faculdade faça presencialmente que, de fato, precisa desenvolver-se de uma forma mais aprofundada. Essa relação de dificuldade, de o professor ter o tempo todo para mediar o ensino, no caso de cursos voltados para especialização de professores eu vejo que é interessante, porque a gente não consegue a maioria, claro que não vamos generalizar, é muito difícil a gente se locomover para ir algum lugar em determinado horário, a gente tem uma série de tarefas a fazer, preparo de aula, relatório e às vezes dar aula em mais de uma escola, é difícil se locomover de um lugar para o outro em relação a cursos EAD, nesse sentido eu vejo como positivo.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Raia: Não, não conheço.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Raia: Não sabia desse nome inteiro, mas eu conheço sim.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Raia: Fiz, fiz alguns cursos.
Você lembra de algum específico?
Raia: Além do ingressantes, fiz o curso de grêmio estudantil e avaliações, não sei o nome agora, mas é avaliação de alguma coisa, avaliação diagnóstica essas coisas assim, não me recordo o nome certo, mas grêmio estudantil, o curso de ingressante e o que se dava sobre avaliações.
Você gostaria de dizer alguma coisa sobre nossos cursos você gostaria de dizer alguma coisa sobre?

Raia: Não tinha tutor ou tutora, então, era uma coisa muito engessada, você por você, se tiver dúvida vai no fórum que tem cinquenta mil pessoas escrevendo ao mesmo tempo, eu senti uma dificuldade nesse sentido, tipo ficar online o tempo todo sem alguém que você possa mandar um e-mail e vai responder em algum momento determinada dúvida, pelo fato de eu já ter facilidade de estudar em plataforma de aprendizagem virtual eu não tive problema, mas eu percebi o problema de vários estudantes cotistas de não entenderem plataforma, de travar. Provavelmente, gera uma série de evasão, sem esses mediadores, tutores, professores, formadores, é você e o curso e é isso, ponto. Você vai lá responde qualquer coisa e não tem um *feedback*, porque você vai só lá na alternativa, você não tem discursivas, percebi que a maior parte tem gabarito na internet, eu não fui para esses gabaritos, porque minha intenção era aprender para além de evolução (carreira), mas eu vi assim uma série de gabaritos distribuídos na internet, então, não sei quanto surte efeito esses cursos de fato.

Esses cursos são semelhantes ao curso de ingressantes?

Raia: Sim, muito parecido, nas mesmas deficiências que não tinha, minimamente, um apoio, uma central de apoio, não tem professor mediador, você não tem um tutor, uma figura de uma pessoa que vai mediar seu conhecimento, você não tem dissertações, questões discursivas, uma questão discursiva não tem, é só alternativa e tal, essas coisas. A gente sabe que tem tudo na internet a resposta certa, quando não tem na internet, online, o curso você tem a prova é com consulta, você não tem um grau de dificuldade em relação à avaliação, não que seja um problema, afinal, avaliação está ali para cumprir o protocolo, mas por outro lado não há uma reflexão significativa, que você aprendeu de fato com aquele curso. Será que aprendeu? O quanto é significativo, de fato, a aprendizagem no curso? Porque você vai lá e marca a, b, c, d, e, e acabou, pronto. Você nem olha mais o material do curso, então acho que falta uma apostila, alguma coisa que você possa consultar, um material em PDF com artigos com conteúdo, um pouco mais pessoal, vamos dizer assim, porque se eu quero acessar o conteúdo tem que ir lá nas abas do curso, porque não manda um PDF e faz a gente estudar pelo PDF em cada módulo, assim eu vou quando eu precisar, eu tenho PDF que eu posso ir lá recorrer, no curso na plataforma que possivelmente não está aberta, é mais protocolo do que, de fato, formativo.

5. Como foi o curso de ingressantes?

Raia: Nada mais do mesmo quem já atuava com a disciplina, é o que está no caderno do aluno, o que estava lá no curso, principalmente, específico, então, não vi nada significativo, como eu já tinha feito mestrado quando eu fiz o curso eu tive muitas matérias de pedagogia, o que vem de pedagogia ali no curso foi para mim coisas que eu poderia ridicularizar, eu poderia dizer assim, você não tem uma atualização, falta parte pedagógica discursiva, algo significativo que vai gerar um bom professor.

Como foi sua experiência?

Raia: A experiência foi frustrante, porque eu não tinha grandes expectativas, mas por outro lado foi cumprir com uma obrigação, não foi algo prazeroso que vai surtir efeito, que vai ser significativo para minha formação, vou cumprir com minha obrigação e ponto, foi isso.

6. O que você pensa sobre este curso?

Raia: Eu penso? Eu penso que deveria ser melhor formulado, que deveria ter mais possibilidades de formações e que fosse significativo, não só integrante tem que cursar, quem está dentro também, vamos lá, vamos estimular, produzir conhecimento. Você ingressou, já teve lá sua pontuação, estágio probatório acabou, agora você é efetiva, pronto morreu, não, é como aquela questão que você problematizou, a gente é suficiente? Me parece que o Estado entende que sim, se ele não te dá bases para você se formar mais, você corta a rede do saber e pede bolsa para iniciativa para pós-graduação, você faz uma série de cortes que estimula o benefício de um professor, então, você está considerando que o professor é suficiente e ponto, eu sou contra isso.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?

Raia: A formatação do curso, para você ver como foi significativa: nem lembro. Lembro que tinha uma parte pedagogia bem fraca, e depois especifica só, é isso, uma coisa que eu fiz que eu pensei que seria o último dia eu fui dando control C, control V em tudo e um lugar no meu HD, eu tenho esse material na íntegra em Word, mas nunca revisitei, não senti uma necessidade, nem vontade de revisitar, então não lembro.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?

Raia: Fraco, superficial, o conteúdo que, de fato, não é significativo para uma formação de um docente que está ingressando com uma série de dificuldades, de saber entender a legislação, coisas simples, sei lá, o que é ficha cem, explica lá no curso de interessante. Não sabia e tive que aprender na prática, se eu não tivesse, minimamente, uma relação com sindicato, com a secretaria, eu não teria esse conhecimento, talvez, assim seria muito interessante se tivesse, faz uma formação pensando como

que são as evoluções, o que significa aquelas letrinhas do “Pokémon” lá, entendeu? Você não tem uma explicação, você tem ali uma formação rasa, superficial que não te acresce em nada, foi isso que eu senti.

Falam sobre os direitos dos professores?
Raia: Não, não fala, nem de abonada, doação de sangue, estimular as pessoas a doarem sangue, não nada, nem direitos só deveres, talvez, deveres no sentido de se formar na questão específica, na questão pedagógica mais uma formação superficial, talvez seja isso que eles esperem também, quem sabe.

9. Como foram os encontros presenciais?
Raia: Olha eu percebi que foi diferente em cada área, foi diferente, cada diretoria de ensino. A diretoria de ensino que eu estava a gente recebeu, se não me engano, sessenta reais pelo curso e foi num sábado, então, ainda ganhei para ir em um cursinho bacaninha até, a diretoria de ensino foi ali e conversou, fez dinâmicas, gostei, mas houve relatos de outras diretorias de ensino que não foi nada disso, foi à noite, deu mais sono que qualquer outra coisa, cada lugar foi de um jeito, achei esquisito isso também.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Raia: Que eu senti? Na verdade, não senti nada de diferente, só que foi um curso como qualquer outro que seria por obrigação fazer, então, não senti ali vontade, necessidade, algo que fosse surtir efeito, eu entrei da mesma forma que eu saí, se isso for uma resposta boa, talvez.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso?
Raia: Olha eu concordo, porque, infelizmente, a gente tem um problema muito grande de formação entre os professores, para mim não foi tão bom, mas para outras pessoas que estão fora da faculdade faz tempo, que não tinha ideia alguma, foi boa, não sei se essas pessoas não fariam se não fosse obrigatório, entendeu? Eu só uma crítica que faço, não é da obrigatoriedade em si e sim da sua superficialidade.
O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Raia: Ah é horrível, horrível, deveria ser antes, eu soube que em outros momentos foi antes, então, é ruim. Deveria ser antes, ter um curso de ingressante do como você vai mediar, você já está aprendendo em sala de aula, tem que aprender antes de entrar, sou contra, achei horrível.
Além dos encontros presenciais o curso foi remunerado?
Raia: Não, então foi só dinheiro do lanche que a gente ganhou, por ter sido ao sábado, se fosse dia da semana, a gente não ia ter, dinheiro do almoço, vamos dizer assim.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Raia: A mim nada, não auxiliou nada, pelo contrário, fiz em um tempo muito inferior do que acreditava que faria, então, foi superficial demais e não me acrescentou em nada.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Raia: Olha, como eu disse uma pessoa que saiu da faculdade há muito tempo, que não tem contato com autores e temas ligados a Sociologia, talvez, seja interessante, pessoas que não atuam na sala de aula também, sei lá, eu me formei há dez anos e não revisitei nada do tema, nunca entrei na sala de aula sendo professora de Sociologia, ai seria significativo, caso contrário é um tanto inútil, não da maneira como ele está, tem obrigação de fazer, mas sim a superficialidade na qual ele se contra.

14. E para você?
Raia: Implicação para mim? Nenhuma, na verdade gosto de ler, então, implicações nem negativas nem positivas, na verdade foi de boa, tranquilo, nada demais.

15. E para os estudantes?
Raia: Nenhuma, meu caso eu não vi nenhuma, mas como eu disse as professoras que estão muito tempo fora da sala de aula, talvez, possam usar esse material que foi dado no curso.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Raia: Olha trabalhar com o currículo, por um certo lado eu entendo que você precisar de um parâmetro, vamos supor, eu sai de Santo André fui para o Butantã, então, tem que ter minimamente um parâmetro para não ficar tudo tão desconexo, que um aluno que sai do lugar não tenha minimamente uma linha, sabe um alinhamento com outro, eu não sou contra o currículo em si, mas o que eu vejo de problema

é no estímulo aos professores a manter uma formação contínua, sei lá, vamos pensar no tema codificação, eu posso ir lá e explicar sobre codificação, o termo em si, o significado dele pronto e acabou, próximo tema, não vou problematizar codificação, nos livros teóricos que abordam o assunto, não pensa na posição da mulher enquanto objeto sabe, ser professor e não ter formação contínua e estimular ela é muito difícil. Para você conseguir levar um tema que vem no currículo para algo que vai surtir efeito, de fato, no cotidiano desse estudante. Acho o bacana ter uma linha ali que siga, mas falta estimulo, volto a crítica inicial, sucateamento e precarização da educação e da profissão docente.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Raia: Eu vejo que a Sociologia vai ser diluída, um professor de Sociologia consegue dar aula de Filosofia, mas o professor de Filosofia consegue dar aula de Sociologia? Professor de Sociologia consegue dar aula de Geografia? Professor de Geografia consegue dar aula de Filosofia? Um professor de Sociologia consegue dar aula de História? Consegue, mas qual a formação dele para isso? Tendo em vista que a gente vive numa área de especialidade, cada um no seu quadrado, cada um no seu objeto de pesquisa, na sua problematização de mundo, objeto o qual vai ser a formação de um professor para lidar com o tamanho dimensão de um tema na Sociologia. Então é isso, como que vai ser seu notório saber? Quem que vai avaliá-lo? Eu, por exemplo, dou aula de Geografia, tem temas da geografia física que eu não durmo para estudar e chegar lá e tentar explicar, eu vejo que onde eu chego é infinitamente inferior a um professor que se formou em Geografia. A área política da geografia, maravilha, adoro, vamos, mas falar do oriente ainda para mim é um dilema, porque na Sociologia eu tive um recorte da Geografia, embora, político e tenha feito um curso de especialização em mapa e em processamento ainda assim foi um recorde, então, aí você volta questão da superficialidade, será que as escolas particulares vão lidar da mesma maneira que ensino público? E aí será que a universidade não vai voltar a ser um palco de elite? Uma vez que, você esvazia a criticidade dos estudantes, você também está tirando dele de uma nota da redação com mais de 800 pontos, diminui o tema da atualidade em uma multiplicidade de questões você também vai diminuir o senso crítico, um estudante ir fazer uma prova vestibular para acessar o ensino de qualidade público, a única coisa que ele encontra é tem em Anhanguera para todo canto, mas universidades públicas que tem nota aí 7 capes, 6 capes, será que eles vão entrar? Será que o ensino não vai voltar a ser o que era no século XIX? Para elite? Essa dúvida que eu fico me perguntando todo dia.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Raia: A priori não, talvez entendi seu viés, então, ainda não sei na verdade sobre ele, mas está bom não saber agora, mas depois você tem que estar bem direcionado, pensando no curso EAD, na precarização do ensino, pensando em quais são os dilemas dos professores hoje da rede estadual, achei bem interessante, assim, a maneira como você fez a sequência de perguntas, bacana.

19. Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Raia: Não, eu gostaria de te desejar um bom trabalho, na verdade, e depois quero ter acesso ao seu trabalho e o que eu puder ajudar também, ficou à disposição, meu mestrado foi em história oral então eu fiz uma metodologia que minha professora orientadora utilizou no doutorado dela na USP, tem um método de análise do discurso que é próprio desse pessoal da USP, que eu posso disponibilizar para você o manual. E é isso, estamos juntos aí na profissão, carreira, professor, pesquisador, sei que não é fácil, mas a gente vai seguindo da maneira que a gente pode tirar o melhor.

Entrevista 8

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Antônio
1. Gênero: Masculino
2. Idade: 37 anos
3. Raça/Etnia: Negro
4. Formação acadêmica: Curso Ciências Sociais Licenciatura (x) Bacharel (x)
5. Local de formação: Pública (x) Privada ( )
6. Ano de formação: 2008; 2009
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não (x) Sim ( ) Quais:
8. Região onde atua: Interior
9. Tempo de trabalho na Educação: 10 anos
10. Carga horária: 32 aulas
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:

12. Quantidade de escolas que trabalha: 1 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 16
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 600

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Antônio: Sim, foi minha primeira escolha. Desde 2010 que eu estou como professor, não como professor de sociologia, mas categoria O (Categoria de professor contratado temporariamente para aulas livres ou substituição) em história, e em 2012 que eu efetivo como professor de Sociologia. Então, eu sempre costumo compartilhar essa experiência com os alunos, de que eu estar ali na sala de aula fez parte da minha escolha, da minha decisão, de que eu não estou ali para passar o tempo ou que eu não tive outra oportunidade. Então, atuar como professor foi desde o primeiro momento uma escolha. Isso que norteia o desenvolvimento do meu trabalho, isso não quer dizer que eu seja o melhor professor, até porque isso se faz ao longo do processo, mas eu acho que ter isso claro faz com que determinadas barreiras sejam enfrentadas com melhor destreza, com isso o há possibilidade, inclusive, de superação dessas barreiras, que são muitas, isso é exclusivo da profissão de ser professor? Não, toda profissão tem as suas barreiras, então, esse é o desafio nosso de cada dia, seja qual for a área que a gente venha escolher ou atuar, de superar e de enfrentar os desafios que são colocados para nós. Entendo que seja isso, que estar atuando nessa profissão seja parte de uma escolha que eu fiz, desde o momento que eu busco concretizar o sonho, que é o de fazer uma universidade, essa realidade que também eu compartilho com os alunos, de fazer uma faculdade, que isso faz parte de um sonho que eu tive e aí compartilhando com os alunos naquele momento que eu era jovem, estou falando sobre tudo do ensino médio, para se sentir realizado a única opção é fazer uma faculdade? Não, cada um vai fazer a sua escolha dentro daquilo que é possível, das suas condições sociais, econômicas, políticas, mas isso fez parte dessa minha trajetória, então, eu sempre inicio as minhas aulas compartilhando essa experiência com os alunos, porque eu acredito que seja importante e que eu estou ali ao atuar como professor, é claro que existe uma diferença de formação, sobretudo de formação acadêmica, em termos de tempo, mas isso não quer dizer que eu seja melhor do que os alunos. Então o que eu busco sempre compartilhar com eles é de que eu estou ali para aprender tal como eles, claro que são aprendizados de formas diferentes e esse aprendizado ocorre tanto entre eu e eles quanto entre eles e eu, é uma troca. Então, eu acho que é importante compartilhar isso nessa perspectiva de apontar que ocupar esse lugar, ocupar um lugar que fez parte de uma trajetória, de uma decisão, portanto, que eu busco concretizar da melhor forma possível. Entendo desse modo, que estar nessa profissão é concretizar um sonho e, mais do que concretizar um sonho, é colocar em prática uma escolha que eu fiz desde o momento que eu era jovem, só que isso não quer dizer que eu quando era criança eu queria ser professor, mas isso vai se construindo, o sonho dele é resultado de uma construção, e se agente atua em uma determinada profissão que pode compartilhar em nome desse sonho faz parte dessa construção. É claro que essas condições elas são dadas pela questão objetiva e material, você poderia perguntar: o curso de Ciências Sociais, do qual eu sou formado, não seria uma primeira possibilidade de você atuar enquanto professor? Ela poderia ser, mas eu poderia falar em outras coisas, outras atividades, mas não essa não foi a minha escolha, a minha escolha foi atuar na escola pública que eu acredito que seja um espaço no qual é importante que a gente ocupe, importante que a gente defenda, na perspectiva de socialização do conhecimento que aquele espaço pode compartilhar, não com a perspectiva de que a ciência vai resolver todos os problemas da humanidade, mas que ter a possibilidade de acesso a esse conhecimento é a possibilidade da gente refletir como é que nós podemos, cotidianamente, enfrentarmos as nossas questões, nossos dilemas, que são dilemas humanos, que são dilemas sociais, políticos e econômicos. Então, embora, essa pergunta pudesse ser feita, eu gostaria de deixar claro que, mesmo que isso estivesse no horizonte, não foi motivo para que eu decidi ser professor, tanto que logo que eu me formei, em 2010, eu começo a atuar como professor. Como eu falei, inicialmente, como categoria O e depois como professor efetivo, inicialmente na cidade de X, mas comecei na cidade de Y a atuar nessa profissão. No momento que eu me efetivei eu ia para X, fiz isso dois anos e esse período que eu estava em trânsito, trabalhando, foi o momento que eu entrei no mestrado, então, eu saia 4:00-4:30 da manhã e voltava às 16:30. Porque eu estou falando isso nesse momento? Para dialogar com aquilo que anteriormente estava colocando: esse esforço todo que eu fiz nesse momento que eu estava transitando para concretizar o meu trabalho, isso não foi empecilho para que eu desistisse daquilo que eu gostaria de concretizar, que era atuar como professor na escola pública, então, fiquei dois anos e em 2014 retorno para Y, onde eu fico uma escola chamada XXXX de 2014 e 2018, e em 2019 eu volto para a escola onde eu inicialmente, lá em 2010, eu comecei. Então, essa foi inicialmente a minha trajetória, na perspectiva de concretizar ou de materializar aquilo que foi a minha escolha, a minha decisão, que foi atuar como professor, entendo desse modo.

2. O que é ser professor/a?
Antônio: (risos) Pergunta complexa. Mas, eu acho que dialogando com o que eu coloquei anteriormente, ser professor é ter uma formação ampliada, comparada com os alunos, ampliada não na perspectiva de que a nossa formação é melhor do que a dos alunos, mas que essa formação nos possibilita mediar um conjunto de situações que o espaço escolar exige de nós. Então, essa é a perspectiva da qual eu adoto: o professor é um mediador de um determinado conhecimento que é produzido ao longo da história da humanidade. Por isso que eu naquele momento da apresentação da sala, de fala inicial com os alunos, eu aponto para a ideia de que eu estou ali para compartilhar conhecimento, na medida que eu faço uma mediação, que eu compartilho esse conhecimento, até porque somos seres sociais, então, a escola é mais um instrumento do qual nós construímos para mediar esse conhecimento. Fazemos isso em outros espaços, o que faz com que o conhecimento que seja produzido na escola seja diferente, não é melhor nem pior, mas que é diferente, porque ali exige aquilo que a gente chama de método. Eu sempre gosto de compartilhar com os alunos a ideia de que é para fazer outras atividades a gente também faz aquilo que na ciência chamamos de método, mas essas coisas não são chamadas de métodos. Para que eu faça um bom arroz, jogue bola de modo adequado ou faça uma boa jogada no futebol, eu faço isso de um jeito, de uma forma, eu não faço de qualquer jeito, tal como a ciência, eu não faço ciência de qualquer jeito, eu faço por meio de um método e esse método a gente aprende no espaço chamado escola, nesse espaço de chamado universidade, que foram os espaços eleitos. Se são os melhores ou não, esse é o nosso dilema, talvez, de sempre, talvez não seja apenas o século XXI, ou seja, de sempre, mas foi o espaço que em um determinado no momento encontrando como espaço adequado para a socialização desse conhecimento. Então, entendo que o papel do professor é mediar um determinado conhecimento, não se constitui, portanto, um portador de um conhecimento verdadeiro, único, até porque a vida humana, essa é uma concepção que eu compartilho, inclusive, com os alunos sobre esse momento, que a gente está fazendo uma fala inicial, de que a vida humana é muito mais do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu acredito. Então, a diversidade humana que é muito complexa, é muito ampla e a nossa experiência na vida humana é muito pequena dentro que podemos ser, então, estou ali para mediar um conhecimento e tento fazer isso da melhor forma possível, quando eu chamei a atenção não quer dizer que eu faço isso da melhor forma possível, até porque a gente vai aprendendo. Se eu pegar o jovem professor Antônio, provavelmente, do jovem professor maduro, com 10 anos de experiência, há a experiência, é alguma experiência, provavelmente exista diferenças, né? Então, essa foi a trajetória, sempre estive no espaço escolar com essa perspectiva de possibilitar uma mediação do conhecimento, do conhecimento chamado conhecimento científico, é claro que não fazendo só isso dentro aquele espaço, até porque somos seres sociais e temos outras relações que extrapolam aquilo que se chamou de ciência. Essa disciplina que a gente exercita no espaço da Universidade a gente exercita no espaço da escola, mas lá existe uma dinâmica que é de uma outra ordem, que vai exigir de nós diariamente um exercício, uma habilidade de como é que a gente vai mediar esse conjunto de situações que estão relacionadas ao nosso cotidiano, a necessidade da gente é compartilhar um conhecimento e esse é o desafio. Como é que, por exemplo, em uma situação de violência doméstica, mesmo este não sendo assunto curricular, eu não vou abrir o espaço da aula para problematizar como é que essa questão está no nosso cotidiano e como que a gente pode buscar enfrentá-la, não superá-la, mas sei que têm alguns caminhos possíveis. Então, é esse exercício que eu realizo no espaço chamado escola.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Antônio: Entendo que sim, é como eu falei, não quer dizer que eu seja o melhor professor, domine todas as disciplinas das quais eu estou habilitado para ser, no caso da minha formação, que é e Ciências Sociais, especificamente, para a disciplina de Sociologia, a gente ainda sai habilitado para a história e a geografia. Acho que se a gente tem uma boa formação, mas isso, por exemplo, não me colocou a possibilidade de ministrar a disciplina de Geografia, mas não porque eu não me sinta qualificado para isso, é porque eu faço a defesa que eu tenha que ministrar, sobretudo, a disciplina do núcleo duro que, no meu caso, é a Sociologia. Essa é a minha defesa, claro que por condições objetivas e materiais a gente acaba pegando outras disciplinas, o que eu tenho que pegado, sobretudo, é a história; a geografia nunca peguei, eu estou falando isso, não para negar o que há pouco coloquei, da boa formação, mas é porque isso é, ainda, um exercício de resistência daquilo que eu acredito, de que a gente a ocupar esse espaço da escola, que não é um espaço aleatório, pelo menos é essa a minha perspectiva, eu devo ocupar a partir daquela formação inicial que eu possuo. Então, essa é a minha defesa, enquanto eu puder estarei resistindo para concretizar essa possibilidade, de estar partilhando aquela minha formação inicial. Acredito que sim, nós temos uma boa formação, aí eu estou falando, sobretudo, da minha formação acadêmica né, que é toda feita na universidade pública, eu fiz a minha graduação, fiz o meu mestrado aqui e agora estou fazendo doutorado, toda minha formação foi aqui. Para alguns isso pode soar como algo ruim, na perspectiva de não compartilhar outras perspectivas teóricas, mas eu entendo que isso possibilita uma maior clareza do percurso teórico que essa

universidade ou que esse lugar aqui possibilita para compartilhar, talvez, ter acesso a muitos caminhos me fizesse, ou nos faça perder, a possibilidade que a gente pode acreditar, construir, enfim, acho que é um pouco essa perspectiva.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Antônio: Volta aquilo que eu a pouco chamei atenção, problemas específicos do ofício de ser professor, qualquer profissão tem problema, tem desafios a serem superados, no entanto, é claro que existe especificidades do ofício de ser professor, estamos vivendo em um contexto, não sei se já foi diferente, né? Mas um contexto em que o processo de precarização é intenso, eu a pouco chamei a atenção, eu tornei-me efetivo em uma outra cidade e que tinha que sair 4:30 da manhã para poder entrar às 7 horas e voltar às 16 horas, esse é um exemplo de precariedade do exercício da profissão e mesmo quando retornei para Y eu nunca tive a possibilidade, a não ser esse ano, de ficar em uma única escola, eu sempre estive em 2, 3 ou 4 escolas, o quê na minha avaliação, da qual eu compartilho, é problemático, porque isso não me possibilita criar uma identidade ou construir laços que possibilitem desenvolver melhor essa atividade, eu só passava pelos os lugares. Então esse é um outro exemplo de precariedade, enfim, acho que o maior desafio, o desafio inicial do ofício de ser professor, é o contexto de precariedade no qual a perspectiva que a gente está evidenciando é apenas de intensificação desse processo, não é de perspectiva de melhora, mas mesmo dentro desse contexto, isso não foi motivo para que eu desistisse ou não acreditasse que esse meu esforço pudesse de alguma forma contribuir de alguma, de forma contribuir não na perspectiva que eu sou um herói, mas de que eu posso fazer algumas ações que contribuam com outros, outros seres humanos, a gente não vai ou é difícil construir com a totalidade, mas podemos ter a perspectiva disso, a utopia disso. E aí precisamos criar meios, caminhos para chegar a essa totalidade. Então, acredito que enfrentar essa situação, que era da precarização da profissão, é manter a possibilidade de uma utopia, que compartilhar o conhecimento no espaço escolar nos possibilita chegar em algum lugar ou nos transformarmos em seres humanos, não sei se a palavra é “melhores”, mas seres humanos que são capazes de compreender o seu cotidiano, refletir sobre o cotidiano, tomar posições, levar em consideração o outro. Esse foi o meu desafio nesse contexto. Esse foi o primeiro desafio, um outro desafio que eu poderia apontar dentro desse contexto, é a gente nesse continuar o exercício que o ofício de ser professor exige, da gente mediar esse conhecimento que o espaço escolar possibilita a gente de ter acesso. Como é que uma pessoa que não tem possibilidade de comer ou de fazer as refeições básicas do dia, pode estar disposta para aprender esse conhecimento que está sendo compartilhado ou como que aquele trabalhador que passa o dia inteiro, correndo para lá para cá, chega a noite pode estar em condições de ter acesso a esse conhecimento? Isso não se aprende de uma hora para outra, se aprende por meio de um exercício, de uma construção, esse é um outro desafio, embora, eu tenha falado que eu tenho uma boa formação, esta formação quando dialoga com esse cotidiano, vai te exigindo coisas que não existiam lá, te coloca em uma outra situação, como é que eu posso enfrentar essas situações? A partir das boas referências que eu tive no meu processo de formação, então, se eu não tivesse uma boa formação, eu não saberia como enfrentar essas situações. E aí eu estou dialogando com aquela ideia de teoria e prática, que a gente ouvi falar que se faz uma prática na teoria e vice-versa. Então, se eu posso ter uma ou se eu fui capaz, se foi possível construir uma boa prática de ser um bom professor é porque construir uma aliança, uma relação entre o que a universidade nos possibilita ter e a escola também nos possibilita ter. Esse foi um desafio, como eu falei, que a gente não aprende de uma hora para outra que existem situações que são particulares daquele espaço, mas que essa formação nos ajuda, nos ilumina como a gente pode trilhar caminhos para enfrentar essas situações. Entendo que esses foram os desafios iniciais, só para finalizar, não sei se você vai querer mais alguma questão, mas você poderia me perguntar sobre a questão econômica. A questão econômica é importante para todos nós, porque nós vivemos em uma sociedade em que dependemos desse tipo de relação, mas não é por conta de uma de uma não valorização salarial que eu não acredite na possibilidade do exercício desse ofício, então, é claro que é inegável que existe uma desvalorização, e só para exemplificar, eu tenho um irmão que é médico e ele se formou faz dois anos, dois para três anos, o salário inicial dele é o triplo, senão mais do que isso, um valor para ficar mais claro: salário inicial de R$ 14000. Então, na sociedade que nós vivemos existe uma hierarquia entre as profissões, embora, se faça o discurso de que é a profissão ou ofício de ser professor é o ofício ou profissão que forma todas as outras profissões e quando a gente vai para a questão econômica, a gente percebe que existe uma desigualdade, mas que não é por conta disso, eu acho que essa, talvez, seja fala de muitos outros colegas, que a gente desista de pensar a perspectiva de exercer essa profissão. É claro que um uma situação que soma, é a situação que podemos enfrentar das pessoas, outros colegas, terem duplas jornadas com a perspectiva de superar essa fragilidade econômica. Essa não foi a minha opção, acredito que mesmo com o salário supostamente entendido ou comparado a outras profissões, como exemplo que eu acabei de dar, que é desvalorizado, o salário que eu ganho é suficiente para as necessidades que eu possuo e acredito que existe muitos outros, senão, boa parcela da população, não tem o salário que eu possuo. Isso

demonstra o quanto que a gente vive numa sociedade desigual, que a gente precisa repensar, problematizar isso. Não estou desvalorizando a luta pela valorização ou pelo reconhecimento da profissão, que não é só do professor, isso vale para todas as profissões, o faxineiro, a faxineira, o cozinheiro e a cozinheira são tão importantes quanto é o professor e o médico e nem por isso são recebem o devido reconhecimento econômico, tal como o professor. Mas o que eu estou querendo problematizar é porque a gente tem que pensar que ter um salário me possibilita, dentro da sociedade que nós vivemos, ter acesso ao quê? Para quê? Porquê? Acho que é esse porquê que seria um desafio para a gente pensar, a gente precisa aumentar o salário para quê? Por quê? Dentro desse contexto de dificuldades que a gente enfrenta, só para finalizar mesmo, para trazer uma questão importante para pensar quando está refletindo o espaço escolar, é o enfrentamento de situações tão complexas que é, por exemplo, a situação de alunos superdotados, com deficiências severas ou não. Então, como é que dentro desse discurso, de que a gente precisa incluir todos dentro do espaço escolar, como esse exercício exige de nós, que temos a perspectiva de atuar nesses espaços, pensar como é que a gente lida com essa situação, como é que eu dialogo com um aluno que não me ouve? Como é que eu dialogo como aluno que não fala, como é que eu dialogo com um aluno que não sabe escrever, são outros desafios que a gente enfrenta nesse exercício, mas volto a repetir aquilo, esses desafios não querem dizer que a gente precisa ou que por conta deles a gente deve desistir daquilo que esse espaço pode possibilitar: que é a troca de conhecimentos.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Antônio: Eu acho que, de modo geral, para todo professor, a aula que te marca negativamente é aquela que você está buscando compartilhar o conhecimento e ninguém está aí. Por vários motivos ninguém está aí, que aquilo não faz parte do cotidiano daquela pessoa, porque aquilo aparentemente não vai ter um impacto no seu processo de formação ou vai ser utilizado para algo. Eu acho que essas experiências são impactantes, porque todo mundo gosta de ser ouvido e no espaço da sala de aula e que esse exercício é rotineiramente colocado em prática, não existe essa possibilidade de diálogo e isso impacta, né? Você pensar que você gastou horas organizando uma aula com a perspectiva de melhor dialogar com aqueles que estão no espaço da aula e aquilo não dá certo. Acho que essas experiências são as experiências norteadoras, mas, ao mesmo tempo, elas nos fazem repensar o que que é possível a gente dentro desse espaço, é possível refletir sobre a nossa metodologia de ensino-aprendizagem? É possível de a gente buscar outro instrumento que potencializa o processo de ensino-aprendizagem? Então, são difíceis esses momentos, mas são por conta desses momentos, que a gente está no espaço escolar, que cria a possibilidade superá-los e potencializa esse espaço enquanto espaço do conhecimento. Voltando à sua pergunta, acho que a aula mais negativa é essa aula em que eu não consigo estabelecer, por mais que haja uma preparação, uma troca, uma relação com aqueles sujeitos que se ali estão, este é um desafio, pois coloca, pelo menos para minha experiência, um desafio. Como é que eu vou criar instrumentos, desenvolver instrumentos ou dialogar com instrumentos que possibilitem considerar o conjunto de sujeitos que ali está. Acho que essa foi a minha experiência ou essa é a experiência mais negativa, subentendo que seja para qualquer professor. Nunca experenciei, só para complementar, nenhuma situação mais impactante, como assassinato dentro da sala de aula ou mesmo brigas, eu nunca tive essa experiência, sei que tem colegas que passam por essa experiência.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Antônio: Desde 2014, foi o momento que eu retornei para Y, eu tenho participado de projetos junto à Universidade, inicialmente o PIBID, que agora é chamado de residência pedagógica, ou compartilha junto com o programa de residência pedagógica. Então, estar em contato com esses programas que tem a perspectiva de ampliar a formação do professor, foi uma experiência que possibilitou desenvolver aulas e me colocar em um outro patamar, só para exemplificar, nesse ano de 2014 a gente fez uma atividade sobre a temática da ditadura militar e era uma atividade interdisciplinar, que ainda colocava um desafio maior, como se não bastasse o tema, não, necessariamente, todos compartilham das ideias sobre ditadura no Brasil, não é? A gente ainda tinha que articular com o coletivo da escola, então, fazer o trabalho coletivo exige de nós um esforço em outra ordem, no momento que a gente é abriu para dialogar com o conjunto dos professores da escola houve o questionamento se a gente estava doutrinando ou não os alunos ao discutirmos esse assunto. Então, porque que essa temática ou as aulas desenvolvidas por meio de destes temas, foram aulas impactantes? Porque elas possibilitaram, por meio do projeto que estava inserido, se apropriar de metodologias que tornaram esse processo de ensino-aprendizagem mais qualificado, para exemplificar, a gente se utiliza de um instrumento pedagógico chamado de espiral, que é um instrumento em que a gente constrói perguntas que envolvem o cotidiano e envolvem conteúdo curricular, é um instrumento lúdico, - lúdico aqui como um instrumento que tem a perspectiva de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Então, esse primeiro instrumento foi importante dentro dessa atividade, que nos possibilitou identificar como que

cada turma poderia desenvolver uma atividade dentro da temática que era a ditadura, já estava trabalhando com os primeiros anos, que são anos que eles estão saindo do fundamental, da infância para a adolescência, é uma fase que é complexa. Então, discutir essa temática exige um esforço, como é que a gente faz isso? Então, se apropriar desse instrumento possibilitou a gente melhor desenvolver atividades e aí a gente tinha nesse momento seis salas, cada sala desenvolveria, portanto, uma atividade que estava associado com aquilo que a gente identificou a partir dali com esse instrumento, a espiral, e um dentro dessa atividade da ditadura militar a gente fez um tribunal, para julgar a ditadura e aí a gente definiu a sala que poderia melhor desenvolver essa atividade a partir desses instrumentos, a partir da espiral. Foi interessante porque, aí eu nunca esqueço de uma fala de um aluno em que ele fala que foi por conta dessa atividade que ele teve que se apropriar do conhecimento, na perspectiva que ele tinha que defender ou não o tema, que ele entendeu o que era a ditadura. Então, desenvolvemos? É isso que eu estou querendo chamar atenção, a partir dessa pergunta e da minha fala, desenvolvermos atividades que levem os alunos a serem proativos ou sujeitos produtores de uma reflexão que entendam esse conhecimento, faz com que esse conhecimento seja colocado em uma outra ordem, isso em 2014, falando de jovens que não tinham experienciado o que era a ditadura, que estava muito distante do seu cotidiano ou supostamente muito distante. Então, como é que a gente aproxima disso? É criando metodologias e atividades que possibilitem eles se constituirem enquanto sujeitos que refletem sobre o que é aquele processo, a atividade foi impactante, não só para o conjunto da escola, na qual nós apresentamos, tanto que a gente reapresentou essa atividade ainda com mais pessoas, porque essa atividade foi feita, como era uma atividade interdisciplinar, em um dia e que, inclusive, a comunidade ao redor da escola, não só a comunidade escolar, mas a comunidade que faz parte da escola ao seu redor foi convidada a participar, então, foi um dia inteiro, a gente teve além do tribunal, a produção de um CD que os alunos cantaram, fizeram apresentação, tivemos um uma roda de conversa uma mesa de debate que a gente levou um ex-preso político, levando historiadores e sociólogos, expomos o conjunto das atividades que o conjunto das disciplinas buscaram desenvolver a partir dessa temática. Então, voltando à sua pergunta, uma aula que me marcou foi essa aula que buscou, de modo interdisciplinar, pensar como é que o espaço escolar pode socializar um determinado conhecimento, tanto que a gente fez atividade interdisciplinar em 2014, 2015 e 2016, enfim, nesse momento 2019 estamos novamente fazendo atividade interdisciplinar que se dá por meio da fotografia, então, o nosso esforço é sempre, quem sabe que o processo de ensino-aprendizagem não é um processo único, é um processo que exige de nós um conjunto de articulações e aí nós, enquanto sujeitos, que mediamos esse conhecimento, temos que estar atentos às possibilidades que a gente pode estabelecer na perspectiva de melhor possibilitar o desenvolvimento desse conhecimento e acredito a partir das experiências que nós tivemos, que desenvolver atividades interdisciplinares são meios importantes e necessários para pensar o que é o espaço escolar, não que o conhecimento disciplinar não tenha sua a importância, cada disciplina tem a sua importância dentro do conjunto da vida, dentro do espaço escolar, mas ele não acontece sozinho, acontece conjuntamente com outros conhecimentos, com outros conhecimentos científicos. Entendo que essa perspectiva que a gente tem adotado, é uma perspectiva que possibilita a gente pensar aulas que sejam, eu ia falar significativas, mas reformulando, que coloquem os diferentes sujeitos que estão dentro do espaço escolar e um processo de reflexão de produção daquele conhecimento, embora ele seja resultado de um acúmulo, a cada época ele é ressignificado, é reelaborado. Então, como é que a gente pensa esse conhecimento com os jovens do século XXI? É através desse processo em que a gente coloca esse sujeito enquanto parte desse processo, ele não está apartado desse conhecimento que historicamente foi produzido, ele precisa pensar como é que esse conhecimento produzido, como é que ele é capaz de reelaborar esse conhecimento e propor caminhos possíveis, não, necessariamente, as soluções, porque, como eu falei, a vida é complexa, mas há a possibilidade de enfrentamento e esse é o nosso desafio no espaço escolar. Então, entendo que seja um caminho possível a seguir, não o único caminho, mas um caminho possível, até porque fazer uma atividade interdisciplinar exige uma articulação e um envolvimento, que dentro daquele contexto que eu falei a pouco da precariedade, nem sempre é possível, e olha que nós fizemos essa atividade dentro desse contexto da precariedade, né? E elas foram atividades impactantes que a gente buscou articular os diferentes sujeitos as possibilidades que esse conhecimento poderia oferecer. Entendo que essas são aulas que devem ser compartilhadas, reproduzidas e reelaboradas, porque são aulas que possibilitam dar sentido e significado aquilo que é a escola.

7. O que é ensinar?

Antônio: (risos) A gente tem um diálogo entre ensinar e aprender, eu gosto de uma música do Paulinho da Viola que é chamada “Samba da minha nega”, a música diz no refrão que as coisas estão no mundo, mas a gente precisa aprender, é claro que está dialogando aí com aquilo que é constitutivo do ser humano, né? Todo humano se produz por meio de um aprendizado, no espaço escolar, esse aprendizado não é feito de qualquer jeito, como anteriormente coloquei, ele é feito por meio do

conhecimento chamado científico, não que a ciência seja um conhecimento melhor do que o conhecimento de senso comum ou do cotidiano, mas é esse conhecimento que possibilita se apropriar de um determinado entendimento de uma outra ordem. Então, ensinar, ensinar dentro do espaço escolar é ter clareza que nesse espaço nós ensinamos por meio da mediação de um conhecimento chamado de ciência, e que por meio desse processo a gente aprende, como algo que é parte de uma atividade humana, a gente faz algo ali que é específico daquele lugar, aquele conhecimento que a gente aprende na escola a gente não aprende na igreja, a gente não aprende na frente de uma balada, não aprende tomando cerveja, a gente aprende naquele lugar que é a escola, que é a universidade, que são os lugares eleitos em um determinado momento como os lugares por excelência, não é à toa que esses lugares, na atualidade, desde o início do século XXI, são atacados no contexto do Brasil, portanto, são lugares que estão sob ataque porque são os lugares que permitem mais do que uma reprodução do *status quo*, lhe permitem a possibilidade de superação de reprodução dos *status quo*. Entendo que a universidade e a escola sejam espaços para isso, por isso a importância de ensinar dentro desse espaço, é claro como eu anteriormente coloquei, aprendemos atividades que estão no nosso cotidiano, mas não por meio desse conhecimento, aprendemos por meio de jeitos e formas que fazem parte da atividade humana, então, ensinar o meu entendimento, é se utilizar de metodologias ou de um conhecimento chamado de ciência, como eu falei a pouco, não na perspectiva de dizer que a ciência é melhor, mais um conhecimento do senso comum, mas é um conhecimento que possibilita percorrer uma explicação daquilo que faz parte da vida humana do outro modo, não na perspectiva de simplificar, mas na perspectiva de pensar a complexidade da qual a vida humana está inserida ou da qual nós fazemos parte, é claro que você poderia me perguntar, mas o conhecimento científico em determinados momentos da história ele foi reprodutor de um determinado *status quo?* Como contexto em que o nazismo, por exemplo, se acreditou na ideia de eugenia como o modelo de desenvolvimento para a humanidade ou no processo de colonização de que os índios não eram capazes de construir um modelo de sociedade que, portanto, a ciência referendou o conhecimento eurocêntrico, então, a ciência está bem nesse processo de construção da humanidade, ela cometeu erros, comete erros, mas, ao mesmo tempo, mais do que cometer erros, entendo que ela tenha possibilitado encontrar caminhos possíveis para enfrentarmos as questões. Ensinar, voltando à sua pergunta, é dominar, é apreender um conhecimento chamado ciência, aprender e apreender um método. Libâneo, ao escrever o livro didática, está dialogando com essas ideias, de como é que dentro desse espaço escolar, como é que a gente diante desse conhecimento chamado científico, como é que a gente apreende frente uma metodologia, que nos possibilita pensar as questões que fazem parte da vida humana, afinal de contas, é isso que a ciência faz, ela não está apartada daquilo que a gente vive no nosso cotidiano, ela faz de um jeito diferente que não é o jeito que a gente cotidianamente faz, então, entendo que ensinar faça parte desse processo de apreensão do aprendizado de uma metodologia e o aprender, de algum modo, está dialogando com esse processo, que o ensinar exige de nós. Você poderia questionar: é só no espaço escolar que nós ensinamos? Não, ensinamos em outros espaços, no entanto, existe algo que é particular daquele espaço, volto a reforçar, não na perspectiva de dizer que aquilo que é produzido no espaço escolar é melhor ou pior, mas que é particular daquele lugar. Então, entendo que ensinar seja parte desse processo.

8. O que é aprender?
Antônio: Aprender... aprender não é você colocar em prática... é você exercitar aquilo que essa nossa capacidade de pensar possibilita. A gente raciocina e por meio da capacidade de raciocinar, a gente exercita uma atividade que é a de aprender e eu faço isso por esse meio, portanto, não de uma necessidade biológica, mas de uma necessidade cultural no processo, logo, de aprendizagem ou por um processo de aprender. Então, aprender é algo que é constitutivo do ser humano, todo ser humano possui um conhecimento, todo ser humano se apropria do conhecimento que está na escola, na universidade? Não necessariamente. Porque existe aquela particularidade estou chamando atenção, de que exige esse esforço para que a gente apreenda esse conhecimento. Então, aprender é uma atividade humana, é claro que ensinar faz parte dessa atividade humana, mas ela está associada a uma forma de conhecimento que nos faz distinguir as nossas ações no nosso cotidiano.

9. Como você prepara suas aulas?
Antônio: Então, as minhas aulas são preparadas a partir desse diálogo, que eu acho que é importante, entre universidade e escola, teoria e prática, se assim a gente quiser dizer, por esse contínuo exercício que é de exercitar esse ofício de ser professor exige de nós, a gente, cotidianamente, é exigido que pense como que a gente vai desenvolver as nossas aulas. Então, não é só copiar um texto, eu preciso construir ou desenvolver uma lógica, um raciocínio, uma explicação para que aquilo possa ser compartilhado, é claro que eu parto inicialmente da necessidade de fazer parte do meu cotidiano, mas à medida em que eu vou desenvolvendo, eu vou dialogando com os sujeitos que fazem parte da escola, como a pouco eu chamei atenção, esse diálogo é necessário, é importante. Então, a preparação das

aulas busca levar em consideração essa articulação entre universidade e escola, ou conhecimento científico e cotidiano, é tanto que eu busco sempre trazer ou me esforço para pensar como é que as questões que estão no nosso cotidiano podem ser, por meio desse conhecimento chamado ciência, entendido. Para exemplificar, eu trago, por exemplo, questões que são apontadas pelos próprios sujeitos, os estudantes, sobre determinadas questões. Exemplificando, em um determinado momento eu fiz uma atividade que era uma atividade de sensibilização em que eu perguntava para os alunos O que era História? O aluno respondeu que história era um conhecimento antigo que era mediado por uma ideologia. Veja, isso eu fiz lá em 2010, isso é o material que ainda hoje, quando eu vou iniciar as minhas aulas, eu trago, para dizer o que que aquilo que um jovem em um determinado tempo disse sobre determinado assunto, nos ajuda a explicar algo que a gente, no espaço escolar, está buscando problematizar; seja a História, a Sociologia, a Química, a Matemática, a Física. Enfim, primeiro, o que é ciência? É um conhecimento que fala apenas do passado? Segundo, existe conhecimento sem ideologia? Não, essa perspectiva que eu busco compartilhar, é uma falácia produzir isso, toda opção que nós fazemos está mediada por uma posição que nós, no mundo que vivemos, tenhamos consciência ou não, não existe no mundo sem tomada de posição. É com isso eu busco, a partir da Sociologia, identificar como que todos nós somos sujeitos políticos, ou seja, como colocamos em prática aquilo que caracteriza a política, a política na sua definição é a tomada de posição, é a capacidade de decidir, der escolher. Então, todos nós, do momento que acordamos ao momento que vamos dormir, somos convocados a decidir, escolher, tomar posições, ou seja, colocamos em prática a política, produzidos e reproduzimos uma ideologia, compartilhamos de modo simultâneo aquilo que a gente viveu no passado, no presente, no futuro, tanto que eu exemplifico para os alunos: a nossa aula, pensar na questão da temporalidade, a nossa aula ia acontecer, ela está acontecendo e, à medida que o tempo passa, ela está deixando de acontecer. Olha como o tempo é experimentado de modo simultâneo, então, o conhecimento científico não fala apenas de algo que está no passado, ele fala de algo que está no nosso presente e nos possibilita pensar em algo que estará em nosso futuro, tal como nos possibilita ter um posicionamento, que é político, que é por meio de uma ideologia. Então, a preparação das minhas aulas busca levar em consideração as necessidades que fazem parte do sujeito do espaço escolar, as necessidades que fazem parte do mediador, que sou eu, desse conhecimento, e como que esse diálogo pode, portanto, produzir aulas que possibilitem uma melhor apropriação desse conhecimento, que é o conhecimento científico. Esse é o processo do qual eu busco desenvolver, me apropriar, de construir nesse ofício de ser professor.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Antônio: Os materiais são... o primeiro material é o conceito. Para a Sociologia é, para a ciência, é uma opção cara, né? Esse conhecimento se diferencia de outro conhecimento porque ele produz conceitos, portanto, nos possibilitam aprender e apreender o nosso cotidiano. Então, essa é a nossa, é a minha primeira ferramenta metodológica para desenvolver as minhas aulas e junto a esta ferramenta, desenvolver atividades que levem, primeiro uma disciplina, não há como fazer ciência sem exercitar uma disciplina, é necessário que a gente tenha acesso a textos, é necessário que a gente ter acesso aos conceitos, é necessário que a gente tem acesso a instrumentos que possibilitem pensar como é que esse conceito, esse texto, está no nosso cotidiano. E aí uma ferramenta que, sobretudo, o tempo dessas atividades interdisciplinares, que eu citei, a gente tem que se apropriar e pensar como é que o lúdico pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, então, eu vou usar da fotografia para explicar a ditadura militar, eu vou buscar uma teatralização, a produção de um poema ou de uma música como instrumentos que se somam a esse processo de ensino-aprendizagem. Então, os instrumentos que eu utilizo buscam ser os mais variados possíveis, como eu falei, eu não abro mão do conceito, não abro mão a construção da disciplina, mas junto a isso, é necessário criar metodologias que dentro aquele cotidiano, que é o espaço escolar, que dialogue com os interesses daquilo que o conhecimento científico exige, daquilo que os sujeitos que estão dentro do espaço escolar buscam, de alguma forma, compartilhar ou vivenciar. Então, esse é o meu esforço, por isso que é ofício de ser professor é um serviço que exige cotidianamente, é um exercício de como que nós vamos exercer essa atividade, claro que isso é particular do ofício de ser professor? Claro que não, a gente faz a nossa vida, mas naquele espaço em particular, é colocado para nós esse desafio, de como é que eu vou falar? Como é que a gente desenvolve aulas interessantes? Desenvolvendo uma metodologia que atraia o novo jovem, os jovens do Século XXI. Acho que, aparentemente, esses questionamentos pareçam reproduzir um senso comum, que essas perguntas tão se colocando para nós professores, o contínuo exercício de como é que a gente constrói, já que nós somos, como eu coloquei, mediadores do conhecimento, como é que a gente é constrói esse processo de mediação, apontando para a ideia de que cada lugar é um lugar, cada época uma época, cada sujeito é um sujeito, então, é necessário dentro desse processo eu estabelecer mediações entre esses vários tempos, essas várias necessidades, é claro que tem um norte para que eu faça isso: eu não abrir mão daquilo que o espaço escolar busca fazer, que é socializar o conhecimento socialmente construído, que é a ciência, portanto,

por isso que o conceito é importante e o fato de eu ter clareza disso, por mais que eu me utilize de instrumentos variados, faz com que eu não me perca no desenvolvimento das minhas atividades, porque eu sei de onde que eu parto e onde eu quero chegar. Então, eu não abri mão daquilo que a escola deve ser capaz de socializar, de produzir, é possibilitar desenvolver melhor o processo de ensino-aprendizagem. Acho que é esses são os caminhos, são as metodologias que, nós enquanto professores, precisamos ter clareza para desenvolvermos essa atividade que é ofício de ser professor.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?

Antônio: Todas as escolas se eu for perguntar para o gestor, vai dizer que sim. E aí, talvez, isso seja todo um processo, a gente ter clareza ou não, daquilo que a nossa profissão deve buscar possibilitar, o fato de escolas, de modo geral, dizer que é para usar, tem escola que disse que não, aí eu estou falando com o caderninho do Estado de São Paulo, porque esse material é obrigatório ou não ser utilizado, essas falas elas buscam muito mais criar confusões do que possibilitar perceber qual é, de fato, o processo que está envolvido na decisão ou na escolha de um determinado material ou não. Então, a resposta é: a escola que eu atuo adota o *caderno São Paulo Faz Escola*, isso não quer dizer que, eu dentro da minha disciplina, corrobore com esse processo, eu não corroboro porque eu entendo que esse material é esvaziado, dentro daquela perspectiva que eu a pouco coloquei, ele abre mão daquilo que é central para a escola, que são os conceitos, que é a produção do conhecimento científico. Os cadernos trazem apenas está falando, sobretudo, o caderno do aluno, mas também para os professores, o caderno, as apostilas, envolve apenas atividades que que buscam dar conta do cotidiano, não buscam refletir sobre os caminhos, as metodologias e os caminhos que te levam a pensar esse cotidiano. Se você ficar preso ao caderninho, você fica apenas em um exercício tarefeiro, isto é, só tenho exercício, exercício, exercício, quer dizer, eu não me aproprio do conceito, eu não me aproprio do conjunto de conhecimento que é necessário para que eu saiba o que que significa aquele conceito e eu só vou fazer tarefa, tarefa, tarefa. Eu não adoto o caderninho, embora, dialogue com aquilo que é importante na concepção que eu compartilho, que é a sequência curricular. Então, isso é um norte para o desenvolvimento das minhas aulas de Sociologia, assim como de história, a sequência do conteúdo curricular. É a partir dessa tomada de posição que eu busco desenvolver as minhas aulas, fora isso, no caso da Sociologia, eu entendo, eu compartilho da ideia de que ainda existe, além de ser material que é tarefeiro, ainda existe, justamente, por ser tarefeiro, problemas que estão associados aquilo que é importante para ciência, que é o conceito, esses problemas de erros conceituais. Para exemplificar, na passagem do 1ºpara o 2º ano, a gente finaliza na sequência que é proposta com a discussão sobre o que é a diferença no 1º ano e inicia o 2º ano com a discussão sobre o que é desigualdade, então, enquanto no caso da disciplina de Sociologia foi feito esse diálogo entre esses momentos do primeiro tempo do ano, confunde o que é diferença como que é desigualdade, tanto que, no caderno do 2º ano começa com a descrição de diferença, embora, discussão de diferença não seja norteadora para o conjunto de conceitos do conhecimento que vai ser trabalhado no 2º ano, porque ele busca dialogar com aquilo que foi discutido no 1º ano, ou seja, desse entendimento que eu estou compartilhando aqui, ele traz confusão do que lá está ou deveria ser realizado. E aí a partir, desse entendimento, a gente reorganiza a sequência curricular no caso do 2º ano, ao invés da gente discutir o que é diferença, a gente vai definir, primeiro, não buscar o que é diferença, que não é o conceito norteador para o conjunto dos conhecimentos, o conceito norteador é o tema do trabalho, que por meio do trabalho eu vou problematizar como que o trabalho é uma atividade humana e como que ele é dentro de uma sociedade chamada de capitalismo, essa atividade chamada humana, que é o trabalho, passa a ser chamada de emprego. Então, portanto, o emprego é um conceito norteador dentro do 2º ano e a partir disso eu vou problematizar, como é que por meio dessas sociedades, que é o capitalismo, essa atividade de emprego produz desigualdades e como que a indústria cultural e meios de comunicação reforçam ou não essa desigualdade e como que esse processo nos leva a vivenciarmos o conjunto de violência. Então, a gente rearticula o conjunto da sequência curricular do 2º ano, sobretudo, porque na nossa perspectiva, existe problemas conceituais e parte desses problemas conceituais estão associadas a isso que eu estou colocando ou apontando. Esse material quando foi produzido, eu estou falando, sobretudo, da Sociologia, foi produzido a partir de uma fragilidade daquilo que é caro para a ciência, que é a produção dos conceitos, que é apropriação do conhecimento historicamente acumulado, embora, a escola adote, eu busco dentro da minha autonomia ou da autonomia da qual o ofício de ser professor ainda permite exercer, embora, estejamos vivendo tempos de cerceamento a essa liberdade, é possível fazer. Eu me coloco, portanto, enquanto um sujeito produtor daquele conhecimento, aquela sequência didática, faço isso sozinho? Não, porque é o que eu disse anteriormente, que não só eu preciso pensar sobre essa sequência, mas eu preciso fazer com que os conjuntos dos sujeitos que estão envolvidos no espaço escolar, devem pensar sobre essa sequência. Então, não utilizo caderninho, mas gosto de dialogar a partir da sequência curricular como esse conhecimento pode ou não dentro do espaço escolar a ser desenvolvido.

Te ofereceram instrução para uso deles?

Antônio: Sempre (risos). Eu estou falando sempre e estou rindo, porque aquela confusão que, eu a pouco mencionei, tem escolas que elas são mais rígidas nesse processo, tem escolas que não. Sempre se é passado que este material deve ser utilizado, porque a gente utiliza momentos do HTPC para fazer essa discussão, mas tem escola que isso tem um acompanhamento e tem escola não, só que o problema não é só em termos de escola, quando você vai para instâncias hierarquicamente maiores essa confusão permanece, para exemplificar, a gente vai na diretoria de ensino aí a gente pergunta para o supervisor: é para usar o caderninho ou não? Vai ter supervisor que vai dizer que sim, vai ter supervisor que vai dizer que não, a mesma coisa acontece em termos de em termos de secretário de educação, tem secretário que vai dizer que é para usar o material e tem secretário que vai dizer que não. Essa confusão, talvez, não seja aleatória, ela tem uma intencionalidade, que é fazer com que o trabalho do professor, de exercício da liberdade, ele seja de alguma forma cerceado. Então, voltando à sua pergunta, de modo geral, as escolas buscam compartilhar o passo a passo, inclusive, o material quando você lê, ele já foi pior em relação a isso - eu estou falando sobre o caderno do professor -, ele vai indicando passo a passo como você deve desenvolver a aula, como se a vida e o próprio conhecimento científico fossem coisas lineares, né? Não dá para lidar com essa linearidade, ele é dinâmico, dentro daquilo que eu a pouco chamei a atenção, eu preciso, enquanto mediador do conhecimento, enquanto sujeito, mas também aqueles que estão lá ouvindo, compartilhando desse conhecimento, também precisam se colocar como sujeito, esse processo jamais é linear, ele será dinâmico e é por meio desse processo que eu tenho que é buscar orientar o meu ofício.

É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola?

Antônio: De modo geral, não estou querendo fugir da pergunta, de modo geral, o material deve ser usado, essa orientação que é passada. O que é feito, que é isso que eu estou buscando chamar atenção, dentro dessa liberdade de cátedra que o efeito é a possibilidade de cada professor se apropriar ou não, dialogar ou não, com esse material. Na experiência que eu tenho, a gente usa muito pouco, mas a gente dialoga com a sequência curricular, a gente, não necessariamente, faz a atividade, a gente pode ou não, eu falo isso lá no início das aulas para os alunos, que eles não deixaram de ter acesso a sequência curricular proposta, para a Sociologia ou para a História, mas não a gente não vai ficar preso naquelas atividades que estão propostas na apostila, no caderninho, ela pode ser utilizada ou não. Então, de modo geral, é orientado que a gente utilize esse material, mas aí a gente tem essa válvula de escape, que é a liberdade de cátedra, que pelo menos, por hora, é como que a gente vai se apropriar desse processo. Nessa experiência que eu tive, em 10 anos, eu nunca fui obrigado a seguir a situação 1, 2, 3 e tal como está proposto lá no caderninho. Eu sempre exerci a minha liberdade de cátedra para desenvolver as minhas aulas, mas ouço relatos de colegas que experimentam essa situação, que aí está dentro daquilo que eu contei, que desse contexto de gerar confusões para que a gente construa ou não uma luta para pensar como é que o material didático produzido dentro do espaço escolar deve dialogar ou não, tanto com um mediador quanto com os diferentes sujeitos que estão dentro desses espaços. Então, essa foi a minha experiência e até onde eu sei não, pelo menos, nessa escola que eu estou nesse momento, não houve situações mais firmes, nessa perspectiva de dizer ou uso esse material ou não, que o professor foi punido porque não usou o material, até porque dentro desse processo, que eu já citei, que foi de trabalhar com o PIBID e com a residência pedagógica, a gente produz materiais didáticos, a gente não fica preso aos caderninhos, a gente, inclusive, busca produzir materiais que dialoguem com aquilo que a gente tem como perspectiva.

12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?

Antônio: Eu não uso. Por conta disso que eu estou chamando atenção, eles são cadernos que são, sobretudo, tarefeiros. Se o aluno pega, sobretudo, esse caderno de imediato só tem um exercício que não te possibilita pensar o porquê daquele conteúdo estar sendo discutido. Então, por isso tarefeiro, você vai só responder aquelas questões, é claro que você poderia me questionar, na perspectiva: mas não é o professor que vai fazer a ação ou a própria Secretaria de Educação vai fazer isso, dizer que é por isso que o professor está na sala de aula, para mediar como é que esse conhecimento vai ser feito? Só que eu entendo que esse material, do modo como ele está posto, não é permite concretizar aquilo que o espaço escolar deveria possibilitar. Primeiro, que é o acesso ou o contato com o conceito, segundo, é ao processo de apreensão desse conceito, eu faço a tarefa, mas eu não sei o que é que esse conceito significa ou qual a importância desses conceitos na minha vida, porque o material não te subsidia, claro que você também poderia perguntar, é só o material? Não, é a mediação do professor, é a disciplina para o fazer escolar, para fazer ciência, que vai possibilitar essa apropriação, mas de imediato você já tem o material que agiliza esse processo e que dentro das necessidades cotidianas, só te coloca a necessidade de responder aquela pergunta, não precisa refletir sobre ela, não precisa apreender ela, precisa responder, se está certo ou não é outra questão, o que você vai fazer é responder ou você vai dizer se você foi capaz ou não de responder isso ali. Então, por isso que eu não adoto o material como o material inicial de apoio, pode ser um material complementar, ele é complementar à mediação ou de algo que eu estabeleço, ele pode ser complementar aos textos que

nós elaboramos, ele pode ser complementar a metodologias ou atividades lúdicas que a gente desenvolva, mas ele nunca é por si só material único. Por isso que, de modo geral, a gente não utilizado o caderninho e não é por uma simples posição ideológica, esse poderia ser um argumento “ah, você contra o Governo do Estado, por isso que você não usa o material”, não é essa a questão, a questão é que tem uma compreensão sobre como que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser formulado, que quando eu pego o caderninho isolado, eu percebo que ele, mais do que, construir a perspectiva do espaço escolar como espaço de superação do *status quo*, do qual nós vivemos, ele reproduz, do qual eu só preciso decorar, eu não preciso aprender. Então, esse é o entendimento do qual eu compartilho e por isso não utilizo o material. Claro que você pode ouvir colegas que vão dizer que o material é legal, é possível de usar, nós, inclusive, na Sociologia já tivemos a experiência de usar o material, mas complementando aquilo que a gente acredita que é norteador para esse para o desenvolvimento desse processo ensino-aprendizagem, que é o conceito, que é a apropriação a partir da leitura e da escrita, para que depois a gente chegue na atividade que esteja lá posta na apostilinha, no caderno.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Antônio: Avaliação do caderno é que ele é frágil, ele é frágil por conta disso, que eu tenho buscado chamar atenção, da ideia de que ele não possibilita, primeiro, ter acesso aquilo que é caro ao conhecimento científico, que é o conceito, e segundo, ele não instiga, não possibilita os sujeitos que estão na escola construir esse conhecimento, que é o conhecimento científico, pensar como que esse conceito está no seu cotidiano, ele apenas vai reproduzir uma tarefa rotineira. Então, essa é a questão no meu entendimento ou do qual eu compartilho do caderno do Estado de São Paulo. É claro que existe um investimento, pouco, porém existe, mas nós não fomos ouvidos, os professores, ele foi um material que foi imposto de cima para baixo, então, ele não foi um material que foi construído, a minha fala está, justamente, na perspectiva de buscar demonstrar como que a metodologia da qual nós compartilhamos, a metodologia que, embora, tenha o professor como mediador, leva em consideração a possibilidade de que a gente vá construindo o material didático em conjunto com os sujeitos que estão no espaço escolar e esse material ele não levou em consideração a possibilidade de esse processo. Se a gente tem a perspectiva de pensar uma ideia de uma educação que emancipa, de uma sociedade que seja autônoma, a gente tem que pensar na perspectiva de construção de uma educação que leve em consideração como que esses diferentes sujeitos que estão no espaço escolar e podem ser sujeitos que vão de alguma forma colaborar com esse processo, e o caderno do Estado de São Paulo não faz isso, por mais que tenha havido um investimento público, por mais que grupos tenham se dedicado a definir como que a sequência que seria estabelecida, é um material, no caso da Sociologia, é um material frágil, como eu aprontei, inclusive, que contém erros conceituais e se alguém da gestão ou da diretoria de ensino ou da secretaria de educação quiser discutir comigo isso, eu aponto aonde estão esses erros conceituais. Eu dei um breve exemplo quando eu for discutir a sequência didática, sobretudo do 2º ano para demonstrar como que existem erros, é claro que você pode dizer a qualquer material didático pode ter erro, sim é possível acontecer, o material precisa ser reelaborado, mas se a gente associar, por exemplo, que aconteceu esse ano no Estado de São Paulo, que foi a tomada de decisão da Secretaria de Educação de recolher caderninho, não era o de Sociologia, né? Se não me engano era o de Biologia, que tinha uma discussão sobre sexualidade, que não estava apropriado para a série que estava indicada, a gente está apontando um aparente erro, mas que, não é um aparente erro, no caso, é uma tomada de posição que o que é que estabelece o currículo de cima para baixo, portanto, que não dialoga com os sujeitos que estão dentro desse espaço, esse material foi construído, primeiro, desse modo, segundo, ele apresenta erros conceituais, que, no caso da Sociologia e o enquanto professor Sociologia, tenho clareza que existe. Por isso também não adoto esse material como material para o desenvolvimento das aulas, não é apenas uma questão de dizer eu sou contra ou a favor, é um esforço de me apropriar do que que significa esse processo e o material didático, inclusive, é reflexo desse processo, nesse processo que envolve disputas, né? Fazer ciência também é estar dialogando com essas disputas, que é o que nós vivenciamos em nosso cotidiano, tomadas de posição, se torna sujeito político como eu chamei a atenção. Então, a gente tem ali tomadas de posições que são, mais do que complexas, reproduzem no *status quo*, daí essa é a fragilidade da perspectiva da qual eu compartilho. É necessário pensar um outro material, uma outra metodologia, enfim, um outro processo que envolva o espaço escolar. Então, acho que essa é a questão central para a não utilização do material.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
Antônio: Dentro desse contexto de precarização que eu chamei atenção a pouco, a ideia de que se eu não preciso ter um professor bem formado, se eu vou ter um professor com o notório saber, esse é o material que ele vai usar, essa é a implicação, o professor não sabe como dar aula, não sabe qual é a metodologia, não sabe qual é o material que ele precisa, mas ele tem um material pronto. Então, a

gente está falando da escola pública, não que escola particular seja, necessariamente, melhor do que a escola pública, mas a gente está apontando para uma ideia de que essa tomada de posição aponta para a ideia de que são os sujeitos que atuam nesse espaço, são os sujeitos que não estão qualificados para esse processo ou para ofício de ser professor. Então, a implicação imediata é fazer com que esse trabalhador, que não tem uma formação, que ele tenha um material que possa ser utilizado na sua aula; a segunda é não permitir que esses sujeitos reflitam sobre esse processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, ele fica preso a essa atividade tarefeira, eu só vou responder, eu não vou refletir sobre. Você cria um modelo de educação, portanto, de ensino-aprendizagem que mais do que não criar a perspectiva de superação da estrutura da qual ela produz e reproduz, ela não cria perspectivas de superação, só reproduz. Então, essa é a implicação imediata, é a reprodução de um *status quo,* é o fortalecimento de que naquele espaço não é necessário ter pessoas qualificadas e também não é necessário formar os sujeitos que estão ali e inseridos naquele espaço.

15. E para o ensino de Sociologia?
Antônio: Exercer uma dominação, quer dizer, é aquilo que a gente ouviu falar, de que determinados conhecimentos não são importantes para o conhecimento, como perfumaria, e o que que é importante? Eu formar sujeitos que saibam, minimamente, ler e operar uma máquina, então, se a Sociologia, não que isso seja particular da Sociologia, é um conhecimento que pode levar esses sujeitos a uma reflexão desse processo, ter um material que não permita isso é fazer com que ele reproduza a ideia de que é esse espaço deve formar apenas mão de obra para esse modelo de sociedade da qual nós estamos inseridos, então, esse é o impacto imediato, de não conhecer, não só a Sociologia, mas outras formas de conhecimento enquanto uma ciência; e segundo, fazer desse espaço, um espaço de formação de mão de obra não qualificada para a manutenção desse modelo do qual nós vivemos, que é o capitalismo. Se a escola pública, rotineiramente, está sobre ataque, é porque ela, em algum momento, se colocou como uma possibilidade de concretizar aquilo que eu estou chamando atenção, que a educação pode possibilitar a superação, a possibilidade de uma emancipação, de uma autonomia humana, então, atacar a possibilidade de educação que ali está, lembrando que, as pessoas que estão no espaço da escola pública não são quaisquer pessoas, né? Para pessoas que dentro dessa organização de sociedade, fazem parte de um grupo social ou de uma classe social, de uma estrutura social, então, eu não possibilitar a esse sujeito acesso a esse conhecimento, a um conhecimento que possa criar perspectivas de superação dessa estrutura, é apenas seguir a ordem e é fazer, no caso da Sociologia, um conhecimento menor, perfumaria, comparado, sobretudo, a matemática e a língua portuguesa, não é à toa que, a gente entra aí no debate da reforma do ensino médio, da proposta da nova base comum curricular, que reforçam essa proposta em particular para escola pública, porque eu tenho dúvidas se a escola particular abre mão daquilo que é caro para ciência, como eu chamei a atenção, que quer discutir os conceitos, que é socializar o conhecimento historicamente acumulado. A escola pública a partir desse processo de currículo de cima para baixo abre mão disso, porque ela está atendendo um determinado grupo dentro dessa estrutura que é o capitalismo, que são os pobres, como diz o ditado “a corda arrebenta sempre do lado mais fraco”, então, se eu não me utilizo desse conhecimento para construir uma possibilidade de consciência, uma possibilidade de consciência, então, é manter.

16. E para você?
Antônio: Para o professor, de modo geral, tolher esse exercício da liberdade de cátedra, não apenas dizer que eu não tenho uma qualificação, porque eu não sou capaz de pensar em metodologias, em materiais didáticos que possam dialogar com as necessidades que estão ali no espaço escolar, mas é, sobretudo, por essa liberdade de cátedra. Quando eu imponho essa não liberdade de cátedra, eu faço com que eu mantenho essa estrutura desigual da qual, eu estou chamando a atenção né. Então, imediatamente esse é o impacto, é claro que no caso da Sociologia, nesse contexto de idas e vindas na sua expressão enquanto disciplina, como conteúdo, a gente tem a situação que como a Sociologia não conseguiu se consolidar como disciplina, ter um material como esse, ao mesmo tempo, que nos engessa, nos coloca a possibilidade que agora existe o material, só que existe sobre qual condição? Sobre qual processo? É isso deve ser levado em consideração, no entendimento que eu compartilho. Esse processo é, mais do que levar em consideração sujeitos que estão nesses espaços, levar a essa ideia de pensar que a Sociologia não tem uma importância, que os profissionais que ministram essa disciplina não são qualificados e que, portanto, ele deve apenas reproduzir o *status quo*.

17. E para os estudantes?
Antônio: De modo geral ou de modo imediato, a implicação é: eu tenho um material que é disponibilizado pelo Governo do Estado, a questão da consciência, a questão é se é esses sujeitos eles têm consciência de que esse material que ele está tendo acesso, se ele tem uma intenção ou não, que não basta ter acesso ao material, eu vou ter acesso ao material para o que? É para eu para que eu

faça o vestibular? É para que eu entenda que esse assunto, que esse conhecimento, é importante para nós, enquanto, seres humanos? É para quê, então? Imediatamente, quando a gente vê o material sendo distribuído, o que a gente identifica é isso, eu estou tendo acesso ao material, a segunda questão que eu chamo a atenção, é essa falta ou da consciência, dos estudantes, do que significa ter acesso a esse material ou do processo como esse material foi produzido. Posso colocar como hipótese que, justamente, por ele estar mergulhado nesse cotidiano tarefeiro, ele pouco se dá conta desse processo. Então, a gente está falando do contexto educacional do qual nós estamos inseridos e, sobretudo, na escola pública. Esse é o nosso desafio, de pensar como é que esse contexto pode ser explicado, problematizado e superado. O material a partir da sua pergunta, é inicialmente é isso, um material que está sendo dado “o governo é bom, está dando material”, “Ah... no meu tempo não era assim, eu não tinha material”, mas a questão é mais complexa, nessa perspectiva que a gente tem dialogado aqui, de pensar conhecimento para quê? Para quem? Porquê? Qual é o processo? Ou seja, é a produção de uma de uma consciência que nos aponte para a ideia de que nós somos sujeitos produtores e construtores, portanto, do cotidiano que nós vivemos. Então, esse é o desafio, né? Pensar como é que que esse material pode ser, de alguma forma, dialogado com essa perspectiva de construir uma consciência.

Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?
Antônio: Isso que eu apontei agora no final, essa condição de estarmos no espaço escolar, exige de nós esse contínuo exercício de como que nós, enquanto sujeitos, podemos intervir ou não nesses espaços. Isso deve-se levar em conta, não só a partir das metodologias das quais nós compartilhamos, mas da produção de material didático, ou seja, estar no espaço escolar é estar em um espaço que é complexo, como é a vida, mas que exige de nós uma tomada de consciência de como que nós construímos esses espaços. Então, reforçando tudo que eu estou colocando, ocupar esse espaço é ocupar não para fazer bico, é ocupar para que eu faço desse espaço aquilo que ele pode ser capaz de produzir, que há possibilidade de uma sociedade emancipada, de produção de sujeitos autônomos, de superação das desigualdades, da estrutura que produz e reproduz o *status quo*. Então, esse é o nosso desafio estar nos espaços escolares.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Antônio: Tem um contexto de sucateamento da universidade pública, nova BNCC, reforma do Ensino Médio, enxugamento do Estado... ensino à distância é uma luva, mas eu acho que EAD pode ser uma possibilidade. Eu compartilho da ideia de que, sobretudo, para uma primeira formação é complexo esse processo, a gente estava discutindo como que a produção de um material didático distribuído pelo Estado apontava para esta complexidade, para uma complexidade que está associada à uma fragilidade. Eu acho que o ensino à distância é um meio que reforça esse processo, à medida que, esse processo de aprendizagem é um processo que está esvaziado e, portanto, abre mão do conceito como um elemento, um instrumento importante da produção da ciência, então, para uma primeira formação a educação à distância apenas reproduz o *status quo*, que precariza esse sujeito que está nessa estrutura do desenvolvimento do capitalismo. Então, essa não é uma opção primeira, enquanto uma formação complementar ela pode ser algo possível, à medida que, como a própria ideia eu coloquei, ela é uma formação complementar, né? Então você já vai ter, de alguma forma, os elementos norteadores que possibilitam seguir um caminho, não acho que a educação escolar possibilite uma autonomia do sujeito, uma adequação do tempo do sujeito ao conhecimento científico, porque tem uma definição imposta ali. EAD vai te possibilitar uma formação que é precária e, portanto, vai reproduzir essa estrutura que estamos inseridos, então, essa é a concepção que eu inicialmente compartilho, acho que é algo para gente refletir, porque a elite não abre mão de ter acesso, não vou dizer a educação presencial, mas uma educação que possibilite que não abre mão de se manter enquanto uma classe social que domina, a gente sabe que educação, pode levantar como hipótese, que a educação EAD não tem as perspectivas de dominar, mas de preservar a ordem, e ressalvas para uma primeira formação que é muito complexo, você dá para estudantes do Ensino Médio a possibilidade de montar sua grade ou mesmo na universidade um aluno de 1º ano montar a sua base. É uma situação muito complexa.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*? Qual sua visão sobre ele?
Antônio: Sim. O programa *São Paulo Faz Escola*, eu acho que não está nessa perspectiva de possibilitar uma formação, né? Até porque é substantivo que boa parte, uma parte considerável dos professores que está na Rede, não possuem uma formação adequada para o exercício da sua profissão, então, esse instrumento não é um instrumento que, no entendimento do qual eu compartilho,

que possibilita uma formação adequada. E aí a gente pode pensar no curso de ingressantes, eu passei por isso, por esse processo, que algo que é muito semelhante ao que a gente está vivenciando hoje isso, eu estou falando de 2010 quando eu passei no concurso e a gente estava lá, e agora 2019 com a implementação das novas disciplinas que são: eletiva, projeto de vida e tecnologias, que são disciplinas que estão em diálogo com essa proposta do *São Paulo Faz Escola*, né? O que retoma aquilo que é feito dentro do curso de ingressante, uma formação que é rasa, que não que possibilita, efetivamente, construir uma formação, ela é apenas uma reprodução, então, é um programa falido, falido em que perspectiva, é claro que, enquanto, hegemonia dominante cumpre o seu papel de reproduzir uma determinada estrutura, mas, enquanto, perspectiva de produção de uma educação tenha a possibilidade de superação, ela não tem essa perspectiva. É mais do mesmo.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Antônio: Conheço. Inclusive, esses cursos dos quais eu mencionei a pouco, que foram disponibilizados para rede, estava organizado pela EFAP, teve a primeira edição agora, está pedindo para segunda edição, é nessa modalidade a distância, mas aí a gente entra naquilo que eu estava chamando atenção, a gente tem um conjunto de professores que atuam em disciplinas que não possui a formação nessa mínima, aí vem a EFAP como uma formação complementar, e aí dialoga com aquilo que está na BNCC, portanto, de pessoas portadoras de notório saber que com essa formação rasa, estão habilitadas a ministrar qualquer disciplina, flexibilização curricular, esse é o discurso do momento, é necessário flexibilizar a formação, então, o papo está dentro desse contexto de implementar um projeto que nesse momento é hegemônico, de produção de uma educação que apenas reproduz o *status quo*.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Antônio: Sim, esses cursos eles reproduzem essa perspectiva estou colocando, né? Eu fiz esse curso, eu fiz cursos lá, como esses que eu citei, projeto de vida e eletivas, porque como a gente está no contexto de alteração da nossa jornada, se diz que vai mudar, mas nada está claro. Uma das questões que está colocada é aquele professor só vai conseguir a sua jornada de modo integral se ele ministrar disciplinas como essas e que para ministrar essas disciplinas ou ter a sua jornada completa, ele precisa fazer essas disciplinas, então, nesse caso, a minha opção foi fazê-las, dentro de uma perspectiva objetiva e o material, para garantir essa questão econômica ou imediata salarial eu participei desse processo, mas não tenho feito outros cursos, fiz esse dentro dessa perspectiva de que isso pode implicar, de alguma forma, no processo de que eu vou ministrar aula no próximo ano, tanto que agora na inscrição da atribuição do próximo ano a gente tem que indicar se a gente vai... como nada está claro, ninguém sabe, então, está todo mundo fazendo, não estou generalizando, mas todo mundo está fazendo a opção no escuro, mas a gente sabe aí reproduz a minha fala anterior, de que esses cursos, embora, eu tenho uma formação e eles não vieram para complementar.

E esses cursos dessas simples que vão entrar agora qualquer Professor pode fazer?
Antônio: Sim, todos os professores, é a ideia do notório saber da BNCC, de qualquer disciplina, não, necessariamente, tinha de ser professor efetivo, podia ser categoria O, categoria F, só teria que ter um vínculo com a rede para poder fazer, independente da sua categoria.

5. Como foi o curso de ingressantes? Como foi sua experiência?
Antônio: O curso de ingressante, naquele momento, ele oferecia uma bolsa, se eu não estou enganado foi o último concurso que foi oferecido dentro dessas condições, que era necessário fazer o curso de ingressantes antes e que você recebia uma bolsa, se você não fizesse o curso de ingressantes você, portanto, não conseguiria se efetivar. Então, a gente tem uma questão imediata, né? No meu caso eu estava finalizando a minha formação e a gente sabe que esse momento da finalização da nossa formação, estou falando da graduação, é o momento que é tal como o início ter uma insegurança, ao mesmo tempo, com uma euforia, mas são momentos diferentes: a euforia da entrada ao que virá, da euforia do fim do que será, então, são diferentes, eu estava trabalhando aqui no momento, eu não tinha emprego, então, fazer o curso e essa questão da bolsa, possibilitava me organizar economicamente, enfim, organizar minha vida, mas em termos de formação é isso que eu estou colocando, o curso não veio a acrescentar, possibilitar a pensar uma educação que tenha a perspectiva, não que o Estado tenha essa perspectiva na produção de uma educação transformadora, mas era uma educação que tudo isso que a gente tem discutindo, que apenas reproduz uma estrutura desigual, então, eu fiz porque ele era uma condição para que eu me efetivasse, não havia outra condição.

6. O que você pensa sobre este curso?
Antônio: O curso, embora, eu tenha chamada atenção para ter a ideia de EAD, quanto um instrumento para complementar a formação é possível ser utilizada, o que curso me possibilitou, se assim eu posso

dizer, foi de ter clareza qual era o caminho que eu gostaria de seguir, o material tal como estava estruturado tal como estava sendo ministrado, apontou para a ideia de que aquilo que na minha formação da graduação eu havia problematizado, refletido, de qual caminho eu deveria, portanto, seguir, se há algo de positivo nesse custo foi ter a possibilidade de ter clareza de como que eu poderia desempenhar, desenvolver o meu ofício de ser professor, então, foi isso que o curso me proporcionou. Para além disso, o que eu tenho para compartilhar é que ele não colaborou com a minha formação, a não ser na perspectiva de eu decidir quais os caminhos, mais de pensar o que é o espaço escolar, refletir sobre a produção de metodologias, de materiais didáticos. Era um curso vazio, apenas para cumprir uma determinada legislação, um curso que está associado aquela lógica que a gente falou a pouco, de produção de um professor que está habilitado para o notório saber, talvez, o curso para interessante fosse já... a gente não se deu conta naquele momento, né? Já fossem rumores daquilo que a gente hoje estava vivenciando no contexto da BNCC, da reforma do Ensino Médio. Então, São Paulo sempre à frente, não do seu tempo, mas propondo projetos, na minha concepção, falidos para educação.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Antônio: Ele era tal como o caderninho, esvaziado. Não sei se você chegou a ouvir falar, mas fazendo um diálogo, nesse contexto desses cursos para essas novas disciplinas, todas as respostas estavam disponíveis, claro que eu posso entrar na discussão em ser ético ou não, enfim, eu só estou falando da fragilidade que esse processo estava inserido.
Disponível como?
Antônio: Disponíveis para todos que estavam fazendo o curso, então, se eu quisesse não precisaria ler o material que estava lá, era só responder as perguntas, pegava as perguntas, respondia e teria um certificado, teria, portanto, o notório saber habilitado para dar aula, estou falando no contexto de 2019, mas contexto estava posto lá em 2012. Então, o que eu estou querendo problematizar que esse curso não possibilitou, estou generalizando, efetivamente uma formação, se essa era a pretensão ou o discurso do Estado, do governo, que esse curso ia preparar essas pessoas que estavam ingressando, quando a gente percebe situações como essas a gente percebe que não, existe uma fragilidade nesse processo, que apenas te certifica sem que você se aproprie daquilo que é necessário para esse processo que é exercer o ofício de ser professor. Então, isso está dialogando com quê com aquilo que está posto pelos caderninhos, não vou dizer todo mundo, mas muitos sabem que as respostas do caderninho estão disponíveis na internet, então, se eu preciso apenas fazer a tarefa, o curso serve apenas para isso, reproduzir uma estrutura que está aí, não é produzir uma formação.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?
Antônio: Não existe conteúdo, eu estou exagerando, é claro que existe o mínimo, mas se eu for pensar na perspectiva de produção de uma educação e, sobretudo, de pensar uma educação que nos leve a pensar a superação da estrutura, esse curso não, pelo menos a experiência que eu compartilhei, e eu tenho alguns colegas que estavam recebendo situação, ele não tinha perspectiva nos possibilitar isso. Se nós tínhamos ideias sobre quais caminhos a gente gostaria ou buscávamos defender enquanto proposta, projeto de educação, esse processo foi produzido não por meio desses cursos, por isso que eu falei a pouco da ideia da EAD, de modo geral, novamente, essa formação ela não possibilita, pelo menos na experiência que eu compartilho, de consolidar as posições ou ter clareza sobre qual proposta ou qual projeto de educação devemos ser. Então, esse é o desafio para isto, não acho que a EFAP e que a EAD proposta pela Secretaria da Educação de São Paulo, tenha a perspectiva de pensar a superação, ao contrário, entendo que não seja a proposta dela mesmo.
Falam sobre os direitos dos professores?
Antônio: Direitos dos professores? Estou tentando me recordar, mas eu não me recordo, assim, se eu for dialogar com aquilo que anteriormente eu estava colocando, que é a ideia de que no caso do currículo a gente tem um estabelecimento do currículo que é de cima para baixo, pode até haver uma menção de que o professor pode interferir nesse processo, no entanto, esse curso não te possibilita se apropriar de instrumentos que efetivem esse processo, então, por isso a fala de agora a pouco, não é o curso que tem uma perspectiva de pensar um novo projeto de educação, com nova proposta, uma proposta educação que supere status que estamos vivenciando, pode até ter, mas eu não me recordo com clareza, mas se existe é dentro de uma fragilidade.

9. Como foram os encontros presenciais?
Antônio: Os encontros presenciais foram para cumprir horário, não tiveram nada para além daquilo que estava posto lá. Eles não possibilitaram uma socialização, uma reflexão, que a gente estava no contexto de implementação do *São Paulo Faz Escola*, então, não era do interesse do estado, do governo, fazer com que os professores refletissem se eles seriam sujeitos e que iriam compartilhar com

esse processo ou não, teria que cumprir a cartilha. Tal como o curso, os encontros presenciais foram uma tentativa de fazer com que o conjunto da rede seguisse o que estava sendo imposto de cima para baixo.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Antônio: Revolta, né? Revolta na perspectiva de o quanto que o estado, o governo, aqueles que ocupam esses espaços são perversos, né? A gente está falando da educação pública, vai atender a um determinado grupo social, como a pouco estávamos discutindo. Então, não temos a perspectiva de construirmos uma outra educação, uma educação possível é apenas seguirmos protocolo? É de causar revolta né? É claro que essa revolta ela não foi capaz de fazer com que a gente construísse uma mobilização que fizesse frente a esses ataques, não é à toa que a gente chega 2019 e toda essa situação ela amplia ainda uma situação muito mais aguda do que aquilo que a gente vivia naquele momento, não se imaginava que chegaríamos a esse ponto, mas chegamos ou como diz o ditado "se está pior pode piorar". Então, é essa perspectiva, a perspectiva de Educação que a gente tem é nesse contexto, de apenas aquilo que nós discutimos, de formar pessoas para uma determinada mão de obra dentro da geopolítica mundial, claro que tudo isso causa alguma revolta e causa uma angústia, algumas tristezas, mas eu acho que, ao mesmo tempo, todo esse processo também deve ser alimento para que a gente também enquanto sujeitos, e eu reforço essa ideia de sujeitos da qual eu compartilho, de que se nós chegamos a esse ponto é porque todo esse processo foi construído e pode ser refletido e que está se transformado, acredito na possibilidade da transformação, talvez, eu não viva isso, mas enquanto eu viver eu irei tentar construir meios para que essa transformação ocorra, para que em algum momento ela ocorra, essa educação da qual eu acredito, uma educação que, mais do que reproduzir, ela transforma.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso?
Antônio: A questão é aquela que eu te coloquei a pouco, a gente, ao mesmo tempo, está preso a uma questão objetiva e material, a sua sobrevivência por assim dizer. Depende se eu concordo ou não, se eu não, aqui não é individualmente, se eu socialmente não fui capaz de construir mais para fazer frente a essa situação, o que nos tem colocado é a possibilidade de enfrentar essas situações, fazer o curso, né? Por assim dizer, e tentar construir meios, como eu coloquei a pouco, a perspectiva de que mesmo fazendo o curso estando inseridos nesse contexto ou, de alguma forma, tem de criar meios, mecanismos, instrumentos que possam coletivamente, porque não é uma solução individual, ela precisa ser coletiva para que a gente possa enfrentar essa situação.
O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Antônio: Então, é que o curso está inserido naquela lógica que, supostamente, eu não tenho uma formação e que eu preciso, portanto, me qualificar ou aprimorar os meus conhecimentos para que eu possa é adentrar o espaço da sala de aula. Entendo que está dentro desse contexto, de que as pessoas que seguem ou que escolhem a profissão de ser professor, o ofício de ser professor, elas escolhem, definem, enfim... porque elas não têm uma outra alternativa, elas estão fazendo isso por bico. Então, esses cursos estão inseridos, não só dessa perspectiva, mas também dentro dessa perspectiva, de possibilitar uma formação que minimamente te habilite para essa função que é ser professor. O que é uma questão difícil, mas é isso, a gente está no jogo da vida, né? Da vida social, econômica e a gente precisa criar meios para isso, é o nosso esforço é para que ao entrar nesse jogo da vida, a gente não se emburreça, não se embruteça, não se aliene nesse processo, porque ele é intenso.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Antônio: A minha experiência, a partir desse curso, é que ele não contribuiu com a minha formação. Eu estava apenas cumprindo uma questão burocrática.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Antônio: Então, para a disciplina de Sociologia, a gente estava no contexto em que a Sociologia estava retornando ao ensino regular, então, era um meio legal de efetivar o retorno dessa disciplina, acho que é questão burocrática que eu falei no começo, era apenas um meio legal de legitimar esse processo que estava por meio da legislação ocorrendo, é claro que a volta da disciplina não é apenas uma questão legal, faz parte de uma luta social e política que a gente observa ao longo da história do Brasil, mas a gente tinha uma determinação legal e que precisava ser cumprida, então, fazer o curso era cumprir essa obrigação legal, e as implicações, não é à toa que, no atual contexto, a Sociologia e a Filosofia, entre outras disciplinas, voltam, mas, sobretudo, a Filosofia e a Sociologia, elas voltam a serem disciplinas descartáveis, estão dentro desse contexto frágil de consolidação quanto disciplinas e que o curso só veio cumprir uma legislação, como é que eu derrubar essa legislação? Criado novas legislações.

14. E para você?
Antônio: Implicações em termos formativos nenhuma, em termos legais eu cumpri a burocracia. E se eu for levar ao extremo, trazendo os exemplos das atuais disciplinas que irão ser implementadas a partir de 2020, se eu fiz o curso dentro dessa perspectiva de pegar as respostas dentro do modelo, isso é ilumina e concretiza a ideia de que não é necessário ter disciplinas como a Sociologia.

15. E para os estudantes?
Antônio: Os impactos dentro da perspectiva que a gente está discutindo são esses, não pensar a possibilidade de uma outra educação, a gente apenas cumpre uma burocracia ou pensa a perspectiva de produzir uma educação que está limitada a cumprir os ditames legais, a reproduzir uma desigualdade, a reproduzir um *status quo*, enfim, não é pensar a educação enquanto meio de transformação.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Antônio: Então, acho que o currículo, que a sequência curricular de Sociologia, acho que, de modo geral, está adequada. Até porque é complexo dar conta de muitas questões, agora tem muitos temas que o currículo, de modo imediato, que o currículo não aborda, mas que pode, de modo transversal, por meio de currículos transversais podem, de alguma forma, ser dialogado. Então, a sequência curricular acho que, de modo geral, está adequada, mesmo assim ainda tem alguns ajustes, se você retomar a minha fala anterior, sobre a sequência do 2º ano, a gente observa a necessidade de um ajuste, porque tem uma interpretação da qual eu compartilho, tem um erro conceitual. Mas, de modo geral, ele possibilita desenvolver a disciplina de Sociologia de modo adequado.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Antônio: Eu gosto muito de uma ideia, de uma pessoa que estava passando do processo seletivo, de que a Sociologia não precisa estar no currículo para que elas me mostre presente, eu sei que em termos legais, institucionais, a gente ter a Sociologia é importante, mas aquilo que é tarefa da Sociologia, que é buscar explicar, entender problematizar os fenômenos que fazem parte da vida humana, nós fazemos por meio da Sociologia, por meio da ciência, mas a gente faz isso também por meio de questões que estão no nosso cotidiano. Então, a Sociologia está, eu gosto muito dessa ideia. É claro que na luta institucional e política como chamei a atenção é importante que a gente pense, não só a Sociologia, mas o conjunto das disciplinas como disciplinas que têm uma particularidade, têm uma contribuição particular. Então, a Sociologia dialogando com a sua pergunta, não precisa se constituir como uma disciplina para que as questões que ela trata sejam debatidas ou refletidas. Claro que tem esse porém que eu chamei atenção, então, o futuro da Sociologia é de uma permanência e de uma mudança, acho que ela ainda vai, até pelo contexto e que a gente está vivenciando, enquanto, disciplina ela vai ficar nessa variável, ora ela será necessária ora não será necessária, e caberá a nós, enquanto, sujeitos que pensam esse processo de mediação, buscarmos os caminhos que possam, não só institucionalizar a Sociologia enquanto disciplina, mas também problematizar como que a Sociologia contribui para a produção de uma concepção de educação, para um projeto de educação. Então, a gente tem um longo desafio a vivenciar, talvez eu não esteja vivo, você não esteja vivo para vivenciar. Eu acho que a perspectiva da Sociologia, que a luta ela é contínua, é permanente. É claro que a gente está falando da Sociologia, mas que as lutas são, ao longo da história da humanidade, permanentemente existindo. Então, ela pode sair, mas uma hora ela pode voltar e, ao mesmo tempo, a gente está dentro de um desafio que é tudo aquilo que a proposta da nova BNCC, reforma do Ensino Médio, de enxugamento de um estado, tudo isso não vou dizer que possa ser capaz de se efetivar, mas que tudo isso não acontece de uma hora para outra, então, a gente ainda precisará ver como é que as coisas irão caminhar para saber se essas questões que estão sendo controladas por esse processo irão ser efetivadas ou não. É claro que se eu for julgar pelo atual contexto, a gente não tem condições objetivas e materiais de fazer frente à todas as transformações que estamos vivenciando, a gente sabe que o mundo não é assim, as questões são mais complexas do que a gente imagina. Eu acredito que o futuro da Sociologia é um futuro longo, dentro daquela perspectiva que eu estava colocando, a Sociologia pode deixar de ser uma disciplina, mas ela pode ser disciplina e será a nossa tarefa enquanto sujeitos buscarmos mediar a permanência e essas mudanças ao longo do desenvolvimento da humanidade. Na história do Brasil, a nossa formação enquanto sociedade ou projeto de sociedade, de humanidade, será o nosso desafio. Você pode pensar como que a Sociologia pode, dentro que dessas intermitências, contribuir para a produção de um projeto de educação, eu volto a frisar que eu acho que Sociologia é importante, que a Sociologia tem uma contribuição interessante a se pensar. Não estou dizendo que a Sociologia é revolucionária por si só, mas aquele que a Sociologia, a Filosofia, mas o conjunto das disciplinas, são disciplinas que permitem criar utopias mesmo vivenciando em mares turbulentos, que nós estamos vivendo. Então, é essa minha perspectiva, a Sociologia ela tem uma

contribuição para fazer para o Brasil, para o mundo, para humanidade.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Antônio: Pergunta complexa, hein? Não cheguei a pensar nisso não, acho que eu estou satisfeito, acho que a gente fez um bom diálogo. Claro que sempre pode escapar algo ou a gente nunca dá conta de tudo, mas eu gostei do nosso diálogo, pergunta sempre poderão ser feitas, falhas sempre ocorrerão porque somos humanos. Sei que a sua pergunta é instigante para pensar o papel da Sociologia, enquanto, um meio para pensar o que é a educação ou a educação pode nos levar algum lugar, mas eu acho que esses são nossos desafios, que estão associados a cada tempo da sociedade e a cada temporalidade.

19. Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Antônio: Reforço aquilo que eu disse a pouco, que eu chamei atenção. A tarefa não só da Sociologia, mas da ciência de modo geral, é isso, pensar como é que ela pode contribuir para a possibilidade de uma outra humanidade, para um projeto de educação. Esse é o nosso desafio de ontem, de hoje e de sempre, então, acho que é isso. Agradeço pela possibilidade, de alguma forma, estar dialogando e, de alguma forma, estar colaborando com desenvolvimento de seu trabalho, acho que, de modo geral, é isso. Espero que a gente se encontre por aí nos caminhos da vida.

Entrevista 9

Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Sabrina
1. Gênero: Feminino
2. Idade: 31 anos
3. Raça/Etnia: Branca
4. Formação acadêmica: Ciências Sociais Licenciatura (x) Bacharel (x)
5. Local de formação: Pública ( ) Privada (x)
6. Ano de formação: 2012
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (x) Quais: Geografia
8. Região onde atua: Grande São Paulo
9. Tempo de trabalho na Educação: 5 anos
10. Carga horária: 24 horas semanais
11. Acumula Cargo: Sim ( ) Não (x) Quais:
12. Quantidade de escolas que trabalha: 1 Públicas (x) Privadas ( )
13. Número de salas/turmas que atua: 13 salas / 7º ano, 1º, 2º, 3º ano E.M., 1º e 2º termos
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 35 por sala

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professora foi sua primeira opção profissional?
Sabrina: Quando eu entrei na faculdade, eu já meio que contava com essa possibilidade sim. Eu não tinha muita clareza, ainda, de que seria isso, mas eu acho que de acordo com o andamento do curso superior acho que foi amadurecendo essa ideia, mas até já vinha essa ideia antes, inclusive, da faculdade, porque antes de fazer o curso de Ciências Sociais eu já tinha muita vontade de fazer o curso de História, que eu gostava muito, já que era uma disciplina com a qual eu me identificava no Ensino Médio e eu gostava muito dessa coisa de discussão, do debate, do seminário dentro da escola, eu adorava essa coisa do falar a respeito e tal, acho que já tinha um pouco dessa identificação com a questão da educação, mas ainda não tinha amadurecimento da ideia de ser professora, eu acho que isso foi amadurecendo quando ingressei no ensino superior mesmo - que aí não foi História -, eu fui para Ciências Sociais, justamente, porque eu me atraiu muito mais o currículo. Aí eu falei “não vou para cá”, porque quando começou a vir a ideia de ser professora, como já tinha essa coisa não muito amadurecida, mas já existia ali, eu falei “bom, sendo em Ciências Sociais eu consigo também, sei lá, trabalhar com outras disciplinas”, não somente a Sociologia em si, no caso de História seria apenas mais uma disciplina para lecionar. Então, também foi um fator que me fez escolheu o curso de Sociais, mas foi uma coisa que eu acho que foi amadurecendo, que foi um processo mesmo, mas a ideia já meio que existia, obviamente, pelo fato de ainda não ter formação, aí a primeira profissão não foi, obviamente, essa, né?! Foram profissões com menos qualificação, telemarketing, várias outras profissões, que acabei ocupando antes de ingressar no magistério.

2. O que é ser professor/a?
Sabrina: Hoje, para mim, ser professora, acho que é você mediar um processo de aprendizagem. É você estar inserida em um espaço e em um momento em que você não transmite, não é só transmitir conhecimento, mas é você mediar o conhecimento e você fazer trocas. Para mim isso é o processo de ensino-aprendizagem, você tanto traz a sua formação, mas você também, ao mesmo tempo, é formado pelo ambiente onde você está inserida. Mas eu acho que é que essa mediação do conhecimento.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Sabrina: Eu acho que não. Eu acho que não porque, pelo menos, Teoricamente sim, eu Eu acho que, inclusive, também a formação que a gente tem na faculdade não condiz muito com que o currículo apresenta depois, com o que se pede, por exemplo, para que a gente trabalhe no ensino na educação básica, então, eu fui meio que, eu acho que com o todo professor, você vai chegando na escola e você vai desenvolvendo e vai conhecendo ali na hora, porque eu acho que ainda a formação ali na licenciatura foi pouco a quem para mim, para depois eu chegar e exercer a minha profissão. Acho que, realmente, eu fui descobrindo ao longo do tempo o como trabalhar, o como planejar uma aula ou como preparar essa aula, como desenvolver aquele conceito com aluno, até hoje eu acho que é uma coisa que eu ainda estou aprendendo, não estou pronta e nem está fechada, mas eu acho que a formação no Ensino Superior não deu essas condições, acho que foi, realmente, na prática mesmo que a gente foi, que eu no caso eu, fui tentando desenvolver um método.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Sabrina: Eu acho que um dos principais problemas hoje, tem sido a falta de estrutura das escolas. Eu leciono em uma escola de periferia que é muito, muito... é uma comunidade muito vulnerável, então, que chega com muitos problemas familiares, sociais e tal e, às vezes, a gente acaba conseguindo mais um papel social. Além disso, tem a questão de estrutura escolar, porque falta muita coisa, falta funcionário, por ser uma escola com muitos problemas, justamente, pela falta de funcionário, isso também afeta a aula do professor, afeta a saúde do professor, então, a professora adoece. Aí falta material para trabalhar, fica muito difícil, dependendo das vezes, você não ter o material didático, você não ter condições de tirar um xerox, em uma matéria como a minha que você se utiliza de texto, você não consegue trabalhar porque não tem como fazer impressão ou você quer fazer uma aula de diversificada ou uma aula diferenciada, mas os espaços são muito limitados, então, tem uma sala de multimídia, sala de vídeo, para uma escola de 18 sala e de três períodos, como são muitos professores a gente vai vendo que vai atrapalhando o processo. Fora essa questão também de uma constante falta de recurso humano mesmo, assim, eu acho que isso afeta, e muito, o andamento da escola. Eu falo recurso humano desde a inspetora até direção, porque, pelo menos a escola na escola na qual eu leciono, tem, praticamente, uma troca de diretor por ano, então, você não consegue ter dentro daí escola uma boa relação, uma relação construída com a comunidade, você não consegue ter um processo, um projeto político pedagógico que seja seguido pela escola, porque cada gestão que entra o projeto é diferente, é uma regra diferente e isso não faz a escola andar. A escola não consegue ficar de uma forma mais coesa, porque falta o recurso humano, falta gestão, falta funcionário, falta material mesmo, em vários momentos a gente fica sem giz, fica sem material nenhum para trabalhar. Então, acho que isso tem sido um dos maiores problemas dentro das escolas. Além também das questões de violência, que eu acho que tudo vai caminhando, tudo vai convergindo, né?! Falta estrutura, mas também a gente está numa sociedade que tem bastante contradição, com bastante desigualdade, violenta, então, isso vai repercutir dentro da escola. Aí gera toda uma série de circunstâncias que é a violência do aluno contra o professor, do professor contra aluno, da comunidade contra escola e isso gera uma série de desgastes. Que é também o que vai gerando adoecimento e desgaste do professor, a precarização do ambiente de trabalho em conjunto.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Sabrina: Acho que uma das situações que eu mais lembro, que marcou negativamente, foi uma situação de violência, assim, que eu passei. Eu nunca tive muitas situações de violência com aluno, pelo contrário, minha relação com os alunos, normalmente, é uma relação até boa, só que essa situação me marcou porque eu lembro que eu fiquei muito mal, psicologicamente falando, que foi uma situação em que eu estava aplicando uma atividade com os alunos do fundamental, porque eu também acabo, às vezes, lecionando História para o Fundamental II, e eu estava pensando essa atividade, eu lembro que já era uma fase que a escola já estava com menos funcionários, tinha uma inspetora e são dois corredores, então, ela ficava no corredor de baixo e no de cima não ficava ninguém, faltava muito professor nessa época, às vezes, tinha aluno com aula vaga que ficava passando pelos corredores e vai atrapalhando as outras aulas. Eu lembro que eu estava dando essa atividade e a sala onde eu estava a porta não fechava ela só encostava, né? E é um milagre, inclusive, ela encostar, tem momentos que não tinha nem porta. Então, você dava aula ali com gritaria no corredor, não dava certo,

mas aí eu encostei essa porta e foi aplicada a atividade com a sala e um aluno, que não era meu aluno, não o conhecia, ele abriu a porta e foi falar com o aluno que estava sentado próximo à parede, aí eu peguei fui falar com ele, falei “querido, eu estou passando atividade, vai para sua sala e tal”, falei de um jeito tranquilo, ele fechou a porta. Passou alguns segundos, poucos segundos, ele abriu de novo e foi falar com esse menino e, novamente, fui lá, falar com ele, falei “querido, vou aplicar atividade aqui, vai para sala e tal”. Na terceira vez, ele abriu de novo e eu falei “qual é a sua sala?” Daí ele disse que era de tal turma, então, vai para lá eu estou aplicando atividade. Aí você começa a perder a paciência, né? Na quarta vez ele abriu a porta e eu já falei “qual que é a sua?”, daí ele veio para cima, assim, ele não chegou a me bater, mas ele ficou a poucos centímetros de distância de mim, com o braço para trás, já meio que peitando e ali eu fiquei nervosa, comecei a gritar com ele, ele começou a me xingar, falou um monte para mim, como se fosse me bater mesmo. Eu entrei na sala tremendo de nervoso, passei a atividade, falei um monte para sala, falei que se ele está fazendo isso é porque também tem conivência, falei um monte de coisa. Sei que acabou a aula, desci nervosíssima, tinha uma reunião de ATPC logo depois dessa aula, eu lembro que eu desci e falei “alguém tem que fazer alguma coisa, que absurdo! Eu nem conheço esse aluno e ele vem quase me batendo e ainda atrapalhando a minha aula”. Aí eu sei que eu falei “eu quero que o diretor venha aqui”, eu falei com coordenador “eu quero que ele suba aqui e fale comigo”. O diretor subiu, era um vice-diretor que estava no período da tarde, e aí ele perguntou se eu queria que chamasse a mãe e eu que queria, eu queria conversar com a responsável sim, pode chamar que eu vou conversar. Eu fui conversando com os outros professores e fiquei sabendo que esse aluno já fazia isso, ele xingava professor em corredor, ele ameaçava, toda uma situação já. E aí eu lembro que os professores sugeriram para fazer um B.O., porque é uma forma de você se preservar, né? De você documentar, porque se acontecer alguma coisa, pelo menos, você já tinha documento, já aconteceu isso com algum professor, já tem alguma coisa relacionada a isso. Eu falei “gente, eu nunca fiz isso, para mim seria o último caso”, porque, normalmente, eu tento resolver os conflitos e tal, as diferenças ali mesmo. Só que eles falaram “vai e faz, porque é uma forma de você se precaver, você não sabe quem é esse aluno”, e eu não conhecia ele mesmo. Eu lembro que eu fui, peguei uma professora, registrei um boletim, voltei para escola, já no período da entrada do noturno, eu também tinha aula à noite nesse dia, o diretor me chamou e eu fui conversar com a mãe do aluno. E a mãe chegou, estava de uniforme vindo do trabalho, de início ela estava um pouco resistente, expliquei a situação para ela, falou que o filho dela era perseguido na escola, eu falei “não tem como eu perseguir seu filho, porque eu nem conhecia ele até hoje, eu conheci ele agora nessa situação, nessa circunstância”, fui explicando a situação para ela e aí ela começou a chorar na sala da direção, falou da situação dela, que ela cobradora de ônibus, que ela, inclusive, pediu para que o motorista parasse o ônibus para descer até a escola para poder falar com a direção, que estava voltando do trabalho, de que ela cria esse filho e mais um outro filho sozinha, porque o pai largou mão, falou que ele já tentou agredi-la algumas vezes. Aí eu saí, na hora foi o maior baque assim, porque eu fiquei poxa que situação, né? É difícil. A gente conversou com ela, ela chorou bastante e o menino ainda naquela situação ficou quieto, mas não mostrou muita sensibilidade por essa questão da mãe estar ali chorando e tendo que vir do trabalho na maior correria. Essa situação me marcou muito, porque acho que foi a única vez assim que eu passei uma situação de mais estresse, de mais dificuldade, de envolver mais o meu emocional, sabe? Dentro do ambiente da escola, acho que foi o momento mais conflituoso que eu tive, mais pesado. Acho que foi isso, que eu lembro que, pelo menos, me marcou, que foi o mais pontual.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?

Sabrina: Eu gosto de uma de uma situação de um trabalho que eu solicitei para que os alunos fizessem falando sobre a questão LGBT. Eu acho que foi bem legal, porque eu tinha um aluno que ele era o típico menino da zoeira, da bagunça e tal, e eu dei aula para ele desde o 1º ano do Ensino Médio, ele estava no 3ºano, e neste ano entrou um aluno no processo de transição, aluno trans, que precisa ser chamado pelo nome social - eu lembro que eu fiz essa discussão com os colegas (professores), vamos chama-lo pelo seu nome social, alguns até acataram e aceitaram enquanto outros continuaram chamando pelo nome de registro. Foi muito legal, porque quando os alunos apresentaram essa temática sobre a questão LGBT, depois eu perguntava no final do trabalho quais eram as impressões sobre o tema, o que que eles acharam e tal, e esse aluno que era mais bagunceiro, mas ele refletiu muito, de fato, os preconceitos. E ele falou para mim “ah professora, eu achei superpositivo ter feito esse trabalho, porque esse ano a gente conviveu com o (nome do aluno) e eu percebi que que não tem nada a ver isso, que a gente tem que conviver mesmo aqui e tem que respeitar”. Eu fiquei meio assim, porque ele era o aluno que eu não esperava que tivesse desenvolvido essa sensibilidade com a questão. A partir da discussão que foi feita, a partir da experiência com a questão da diversidade dentro da sala, de pesquisar a respeito, ele, de fato, começou a entender a questão e ser mais sensível com tema, a respeitar. Percebi esse amadurecimento, foi bastante positivo sim, eu fiquei bastante feliz. Acho que é uma das situações, que eu lembro e que eu acho que foi bem bacana dentro da sala.

7. O que é ensinar?
Sabrina: Ensinar, para mim, significa troca, significa acolhimento, respeito. Eu sempre penso no ensinar como um processo em que não dá para ser mecânico, não dá para ser conteudista apenas. Eu acho que que precisa e carece desse acesso ao outro, desse contato, dessa amizade que existe, dessa relação positiva. Então, eu acho que quando eu vou ensinar está pautado em falar, mas em ouvir também, em ser acessível, eu acho que o processo que ele acaba sendo mais positivo.

8. O que é aprender?
Sabrina: Para mim, significa você ter autonomia. Quando você aprendeu algo você consegue desenvolver de maneira autônoma, você consegue fazer escolhas, você ter essa possibilidade. Então, acho que aprender significa você conseguir fazer escolhas, você ter a sua autonomia sobre qualquer aspecto.

9. Como você prepara suas aulas?
Sabrina: Normalmente, eu sigo o currículo do Estado, acabo seguindo, pelo menos, os conteúdos que se espera, as habilidades e as competências, dentro da disciplina de Sociologia. Eu vou montando a partir dos conteúdos que se espera, mas aí eu vou desenvolvendo de acordo com o tema ou até com o perfil da sala, sei que tipo de trabalho que eu posso fazer. Normalmente, eu vou contando no calendário escolar a quantidade de aulas que tem naquele bimestre, aí vou dividindo, vou separando por aulas e vou elaborando, por exemplo, aquele dia que vai ser uma aula expositiva, aí no outro dia que vai ser a uma aula mais diversificada, que vai ser um vídeo ou uma música, aí no outro dia uma atividade, vai ser em dupla ou não, se vai ser uma questão mais de conversa e de discussão, monto a avaliação, como que vai ser a avaliação daquela aula ou que tipo de trabalho, se eu vou pedir trabalho, vou destrinchando de acordo com as aulas. Então, eu monto de acordo com o calendário vigente, eu procuro saber se vai ter algum tipo de avaliação externa, porque, ultimamente, tem sido bastante no estado né?! Todos os bimestres você tem uma avaliação externa, então, às vezes, também atrapalha para uma matéria como a minha, que tem pouca aula. Então, eu tenho que sempre pensar também nessa possibilidade, vai ter isso, aquele dia não vai dar certo ter aquela aula, eu vou dirigindo dessa forma e vou encaixando, vou tentando fazer de uma forma diferenciada para não ficar só ali na aula expositiva, para não ficar só um método, assim, para dar uma diversificada no processo. Normalmente, eu faço desse jeito, eu sigo o currículo, mas aí eu tento inserir os temas mais da atualidade para conseguir trabalhar com eles, a gente vai fazendo as formas de avaliação diferente para não ficar só prova, só o trabalho, também fazer uma avaliação mais do cotidiano mesmo, de como está se desenvolvendo a discussão e tal.
Você disse que todo bimestre tem uma prova que vem de fora, a escola avisa com antecedência? Como é que funcionam essas avaliações?
Sabrina: Normalmente, estão vindo, pelo menos, esse ano, que eu posso lembrar, elas estão vindo de maneira muito... está vindo muito em cima da hora. Às vezes, a gente não consegue notificar ou avisar o aluno com tanta antecedência. Às vezes, o aluno fica sabendo na semana que ele vai fazer a prova. Recentemente, a gente teve uma diagnóstica, foi na semana passada, que os alunos ficaram sabendo no dia quando chegaram na sala, porque não foi avisado com antecedência, na verdade, acho que uma semana antes, mas foi uma correria na escola, então, não teve tempo de avisá-los de que aquela prova ia acontecer. Normalmente, no SARESP, no ano passado foi um pouquinho em cima da hora, mas deu tempo de, pelo menos, dos professores de Português Matemática preparar um pouco os alunos para avaliação. Normalmente, o SARESP a gente já sabe, mais ou menos, que é no final do ano, então, os professores dessas disciplinas que são mais focos da avaliação já vão trabalhando em cima daquele conteúdo para que os alunos possam fazer a avaliação, mas as diagnósticas têm vindo, tem vindo muito rápido, assim, muito em cima da hora. Tem atrapalhado bastante o andamento, porque o aluno vai despreparado, faz de qualquer jeito, chuta tudo, até mesmo por conta de a gente não ficar sabendo com certa antecedência também atrapalha o andamento das aulas, porque é um dia em que a gente se dedica somente para essa avaliação. Então, normalmente, a gente faz o método de ir para a escola somente o aluno que vai fazer avaliação, porque aí depois fica melhor para organizar, porque como a gente não tem funcionário, tendo prova e alunos tendo aula, fica muito difícil de ter concentração, de aplicar prova.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Sabrina: De material, que eu uso bastante matérias mesmo, imprimo matérias, textos. Eu uso bastante recurso audiovisual, também gosto muito de documentário, curta-metragem, música, clipe para fazer discussão com eles, quando dá para utilizar sala de vídeo, porque, como eu falei, é só uma, então, tem uma rotatividade muito grande, mas também gosto muito de montar, às vezes, slides para poder fazer aula expositiva, eu acho que dá bastante certo, é bem interessante de trabalhar esse recurso com eles

e, às vezes, dependendo da situação a gente trabalha também com dinâmica dentro de sala, que depende um pouco do perfil da sala, porque eu sou uma professora que dá aula no período noturno, então, às vezes, o perfil do aluno é um pouco diferente, é mais desanimado, mais apático, se tem uma sala que tem uma dinâmica a mais, que dá para trabalhar esse tipo de atividade em sala, eu faço. Às vezes, dinâmica com grupo menores, grupos maiores, depende da formação da sala, então, eu gosto de trabalhar também nesse sentido, eu acho que fica bem interessante e tal. Eu não sou muito de usar a lousa, eu não sou muito de ficar passando muito texto e tal, eu gosto mais de fazer alguma leitura, fazer algum tipo de observação e discussão com eles em sala, levantar alguns pontos e eles irem dando as contribuições, a gente vai problematizando e fechando junto. Quando se trata de um conceito, normalmente, eu faço algum tipo de aula expositiva para explicar aquele conceito, vou tentar encaixar uma situação cotidiana para eles poderem ir entendendo, mas vão ser, mais ou menos, esses recursos. Eu não costumo usar o caderno do aluno, não gosto de usar o caderno do aluno e nem o livro didático que também que chegou para escola, o mais recente, eu acabo não utilizando porque é muito, muito difícil para utilizar dentro de sala de aula, eu sinto uma dificuldade muito grande, porque primeiro que os alunos eles não levam os livros, então, muitas vezes você pede e eles não vão levar, não trazem um livro. Às vezes, a gente monta kit de livro na escola, só que o livro de Sociologia eu acho um pouco denso demais para uma realidade como a deles, às vezes a gente tenta ser formular textos mais curtos, porque eles são muito mais visual, então, eu acabo tentando ligar as duas coisas, para deixar as coisas mais atrativas, porque quando é um texto muito denso, é muito difícil que eles foquem na leitura, principalmente, sendo aulas curtas de 45 minutos, a gente tenta fazer uma coisa mais resumida para conseguir dar tempo de trabalhar aquele texto na aula, às vezes, o texto do livro didático é muito mais extenso e, às vezes, não dá para trabalhar.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Sabrina: No geral, sim. No geral, utiliza o caderno do professor e o caderno do aluno, grande parte dos meus colegas utiliza, mas acaba não sendo de uso obrigatório, assim, é uma sugestão, normalmente, o coordenador ou diretor sugere que a gente utilize, mas não nos obriga. A questão é que recentemente por conta das mudanças no currículo, a BNCC e agora a implementação da Escola de Período Integral, o caderninho que é disponibilizado na rede, pelo menos, esse ano a gente recebeu a orientação de que o professor não utilizaria esse caderno, não era para ele entrar na sala com os cadernos ou pedir que os alunos levem ou até mesmo, às vezes, o kit que alguns professores deixam na escola, para não fornecer, porque o material ia sofrer atualização. Então, não era para utilizar o caderninho que estava em vigência. Os professores desse ano acabaram, grande parte, não usando, mas ainda usando algumas referências dele.

Quando os professores usavam os cadernos se alguém optasse por não usar, o quê que aconteceria?
Sabrina: Não tem nenhum tipo de advertência, nada disso não, o professor opta em usar ou não, normalmente, quando o coordenador ou diretor acaba dando a orientação de utilizar o caderno, ele fala que se você não fizer uso, pelo menos, trabalhe dentro ou próximo da situação de aprendizagem que o caderno propõe. Então, aí o professor opta por se ele quiser utilizar o método dele ou do material dele, se encaixando dentro do que pede o currículo, dentro daquela possível situação de aprendizagem, não tem problema.

Te ofereceram instrução para uso deles?
Sabrina: Não, pelo menos, que eu me recorde do tempo que eu estou nessa escola não teve nenhum tipo de orientação do como utilizar esse caderno, por exemplo, no primeiro semestre sem usar e foi proibido a gente entrar com eles dentro de sala de aula, mas agora no segundo semestre chegou o caderno, só que os cadernos são como se fossem o caderninho de cada matéria só que compilado num só, só que também vem reduzindo de conteúdo. Então, as disciplinas, por exemplo, como a minha que é sociologia, na matéria de sociologia, você tem quatro folhas para um semestre inteiro, isso aluno acaba rapidinho e... assim, veio esse compilado. Nesse compilado que eles entregaram agora nesse semestre teve alguma orientação de tipo entregar para os alunos e não muito do que tem nele, na verdade, a gente aqui no dia de replanejamento pegou olhou, viu que tinha, o que que não tinha, o que tinha sido tirado do caderno, o que ainda não tinha no caderno, mas foi essa orientação básica mesmo, de entregar e esse aqui vai ser agora o caderno que vocês vão utilizar para esse semestre. Outra coisa que eles deram mais orientação mesmo no começo de semestre foi aplicação de recuperação do Estado de duas semanas, as duas primeiras semanas de agosto, 3º bimestre, aí sim eles deram uma orientação de como trabalhar a recuperação e fala, inclusive, que os PCNP da Diretoria de Ensino que formularam os conteúdos que seriam trabalhados, sugeriram o que poderia ser trabalhado nessa recuperações, o que fugia muito do que que estava trabalhando com os alunos, os professores falaram que não dava para trabalhar essa recuperação desse jeito, porque eu não trabalhei isso com aluno,

não era isso que estava previsto de trabalhar com eles nos dois bimestres anteriores, nisso a gente recebeu mais orientação por parte da Diretoria de Ensino, agora uso do caderno foi só, realmente, a entrega e a gente mesmo que foi olhando, vendo como é que estava o caderno e quem optou em já tá usando e quem ainda não utiliza, que é o meu caso, continuar utilizando. Mas agora ele veio todo compilado.

12. É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola?
Sabrina: Não.

13. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?
Sabrina: Não uso, não uso caderno. Porque eu não gosto do conteúdo que vem nele, assim, eu acho muito, muito, muito superficial, muito, assim, às vezes, uma vez ou outra que eu usei, eu usei mais os blocos de texto por conta de serem textos mais resumidos e trazer só para começar a aula aqui, eu não costumo usar os exercícios, porque eu acho eles muito, muito simples e eu acho muito bobo para o perfil de aluno que eu tenho. Não contribui, não contribui para a discussão, para nós construirmos um senso crítico. Acho bem, bem pobre a situação de aprendizagem, não gosto.

14. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Sabrina: Então, eu como eu falei, eu acho, sinceramente, a única coisa que eu acho que eles que pode ser mais interessante, às vezes, são trechos dos textos de alguns teóricos, isso até eu acho que cabe, mas eu acho que os exercícios são, realmente, muito bobos. Eu já vi tanto de Sociologia quanto de outras matérias, acho esses exercícios bem, bem bobos de fazer, não geram nenhum tipo de senso crítico, acho bem, bem mais do mesmo, então, eu, realmente, acho muito, muito fraco o caderninho de Sociologia e eu acho que, na verdade, essa coisa de ter o material para muitos professores, que, às vezes, utilizam como recurso por ser realmente pelo fato da escola ter pouca infraestrutura, acaba sendo o recurso que o professor tem para trabalhar, mas eu acho que limita muito, eu acho que limita muito o processo de aprendizagem, acho que é uma forma muito, muito sistemática do ensino, meio que dá uma padronizada, obviamente, tem um currículo para seguir e tal, mas eu acho que tira um pouco esse espaço de liberdade do professor de trabalhar o conceito, com outros conceitos, de trabalhar com outros métodos. Eu acho que é bem, bem, bem ruim, fora o fato de que eu acho que o caderninho do aluno é mais uma forma de gerar recursos, de lucro, para editoras e afins, porque é um material que está cada vez ficando mais um empobrecido, e que não deixa de existir, continua imprimindo esses caderninhos que muitos alunos até desprezam, tem professores que não usam e, obviamente, isso gera lucro para alguém. Então, acho que tem vários problemas aí nesses caderninhos do aluno.

15. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
Sabrina: Eu acho que, na verdade, ele se torna uma questão, ele foge um pouco da questão de desenvolvimento, de desenvolver o senso crítico, até mesmo de desenvolvimento de um processo de aprendizagem, porque o caderninho ele tá muito voltado, apesar de sugerir situação de aprendizagem que se tenha uma coisa mais dinâmica, em grande parte ele acaba virando o decoreba de respostas ou até mesmo você pegar as respostas na internet, preenche e entrega para o professor e pronto: ganha um ponto, sabe? Ele afasta essa relação de aprendizagem, na verdade, eu acho que ele vira uma coisa mais metálica mesmo, de perguntas e respostas, que de fato não estabelece a conexão do educando com a educadora, aquela coisa de complexidades que vai ter um processo de aprendizagem, vai ser a contribuição do aluno naquele processo, ele, simplesmente, só pega a resposta e vai copiar um do outro, então, continua na lógica de formar alunos que são copistas, que não interpreta o que estão lendo, que apenas vai lá e responde às questões. Eu acho que isso é deficitário, nesse sentido, eu acho que, em parte, no currículo do estado para a Sociologia existem coisas interessantes e críticas, o problema é que eu acho que o material não casa com o que está sendo proposto, eu acho que, muito pelo contrário, ele limita, eu acho que ele não faz avançar o despertar, essa noção do aluno de ver a realidade, de ser mais crítico com a realidade, de entender o seu papel no mundo. Eu acho que, muito pelo contrário, ele condiciona.

16. E para o ensino de Sociologia?
Sabrina: Eu acho que o impacto que ele gera, na verdade, acaba sendo um pouco isso, os caderninhos de Sociologia, nessa disciplina, eu acho que acaba limitando a situação da discussão, do debate, da pluralidade de ideias e, por mais, que eu entenda existam algumas propostas ali, por mais, que a gente saiba que trata de diversos conceitos e de diversas teorias dentro da Sociologia, a gente acaba se limitando, dentro da sociologia, à questões do que é certo e o que é errado, eu acho que não é isso né? Eu acho que, obviamente, existem questões, porque a Sociologia é uma ciência, então, existem fatos, que Sociologia vai apontar, mas com o caderninho parece que você trabalha essa ideia do certo

e do errado, eu acho que quando você está na alisando, quando é um objeto de estudo, que é a sociedade, existem várias complexidades, você tem várias questões que precisam ser identificadas. Então, eu acho que, nesse sentido, o caderninho acaba, realmente, limitando essa observação do todo, e aí, por isso, que eu acho que, às vezes, ele não vai muito ao encontro do currículo coloca. Eu acho que o currículo até aborda mais os conteúdos, de acordo com cada bimestre, uma questão mais crítica mesmo da realidade, você consegue, por isso que eu acabo não usando, eu vou indo por fora do caderninho, porque aí você consegue, realmente, trabalhar muito mais as questões da criticidade do aluno do que o caderninho propõe.

17. E para você?
Sabrina: Então, para mim, os impactos, de fato, às vezes, pela rotina que você tem dentro de escola, pela quantidade de aulas que a gente tem em Sociologia, que são poucas, por exemplo, 1º e 3º anos do Ensino Médio, no período noturno, que é o período que eu mais tenho aula, são duas aulas por semana, já o 2º ano do Ensino Médio noturno, uma aula por semana, então, obviamente, existe uma pressão, acho que externa mesmo, às vezes, até dos próprios alunos, da escola, da rotina, da quantidade de aulas que você tem de Sociologia, para que a gente use esse caderno, porque é mais prático, porque é mais rápido, numa aula de 45 minutos você consegue, né? Já está ali, já faz e tal, o aluno já consegue preencher, vai fazer as atividades, então, existe, para mim, o professor sofre uma pressão que diz para usa os cadernos, porque você tem pouco tempo, porque o *time* do tempo de aula, você não tem que ficar preparando tanto e tal, então, acho que esses são os impactos que me dá, às vezes, a questão do caderninho, no sentido, da pressão de utilizá-lo. Agora, com relação ao uso dele, como eu não uso, fica meio difícil de responder os impactos que ele gera para mim professora, porque, de fato, eu não utilizo eu, às vezes, até observo uma ou outra situação de aprendizagem para ver será que eu consigo adaptar alguma coisa, mas é muito raro, muito raro eu acabar utilizando o caderninho. Então, para mim os impactos maiores são aqueles de aumento da pressão de utilizar, pelos fatores tempo e quantidade de aulas.

18. E para os estudantes?
Sabrina: Os impactos para os estudantes é um vício de copiar, é algo que a gente já vê a muitos anos dentro na rede estadual, até antes do caderno eu já se tinha esse processo de copiar as coisas, de que estudar é copiar texto, perguntas e respostas, pronto acabou. Eu acho que para o estudante, hoje, o caderninho representa muito isso, muitos alunos criticam muito o caderninho pelo fato dessa questão de que pode pegar a resposta na internet de tudo que tem no caderninho e também a crítica de que eles entendem que muitas coisas tão bobas do caderno, eles também falam isso, eles falavam que parecia que a gente é idiota. Então, eles têm um desprezo é o caderninho do aluno, alguns até, não vou dizer que todos, mas têm uns que preferem pela facilidade, que é melhor o caderninho porque eu já respondo e já te entrego, já tenho nota, outro já não gosta porque vem que acha que é muito ruim mesmo e, muitas vezes, você pode ver que a rejeição é tanta que, às vezes, quando você entrega o caderninho os alunos jogam na rua, largam na carteira, sabe? Desvalorizam muito o conteúdo do caderno, então, para eles acho que gera esse impacto e também essa coisa de que tira, que apaga, um pouco essa questão né da protagonismo deles, da participação deles, na formação, porque já vem a coisa muito pronta e aí por serem questões muito superficiais, muito simples, você não extrai muita coisa, não fica muita coisa.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Sabrina: Eu sinto que... eu acho que com todas essas mudanças que vão ocorrer no Ensino Médio, eu acho que a tendência é de reforçar cada vez mais o uso dos cadernos, que se expressam cada vez mais, porque com a pouca tecnologia que as escolas vão ter, porque não se garante melhorias de infraestrutura nenhuma, mas só mudar o modelo, Escola de Período Integral e tal, eu acho que vai forçar cada vez mais o uso desses caderninhos, porque vai ser a única tecnologia possível. Eu fico bastante preocupada com como vai ser o conteúdo, já que começou a se ter toda uma polêmica nos conteúdos, como a questão de gênero no caderno de ciências, a retirada desses cadernos pelo governo do estado e depois devolver os cadernos mostrando que se tem total desconhecimento do que é passado, do que é ensinado para os alunos dentro das escolas, que não tem nada a ver, na verdade, eu acho que esse discurso não tem nada, esse discurso de ideologia de gênero, na verdade, para que não se respeite, para que não fala de diversidade dentro da escola. O maior dos problemas porque eu acho que da última década para cá a gente está vendo cada vez mais a pauta da diversidade entrando nas escolas e não abordar é você ver os casos constantes que a gente vê de intolerância, de violência, de tudo que a gente vê na sociedade e até dentro da escola. Eu tenho uma preocupação se o material que vai chegando, vai sendo um material pior, nesse sentido, de censurar, se já não é tão bom, é ruim o caderninho, eu acho que ele pode ser pior por conta desse patrulhamento que existe dentro das escolas, dessa censura de determinados temas que devem ser abordados dentro da escola. Acho que

é isso, assim, isso me preocupa um pouco.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes

1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Sabrina: Eu sempre entendi, até pelo Plano Nacional de Educação, discussão que sempre foi feita pelo ensino à distância era de ser um método, um tipo de ensino complementar, como uma ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem, mas que não era um fim em si, na verdade, era um auxílio, até mesmo para entender a diversidade, as desigualdades e tudo mais, que existem no acesso educação no nosso país. Hoje eu vejo que tem sido, na verdade, um fim em si, não mudou o caráter do ensino à distância, ele já não é só uma ferramenta, um auxiliar, um braço a mais para ajudar no processo, ele virou o foco e como se fosse o eixo da formação da sociedade hoje. Então, eu acho muito complicado isso, porque, principalmente, quando a gente está falando de permitir, de ampliar os cursos EAD, a formação EAD na rede, porque eu ainda parto da ideia de que o processo de ensino-aprendizagem é um processo que precisa da socialização, a socialização é extremamente importante no processo de conhecimento. Então, acho que o EAD em alguns aspectos é uma possibilidade, não contempla outras necessidades, que é o contato, que é o tirar as dúvidas, que a presença, que é você é debater, discutir, e isso te limita demais. Fora que, às vezes, para tirar alguma dúvida para você poder, de alguma maneira, resolver alguma questão, é muito mais complexo, você tem que procurar um tutor, mandar uma mensagem ou um e-mail, sendo que, muitas vezes, no contato é muito mais rápido essa resposta, essa troca e tal. Então, eu acho que o EAD, nesse sentido, é muito limitante, e aí eu fico pensando na formação, não somente de educação básica, mas na educação superior, de cursos que requerem a questão mais humana, em que a socialização é totalmente a distância, acho que, de fato, não deveria ser visto como um fim em si, mas que poderia ser um recurso, mas não um fim em si, e aí quando eu acho que o ensino à distância está sendo pautado dentro da rede, eu acho que o problemático por entender que a sociedade é uma sociedade desigual, né? Pode até parecer que as pessoas têm acesso, mas não tem acesso à internet, eu vejo pela realidade em sala de aula, você pergunta quantos alunos têm computador em casa ou que tem notebook, pouquíssimos tem, às vezes, usa a internet pelo celular no pacote ou às vezes a internet na casa do vizinho, da tia, do parente, porque não tem acesso. Então, parece que está democratizado o acesso, mas não é democrático, então, é um problema quando você estabelece que parte do ensino pode ser EAD, porque como é que esse aluno, em uma situação de desigualdade, pode ter acesso? Quando você trata da questão de ser EAD, obviamente, também tira o papel da escola, isso afasta aluno da presença daquele espaço, o que pode gerar fechamento de escola, que pode gerar fechamento de sala de aula, que pode gerar desemprego de professor e que pode gerar também, obviamente, lucro para quem vai fazer esse material, então, eu acho que que hoje, você percebe, é nítido, que existe uma necessidade de se modificar, de se fazer reformas na educação, mas essas reformas não estão para democratizar o acesso ao ensino, estão mais para inserir os institutos privados nesse processo, então, eu acho que quando se torna o foco, vai se tornando EAD, quem vai fornecer todo esse material vai ser algum instituto privado com certeza. É muito triste, porque eu acho que vai cada vez mais empobrecer a discussão, a troca, o processo de ensino-aprendizagem, eu acho que ele não pode, deveria ser visto como um recurso, como um meio, eu acho que ele poderia ser, de alguma forma, uma ferramenta, mas ele não pode ser o fim em si, porque eu acho que, de fato, ele afeta muito o processo de aprendizagem. Eu acho que realmente a tendência que de alguma maneira, ele restrinja mais, ele deixe cada vez mais uma sociedade com maior dificuldade de acesso e cada vez mais condicionada, porque você não vai ter espaços de discussão e debate, como existe o EAD dos cursos, já existe um projeto, já existe na rede Municipal, por exemplo, reuniões pedagógicas online. Já se faz, por exemplo, os ATPCs que a gente tem no estado, que são os HTPCs que estão na Rede Municipal, uma parte já é feita online e o HTPC sempre foi um espaço de discussão que os professores têm, de elaboração, de discussão dos projetos políticos pedagógicos, de discussão das políticas de educação, até isso está se esvaziando. Então, eu acho que o EAD acaba sendo um esvaziamento de conteúdo e de conhecimento, está distanciando, né?!

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*?
Sabrina: Sim, conheço. É, basicamente, essa questão de unificação, de criar um currículo do Estado, de unificar esse currículo, de fornecer esse material que é norteado pelo currículo, que são as apostilas, os caderninhos.

Qual sua visão sobre ele?
Sabrina: Eu acho que é a formação do currículo é muito importante, porém eu acho que a forma como tem sido aplicada é muito equivocada, muito, muito ruim, porque por mais que se tenha um currículo em elaboração, acaba que, como eu falei, o material que é fornecido, o que significa esse currículo, o

que tenta fazer esse currículo dialogar com as disciplinas, que cria uma questão de diálogo entre as matérias, acho que quando você chega no material que era para dialogar com esse currículo, ele é muito, muito aquém e eu acho que, por exemplo, no currículo, eu já reparei algumas situações em que ele vai se repetindo, por exemplo, que você trabalha, às vezes, no Fundamental e ele vai lá e se repete no Ensino Médio ou não faz uma ponte, além disso, de não fazer uma ponte com que, realmente, crie uma continuidade, às vezes, também você percebe que, por exemplo, vejo muito em história, em grande parte é muito, muito, muito, muito eurocêntrico, se fala, obviamente, da questão de cultura africana e indígena, mas não contempla ainda, sabe? Não coloca isso como central, é uma pincelada ali, mas ainda muito eurocêntrica. Então, acho que tem problemas, acho que precisaria de mais elaboração, acho que precisaria de uma construção mais profunda com especialistas e pessoas da educação, mas eu acho que também aplicação, eu acho que fica muito deficitária com material que se tem, inclusive, até os próprios livros didáticos, muitas vezes, não dialogam com esse currículo, então, às vezes, você vai tentar trabalhar a matéria partindo do livro didático e não tem quase nada que que dialogue com o currículo, que esteja embasado no currículo do estado ou até mesmo, às vezes, dentro do livro didático você pega um tema que é muito superficial, e aí você não consegue resolver, porque ele não tá muito dialogando com o currículo do Estado. Agora, inclusive, esses cadernos que estão chegando, que chegaram agora esse compilado, eu acho que é pior ainda, é pior do que o caderno anterior, porque ele, inclusive, está totalmente fora do currículo. Alguns colegas meus que usam, por exemplo, de ciências e tal, um disse que está totalmente fora do que está no currículo. Então, não está não existe esse diálogo nem do livro didático nem a do caderninho com a proposta curricular do Estado de São Paulo.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Sabrina: Conheço sim.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Sabrina: Já. Recentemente, inclusive, o curso do Inova, que é um projeto novo do estado que estabelece a ampliação da sétima matéria, matérias eletivas e tal, projeto de vida que vai entrar agora no Estado de São Paulo, foi feita pela EFAP, né? Mas eu já fiz os cursos sim. Então, eu fiz um curso de ingressantes, sobre os cursos eu acho muito, muito ruim, assim, muito ruim, porque, pelo menos, o do Inova é muito, muito romântico com a situação de como trabalhar essas novas matérias no Estado de São Paulo, é muito romântico porque ele atribui muito a questão do desânimo do aluno, dessa falta de interesse da adolescência, de ser tão difícil, às vezes, na nas aulas como se fosse um problema do professor, não como um problema de como a escola está, como ela se configura, de como a comunidade vê a escola pública, como diz que o professor é criativo, é isso, é aquilo, beleza, agora, o negócio vai? Não, depende de uma série de outras circunstâncias, só é atribuído ao professor essa tarefa de melhorar educação e não às políticas educacionais. Então, eu particularmente achei o conteúdo bem mais do mesmo, bem o que a gente já espera, as informações que o estado dá. Desde do curso de ingressantes, que também é muito pautado nisso, é muito voltado, principalmente, no caderninho e tudo que você via no curso de ingressante tinha a ver com o caderninho que é fornecido pelo Estado. Esse curso agora do Inova foi muito também nessa situação, de romantizar a coisa toda e das respostas, por exemplo, de situações que você pode trabalhar com aluno, mas tipo o que a gente já faz, sabe? Muito mais do mesmo, o que a gente já faz, então, nada de inovador, nada de novo. Nenhuma proposta que vem da nossa parte que a gente vai fazer, não, é só da sua parte o que que você tem que fazer, professor.

5. Como foi o curso de ingressantes?
Sabrina: O curso de ingressante foi muito voltado, como eu falei, foi muito voltado para o caderninho. Eu achei, realmente, um saco. Respostas prontas de múltipla escolha, o encontro presencial também era maçante, porque aquela velha história de que o problema está no professor, de que ele não está motivado, de que ele não dá aula diferenciadas, não utiliza de novos métodos, novas tecnologias e por isso a aula é desinteressante. É fraco, mas é, praticamente, a mesma coisa que a gente sempre houve, de que o problema é no professor. Então, eu, de fato, achei um saco, porque, realmente, tudo que você via em Sociologia, as questões específicas do curso de formação, mas, no geral, também era tudo voltado a você falar que está tudo bem, que tudo é maravilhoso no estado, de que tudo baseado nos conteúdos e nas situações de aprendizagem que o caderninho do aluno estabelece. Então, não teve nada demais, assim, achei que não me agregou, praticamente, nada.
Como foi sua experiência?
Sabrina: Eu fazia de uma forma desanimada. Eu fazia porque tinha que fazer, tinha que finalizar, mas eu mal lia e, rapidamente, já ia respondendo, nem ficava muito tempo vendo os vídeos e coisas do tipo, porque as respostas eram muito óbvias, eram de múltipla escolha e tinha alternativas muito nada a ver,

tinha a alternativa que era nítida que era aquela, já está respondendo. Foi uma experiência de somente: eu não vejo a hora disso acabar, porque eu não aguento mais ficar fazendo esse curso e ainda ficou um tempo fazendo, né? Eu falava: não aguento mais fazer esse curso, chega! Para mim era pura questão de encher linguiça mesmo, eu vou fazer porque tem que fazer, mas não tem nada para mim, achava, inclusive, penoso ter que responder tudo aquilo.

6. O que você pensa sobre este curso?
Sabrina: Eu acho que o curso de formação seria importante, mas eu acho que se fosse para destacar outras coisas. Eu acho que, primeiro, ele poderia até ser feito antes do ingresso, mas ele não é. Acho que ele poderia abordar muitas outras coisas, não muda muita a prática do professor dentro de sala, porque ele já fala muito o que o professor já faz e aquela coisa de atribuição da responsabilidade para ele, então, eu acho que o curso poderia ser importante, eu acho que seria muito interessante, realmente, uma formação do professor para ingressar, assim, como eu acho que ela tem que ser constante. Eu acho que hoje existe pouca formação do professor, pouca valorização dessa formação, porque com o tempo que a gente tem é muito escasso, espaços como ATPC não são usados para isso, mas eu acho que seria muito importante, porque acho que a formação que faz o professor ser mais crítico, eu acho que essa criticidade na rede estadual tem se perdido por falta de formação, mas acho que o curso de ingressante poderia ter uma outra dimensão, poderia ser um caráter mesmo de falar sobre a questão do professor, como que seria mais interessante trabalhar com alunos e tal, mas eu acho que trazendo autores, trazendo, realmente, as experiências do professores dentro de sala de aula, se baseando na realidade mesmo. Eu acho que é muito... o curso é muito utópico, não está baseado nas situações que a gente vive dentro de sala de aula, por isso que eu acho que gera todo esse desencanto, porque você fala: não tem nada a ver com o que eu estou vivendo aqui, porque, obviamente, a gente só está assim porque não tem isso, não tem aquilo, não tem outro, mas, obviamente, que o curso ele acaba não fazendo não trazendo tanto para realizar, porque ele teria que fazer uma própria crítica ao próprio estado né? E, obviamente, não vai fazer. Eu acho que poderia mostrar, de fato, as condições, poderia explicar para o professor mais a questão dos métodos de avaliação, das questões de prova externa, poderia explicar para o professor como é que funciona certas coisas no estado para professor ficar antenado, tem muita gente fica anos na rede e não sabe como funciona, não sabe sobre sua vida funcional, por exemplo. Acho que para além de da formação sobre a matéria e se o como o professor deve trabalhar dentro da escola, poderia dar uma formação sobre também a questão as questões que envolvem sua vida funcional, que envolvem a sua profissão, que envolvem, por exemplo, as formas de trabalhar dentro de sala, eu acho que isso deixa um pouco a desejar, eu acho que está muito distante da realidade o curso de formação. Quando a gente vai para escola vai trabalhar com aluno e ver que não tem nada a ver com aquilo, mas você vai ter que aprender sozinho, você vê um monte de coisa, não só na sua disciplina, mas no cotidiano escolar, porque o curso de formação não te deu o preparo, assim como, a universidade não prepara a gente para tudo, né? A licenciatura deixa muito a desejar, nossa formação, quando a gente chega dentro da sala de aula. O curso de formação não nos prepara para a realidade do Estado.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Sabrina: Você tinha que, eu não me lembro, se era por semestre, mas tinha os encontros presenciais que a gente ia de final de semana e você tinha o uso da plataforma. Na plataforma, normalmente, você tinha os materiais de leitura, acho que tinha vídeo também. Depois você tinha você um tempo para utilizar também, por exemplo, você tinha uma carga horária para poder cumprir, então, se você ficasse pouco tempo naquele módulo do curso, não computava, né? Eu já tinha feito, mas você até já deixava um tempo a mais para poder carregar e dar a carga horária que precisava, eu fazia muito, porque, às vezes, realmente, a resposta era muito óbvia, aí eu deixava carregando lá, porque tinha que dar o tempo necessário. Tinha a leitura e tinha os questionários, que eram de múltipla escolha - você tinha você tinha duas tentativas de fazer essa bateria de perguntas - você tinha que atingir uma porcentagem, tinha que dar satisfatório ou plenamente satisfatório, que era uma porcentagem X lá de questões acertadas, você podia rever essas questões, então, dava para você resolver e ver onde você errou e qual que era a certa, você tinha essas duas tentativas para finalizar. Você conseguia ver o seu rendimento, o quanto você foi rendendo no curso, na parte de formação. Eu não me recordo muito do quanto tempo durou, eu acho nos três anos do probatório, mas aí teve uma primeira etapa e depois acho que fez uma continuidade e aí concluído o curso. Isso é o muito doido da questão, porque você concluiu o curso, eu lembro que muita gente se queixava de você ter que fazer os encontros presenciais, fazer toda essa formação que você fazia nas suas horas livres, você está fazendo em casa, não usava os ATPCs para isso, não usar nos espaços da escola para fazer. Isso não contava como, por exemplo, antigamente pelo que o pessoal falava que no curso de formação você era liberado ou até mesmo era remunerado, o estado parou de fazer isso e você que faz na sua casa sem nenhum

tipo de liberação do seu horário ou de remuneração ou até mesmo de, por exemplo, tipo de evolução, mas era mais ou menos essa plataforma, como ela funciona. Pelo menos, como eu me lembro que funcionava.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?
Sabrina: Eu acho que o conteúdo era bem voltado mesmo para o seu caderno e eu acho que ele era muito, muito, maçante. Não tinha nada de novidade no conteúdo do curso de formação, nada que que agregasse, no sentido, da prática na escola. Não tinham situações que você falava isso aqui foi muito legal do curso, vou levar isso para o meu dia a dia na escola. Era mais, realmente, a mesma coisa do que eu estar abrindo o caderninho do professor, grande parte era muito isso.
Falam sobre os direitos dos professores?
Sabrina: Que eu me lembre, eu não vou lembrar, assim, com riqueza de detalhes, mas eu não eu não me recordo, eu lembro muito de questão de falar muito da questão do currículo, da questão da lei que permite ensinar a cultura africana nas escolas, de matriz africana. Eu lembro muito dessas coisas, mas eu não lembro de falar de direitos do professor, tanto que, às vezes, no encontro presencial, eu lembro que alguns professores iam questionando as pessoas, as professoras que estavam dando o curso no encontro presencial, por conta disso, de questionar essa parte, né? “Mas, e o nosso direito como é que se aplica na realidade?” “Isso aqui que você está falando não tem nada a ver com que acontece na escola”. Não se falava, pelo menos, eu não lembro de ter muita ênfase nos direitos do professor, eu acho que mais nas questões mesmo de leis voltadas para ele educação, mas não diretamente para a vida do professor

Sobre os deveres dos professores
Sabrina: Eu não lembro muito não, sinceramente, deve ter tido alguma ou outra que foi abordada, mas, sim. Eu acho que teve sim, acho que no curso presencial se falava mais, mas eu não lembro de detalhes, muitos detalhes não lembro, mas no presencial eu acho que por ser essa questão de ter mais contato direto. Se falava que estava um pouco mais dessa questão.

9. Como foram os encontros presenciais?
Sabrina: Os encontros presenciais aconteciam de final de semana, era bem tenso, porque era o dia inteiro praticamente, era manhã e tarde fazendo, na verdade, dois horários até, mas era, praticamente, o dia inteiro na diretoria de ensino, normalmente, era alguém fazia uma exposição sobre um determinado tema, aí eu acho que se voltava um pouco mais algumas leis, mas eu lembro que era.... a gente sentia, sei lá, eu me sentia muita revolta de ter a obrigação de ir para o curso, né? Agora eu lembrei uma questão que falava sobre direito ou de deveres, eu lembro que falava muito dessa questão de avaliação, da avaliação ser algo positivo, de não ser um castigo. Eles falam isso para que a gente não seja assim com os alunos, mas na hora de fazer a formação é bem isso, né? Porque você não vai diminuir a sua porcentagem de participação do curso, porque pode implicar no seu probatório. Então, eu lembro que era bem cansativo, bem cansativo, porque eu acho que entrarmos nessa questão das leis, direitos e deveres do professor, mas os direitos não tinham nenhuma questão, eu não lembro muito de falar dessa questão, mesmo da sua vida funcional, isso eu não lembro de ter ouvido lá, mas de questão de como o professor deve ser, como ele deve avaliar, eu lembro que falava disso nos cursos, na parte presencial. Se eu não me engano, acho que foram dois encontros presenciais que aconteceram aos sábados, foi por ordem alfabética, então, primeiro uma leva, depois outra, eles montaram um calendário.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Sabrina: Ali eu comecei a perceber que, na verdade, até antes, já estudando para o concurso, mas assim... o sentimento foi de que a culpa é do professor por tudo, de que avaliação você tem que pensar, você tem que pensar nas aulas e tem que adaptar ou você tem que sempre ter aulas dinâmicas, porque é isso que atrai o aluno para a aprendizagem. Só que aí, quando você depara com a realidade, de ver que não é aquilo, então, eu saí com aquele ar de: isso aqui é uma ilusão, né? Porque, na verdade, na real, só responsabilizar o professor como parte do processo de ensino-aprendizagem é um erro e também falar que está tudo lindo e maravilhoso, que só basta isso para educação andar, para melhorar a qualidade e os índices que tanto espera. De ilusão, eu saí com uma sensação de que isso aqui é uma mentira.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso? O que acha de fazer este curso enquanto está em sala de aula?
Sabrina: A questão da obrigatoriedade é contraditória, como eu falei, porque já começa daí, por isso que eu já começo daí a sensação de que uma mentira, porque, como eu falei, se no próprio curso você dizia que avaliação era uma constante, de a avaliação não poder ser algo que puna, não poder ser algo

que sirva como um castigo para o educando, se você está no processo de formação também, não pode ser algo que vai ser obrigatório, que isso seja critério para você entrar na rede, até porque você já prestou concurso. Eu acho que seria interessante se a formação fosse algo que agregasse, inclusive, à evolução na carreira do professor, porque aí sim você teria motivo para o professor fazer. Então, por exemplo, no Estado de São Paulo você tem a EFAP que dá vários cursinhos que depois vem como evolução, mas ainda é muito difícil evoluir no estado, na prefeitura, por exemplo, a evolução da muito mais constante por conta de da formação. Então, acho que precisam estimular muito mais para professora se formar, se fosse uma questão de que ele pudesse evoluir na carreira, de que ele pudesse aumentar seus pontos, ou ter uma remuneração, porque querendo ou não ele tira um dia dele, vai no final de semana para uma formação e não recebe nada, que ele está indo na no horário livre dele. Então, assim, eu acho que poderia ser uma coisa que fosse voluntária, mas que também gerasse um incentivo, um estímulo, para o professor fazer. Agora, dessa forma obrigada e sem estímulo nenhum, não é atrativo, não é interessante.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Sabrina: Olha, é, basicamente, a mesma coisa que eu já sabia, não mudou muita coisa, porque as coisas que o curso aborda, como eu falei, parte já existe no material do estado, que são os caderninhos, então, coisas que a gente já tem conhecimento e até mesmo na prática docente na escola, eu acho que não mudou muito, porque parte do que a gente vê no curso é também parte do que a gente já estuda para concurso, né? Então as formas de avaliar, o como lidar com as coisas que a gente já aprende ou, pelo menos, estuda para prestar o concurso público. Então, para mim, particularmente, não mudou muita coisa, não sei pensar diferente, a não ser pensar em você de uma forma, deixa isso aqui, só está servindo para jogar tudo nas costas do professor, mas fora isso são coisas que a gente já tinha conhecimento, né? Então, não mudou muita coisa na prática docente não.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Sabrina: É difícil pensar isso, porque eu lembro de quando eu pegava a parte de Sociologia no curso, os módulos voltados para a Sociologia, eles seguem o currículo do Estado, mas como segue também muito a questão do material do caderno do aluno, geram coisas que que eu já trabalhava em sala. Então, não gerou grandes impactos, porque o que eu acabava vendo no curso eram coisas que eu já trabalhava em sala com eles. Não teve grandes mudanças ou grandes novidades entre o que eu vi no curso e o que eu já trabalhava com os alunos, porque, querendo ou não, mesmo que eu não use o caderno, eu trabalho baseado no conteúdo do currículo, nas habilidades e competências, que se espera que o aluno desenvolva. Então para mim não fez muita, não gerou grandes impactos não.

14. E para os estudantes?
Sabrina: Eu acho que, talvez, para alguns professores a questão de entender o como se avaliar, o como avaliação pode ser, o como processo de ensino-aprendizagem pode ser, pode gerar algum tipo de impacto para o aluno. Eu, particularmente, não senti com os alunos grandes impactos, grandes mudanças, que é como eu falei, como eu já vinha trabalhando as habilidades e as competências dos conteúdos que o currículo prevê, para o educando se manteve do jeito que eu já trabalhava. Então, os impactos mesmo do curso não se refletiram na realidade do aluno, não tem o reflexo, algumas mudanças, nem positivas nem negativas, porque as coisas se mantinham pelo fato de eu já trabalhar os conteúdos em sala ou na forma de avaliação também, nas diferentes formas de avaliar.

15. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Sabrina: Eu acho que, atualmente, a proposta curricular contempla. Eu acho que que é possível você tratar de diversas questões na sala de aula partindo do currículo, eu acho que não, necessariamente, que nem falei, você não precisa seguir apostila ou situação de aprendizagem, você pode criar situações de aprendizagem, você tem essa liberdade de desenvolver outras situações, outros métodos ou de trabalhar com outros temas, outros conceitos, e não, necessariamente, fugindo do currículo. Eu acho que ele dá espaço para que a gente possa trabalhar a criticidade do aluno, o reconhecimento dele enquanto um agente de transformação. Nesse sentido, ele é positivo, eu acho que dá para você desenvolver baseado no currículo, ele te dá esse espaço.

16. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Sabrina: Eu acho que, cada vez, ela vai sendo mais restrita. Eu acho que já é nítido, a gente percebe pelas discussões da BNCC, de que a uma intenção de que a Sociologia saia do currículo ou vire um conteúdo a ser diluído em uma área de conhecimento. Então, eu sinto que essa matéria sempre esteve ameaçada, tem 10 anos no currículo do Estado. Eu acho que ela tende a ser diluída com o avanço da BNCC, com o avanço da Escola de Período Integral, eu acho que ela tende a se encaixar na área de

conhecimentos humanos, como uma leve pincelada, não sendo desenvolvida de uma forma mais profunda na rede, porque eu acho, realmente, muito, muito triste, porque a ideia é, realmente, esvaziar a questão de trabalhar o senso crítico do aluno e você começar a encaixar, cada vez mais, uma nova roupagem de tecnicismo, de escola de formação técnica, de formação profissional. Não é à toa que as matérias que entram agora são projeto de vida, empreendedorismo, tecnologias que vão ser voltadas para o mercado de trabalho, com uma visão mais econômica da educação e não a visão mais crítica da sociedade. Então, eu vejo que há uma tentativa de se retirar a disciplina ou diluir a disciplina, justamente, por uma questão também ideológica, de uma disputa ideológica de você é criminalizar, marginalizar as discussões que envolvem o senso crítico, como a questão, por exemplo, de gênero, como você discutir política dentro da escola, vide o caso do projeto do *Escola Sem Partido*, então, eu sinto que é uma matéria que vêm sofrendo grandes ameaças e que, inclusive, vem sofrendo grandes ataques por parte dos políticos, por uma questão ideológica por parte da sociedade que, muitas vezes, vem sendo formada pelos meios de comunicação para atacar essas matérias, como matérias que que doutrinam alunos, com viés de esquerda e eu acho que a tendência é que as pessoas, de fato, alguma parcela da população comece a achar que essas matérias elas, de fato, são, até os próprios alunos, você percebe que uma parte deles, em alguns momentos, já existe uma certa resistência à disciplina de Sociologia, até mesmo de História, pelo fato de achar que é uma doutrinação. Então, de fato, você joga essa questão ideológica de que a Sociologia é de esquerda e que por isso ela não tem que estar no currículo, né? E aí eu acho que é que a tendência é tentar esvaziar mesmo, tirar de novo a Sociologia e a Filosofia do currículo, deixa-las como matérias diluídas. Para o futuro do professor vai ser uma coisa mais complexa, porque se tirar essa disciplina, futuramente, eu acho muito provável que os professores que hoje estão na rede entrem para essas pastas novas, projetos novos, que são o Inova, que são essas disciplinas que vão entrar na grade da escola estadual.

17. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Sabrina: Eu acho que poderia ter, talvez, feito, não sei se é tudo uma questão nova agora, né? Mas, eu acho que falar dos impactos do Inova e da Escola de Período Integral na educação do estado de São Paulo, ou até mesmo na situação do professor. Eu acho que você interessante é uma pergunta que voltar nesse sentido, de qual são os possíveis impactos do Inova ou quais os possíveis impactos da escola de período integral para o professor? Até mesmo da formação do Inova, como é que foi essa formação?
E como que você responderia?
Sabrina: Eu sinto que o Inova e a Escola de Período Integral vão gerar grandes impactos, não só o Inova e as escolas de período integral, mas até o Novotec, que é o outro projeto vai gerar, o que eu acabei de falar, esse esvaziamento do conhecimento, esse conhecimento mais superficial e voltar a escola para o ensino técnico profissionalizante. Que vai ser propagandeado como uma saída da crise, uma tentativa de saída da crise, mas que, no fundo, é você limitar a questão do senso crítico. Eu acho que os impactos para o professor vão ser muito grandes, porque há matérias novas, mas você não vai colocar uma escola de período integral, só que você não vai ampliar ou melhorar as estruturas das escolas para que elas possam ser, de fato, escolas que agreguem as escolas de período integral. Então, você não vai ter laboratório, não vai existir e vai entrar na lógica que a gente já conhece, da escola sendo depósito, de alunos que vão ficar lá o dia inteiro e não vão conseguir ter perspectiva de fazer curso ou de até mesmo aluno trabalhador que não vai ter período noturno para poder estudar, porque as escolas de tempo integral têm noturno. Vai chegar impacto com questão de emprego, o professor, por exemplo, porque sendo agora a implementação de áreas do conhecimento e da sétima matéria do projeto inova, vai fazer, como que eu falei, vai fazer com que o professor fique mais tempo na escola e que um professor passa a dar várias disciplinas de uma área de conhecimento, então, se você precisava de quatro professores, agora você vai precisar de um para dar quatro aulas entre as suas disciplinas que estão diluídas naquela área de conhecimento. Não vai precisar mais de tantos professores numa escola e eu acho que isso vai gerar impactos com relação a demissão de professor, até a ausência de professores nas escolas que eu acho que vai aumentar com essa ampliação de jornada e restauração do Escola de Período Integral. Acho que isso vai gerar impacto na formação do aluno, acho que vai ser cada vez mais voltada para o para o ensino profissionalizante e cada vez menos para questão de um conhecimento mais amplo, mais plural, e aí que nessa situação um aluno que é da rede pública para questões não, obviamente, de vida, mas também de emprego e de ingresso no ensino superior ele vai encontrar grandes obstáculos, mais o que ele já encontra agora, porque a rede privada não vai fazer essas mudanças, não vai diluir ou eliminar matérias, né? Vai continuar colocando os seus estudantes no ensino superior, enquanto aluno da rede pública vai enfrentando mais obstáculos de acesso a formação superior ou outros espaços de formação. Acho que tanto o Inova quanto a Escola de Período Integral, vêm como um desmonte da educação pública no estado e vai abrir precedente com certeza, já que o estado não vai investir, para que a iniciativa privada entre dentro das escolas e

comece a agir toda essas novas matérias e esse novo currículo que vai ser colocado.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Sabrina: Não, está tranquilo, não precisa falar mais nada não.

Entrevista 10
Bloco 1: Dados pessoais
Nome: Sócrates
1. Gênero: masculino
2. Idade: 32
3. Raça/Etnia: branco
4. Formação acadêmica: Curso Licenciatura (x) Bacharel (x)
5. Local de formação: Pública ( ) Privada (x)
6. Ano de formação:
7. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: Não ( ) Sim (x) Quais: segunda licenciatura em História
8. Região onde atua: Grande São Paulo
9. Tempo de trabalho na Educação: 5 anos
10. Carga horária: 14h (+20 na particular)
11. Acumula Cargo: Sim (x) Não ( ) Quais: rede particular
12. Quantidade de escolas que trabalha: Públicas (1) Privadas (1)
13. Número de salas/turmas que atua: 9 (contando Estado - 6 e particular - 3, onde leciono 4 disciplinas diferentes)
14. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: 230

Bloco 2 – Trabalho docente – Atividade Docente e Cadernos

1. Ser professor/a foi sua primeira opção profissional?
Sócrates: Ela foi a primeira opção, depois do curso, depois da graduação que eu fui fazer. Eu comecei com 23 ou 24 anos, então, eu não tinha, na verdade, a primeira opção de profissão, eu me formei e depois de me formar em escola pública, na qual eu trabalho hoje, e ficava me cobrando, eu trabalhava de manhã e fazia Senai de mecânica de autos à tarde, não tinha nada a ver. Eu não tinha opção de trabalho, e aí nessa onda eu acabei entrando com 18 anos no concurso no banco na época, fui trabalhar enquanto era possível e acabei conseguindo fazer o curso de Ciências Sociais, que era mais ou menos o que eu queria. Aquilo que era mais agradável no Ensino Médio, Sociologia, Filosofia, humanas no geral, então, no curso ainda com um pouco de relutância, não gostava muito daquela ideia, não gosto na verdade, de que a educação muda o mundo e tal, era muito, muito cético com isso. Mas eu vi na educação um caminho para trabalhar com a área que eu tinha estudado e com aquilo que me fazia sentido, humanamente. Acho que acertei no fim, acho que é isso, não era minha primeira opção, mas acabou sendo durante o curso.

2. O que é ser professor/a?
Sócrates: Então, essa, talvez, é a pergunta mais difícil de todas, porque obviamente eu não gosto da ideia de professor como transmissor de conhecimento, também tenho um pouco de gastura dessas ideias de mediador e tal. Mas eu acho que ser professor, vou pegar pela minha experiência prática mesmo, é conseguir tentar fazer um elo entre a realidade dos alunos e o conhecimento acumulado pela humanidade, sem acabar com a vida deles, dando esperança, isso que é o mais fundamental, mostrando que é possível pensar um mundo novo, coisas novas, acho que é isso, é muito amplo, mas acho que é isso.

3. Sua formação foi suficiente para exercer seu trabalho?
Sócrates: Teoricamente sim, eu não sinto defasagem com nenhum referencial teórico que eu tenha que trabalhar ou mesmo para lidar com situações de questionamentos da minha área, da minha área de estudo, da Sociologia, das humanidades no geral, mas do ponto de vista da prática docente eu acho que não. Bem, na verdade, pelo que eu conheço dos colegas e pelos poucos anos que eu tenho, cinco anos dando aula, acho que nenhum curso prepara para isso mesmo, a contento nenhum curso consegue fazer isso.

4. Quais os principais problemas no exercício da profissão?
Sócrates: Eu não tenho tido, esse ano, muito especificamente, eu não tenho tido problema de comportamento como uma turma, isso me pega menos, é pontual, acho o que me pega estruturalmente

falando é a quantidade de aulas que eu tenho que dar para conseguir ter um salário razoável, o desgaste com o preparo de aula, com correção de trabalho e atividade, acho que isso me pega porque sinto que eu entrego uma qualidade de aula inferior ao que eu gostaria de fazer, um tempo melhor para fazer isso, que significa salário melhor. Eu conseguiria desenvolver isso melhor, esse para mim é o grande problema geral, envolve o cansaço, a qualidade da sua aula, a sua forma para conseguindo mediar conflitos ali na sala, consequentemente mediar comportamentos, fazer com que uma coisa seja mais, não a mediação do conhecimento ou a mediação do comportamento, mas que seja mais tranquila na sala de aula. Ao meu ver, o grande problema é o salário mesmo, não sei se é muito marxista, é a forma de conseguir me manter com a quantidade de aulas que eu preciso ter para fazer isso, cuidar também do meu desgaste, acho que é por aí.

5. Qual aula ou momento te marcou negativamente?
Sócrates: Olha, o risco de ser estar impregnado com a experiência recente, mas é uma turma que eu tenho de fundamental que, normalmente, não é o que eu pego, peguei inclusive para me testar, porque até fazendo um gancho com a pergunta anterior da formação, agora que eu lembrei eu tenho para mim, agora dando aula, que a gente está formado como professor, precisaria passar por todas as etapas de ensino, educação infantil até o superior, como estágio mesmo, mas de uma forma que fosse em uma sociedade que fosse possível, para a gente conseguir ver a formação do aluno como um todo, vejo muitos pares, principalmente, no Ensino Médio, com um olhar muito problemático para ensino Fundamental e para a Educação Infantil, eu percebi esse olhar preconceituoso de alguns professores de Ensino Superior, eu acho que falta um pouco a noção do todo do aluno. Nessa onda eu quis pegar uma turma de Ensino Fundamental nesse ano, a minha forma de dar aula não está batendo com a experiência deles, aliás, essa experiência tem sido muito ruim, mas tem uma situação pontual que é com a turma do médio que, normalmente, eu pego mesmo, foi uma escola muito específica também, uma escola pública no bairro de classe média, média alta, escola pequena e a característica da sala era dos rejeitados. Metade eram os rejeitados das escolas estaduais da região, sendo os expulsos, os convidado a se retirarem, os transferidos e a outra metade vinha de escolas particulares, os que tinham tomado bomba e tinham vindo para o Estado em uma de pegar o diploma, era uma experiência de completa falta de vínculo deles com a escola, minha aulas eram muito ruins, se tinha três pessoa na sala interessado em alguma coisa, essa foi uma experiência muito ruim, mas era muito pontual dessa escola, característica dela era essa, foi um ano bem desgostoso.

6. Qual aula ou momento te marcou positivamente?
Sócrates: De novo talvez a experiência recente, essa semana eu encanei que ia levar o violão para escola, toquei, segunda não consegui, terça-feira toquei a manhã toda, hoje, na escola particular toquei a manhã inteira, então foram aulas muito boas. Hoje eu fiz a minha explicação baseada em músicas, para discutir desigualdade social, violência, redemocratização, foram aulas que rolaram muito bem, os alunos interagiram, foi muito gostoso, eu percebi que fazia sentido. É que eu dou aula de filosofia na particular também, às vezes eu consigo fazer isso na do Estado, mas eu faço uma dinâmica com eles, eu pego ideia do Sócrates “conhece te a ti mesmo”, eu estimulo eles a expor medos, fraquezas, para mostra que todo mundo tem medo e fraqueza. Na medita que eles acabam ficando um pouco vulneráveis, eles também se sentem acolhidos, porque eles percebem que todo mundo tem aquele medo que eles achavam que era só deles, essa é uma aula, uma experiência que todo ano é muito pesada, muito intensa, mas é muito positiva, porque eles te olham de outra forma depois, e vê você como um ser humano e você vê eles como seres humanos também, rola um vínculo legal.

7. O que é ensinar?
Sócrates: Acho que ensinar e aprender acontecem ao mesmo tempo, a experiência mais cotidiana é que a gente pode ter, dialética, ensinar não é passar o conhecimento, ensinar, eu penso também como pai, além de professor, acho que ensinar é mais a questão de alguns exemplos, mas não no sentido muito moral da coisa, é no sentido humano e prático mesmo. De ser aquilo que você fala, e aí quando a gente vê isso na sala de aula, acho que consegue ser grandioso, nem sempre a gente consegue fazer é difícil, mas quando você consegue fazer, fazer sentido para o aluno, acho que isso é ensinar. Fazer aquilo que você leva como conteúdo, fazer sentido para o aluno porque ele consegue ver que aquilo que você está vivendo é aquilo mesmo, seja uma teoria de um filosofo, um pensador efetivamente, uma discussão política atual, é fazer isso com uma entrega para isso ter sentido.

8. O que é aprender?
Sócrates: Aprender faz parte do processo, porque na sala de aula os alunos têm muita vivência, eles têm muita coisa para passar, e a gente mostra que o professor não sabe de tudo o tempo todo, eu acho que isso é bom porque você acaba tendo que te buscar outros conhecimentos, outras formas. Fico pensando como professor pode atender, mas não sei se é essa pergunta, mas tem que buscar outras

formas de achar o conhecimento, de fazer as coisas fazerem sentido. Está vindo na cabeça um evento recente, teve uma gincana cultural na escola do Estado, enfim, a coordenação, a escolha do tema, as formas de fazer, tudo foi muito ruim. Escolheram fazer gincana cultural de personalidades, alguns professores bateram o pé meio que criticando o nome das pessoas, as ideias. Beleza, mas vamos escolher pessoas que foram ativistas, militantes, no fim escolheram 14 personalidades brancas e europeias, tinha um brasileiro, dois negros e uma mulher, tudo o que a gente não queria, aí o que os alunos fazem? Eles pegam um Da Vinci e fazem uma representação humana da Última Ceia com Jesus negro, eles pegam um Mandela e fazem você entrar na sala para ter uma experiência de Apartheid, se você é homem branco, você vai para o caminho mais confortável, se você é negro tem uma dificuldade maior, tem que assistir em pé a apresentação, enfim, os alunos do ensino conseguiram subverter. Aprender não é um processo que é só do aluno, eu acho, é um processo ganho não só de conhecimento formal como de conhecimento pessoal e que acontece ao mesmo tempo.

9. Como você prepara suas aulas?
Sócrates: Depende muito, agora eu já tenho a maior parte das aulas prontas de forma geral, os rascunhos já estão prontos, mas eu tento sempre cruzar com coisas que são os mais atuais para eles, que fiquem mais ou menos palatável àquele conteúdo, que seja uma coisa que eles possam tocar, perceber na realidade. Eu costumo sempre dar uma repaginada, quando eu consigo, obviamente, sentar e fazer isso com cuidado, mas, normalmente, as coisas meio que vem, acho que isso é um pouco da Sociologia também, se você continua vendo jornal, ouvindo Podcast, vendo um filme, series, você consegue buscar algumas referências nesses lugares e levar isso para a aula, eu acho que atualmente meu preparo de aula tem sido incrementar aulas com elementos que têm acontecido na realidade ou com músicas, vídeos ou séries.

10. Quais materiais você utiliza para sua prática docente?
Sócrates: Majoritariamente música, sempre eu usei bastante música, esse ano foi a primeira vez que eu resolvi levar o violão, muita música, alguns documentários, o que eu sinto que levo pouco, mas, eventualmente, eu consigo levar texto, pelo menos algum texto de autores originais, ou mesmo de alguém que está pensando, quem tem algum tipo de opinião, e tal, mas aí vai na mesma ideia, alguma coisa acontecendo no momento com algum artigo de opinião sobre isso, para cruzar com a matéria, vamos levar para ler juntos, mas isso eu sinto que eu faço menos, a parte do textos eu faço menos do que eu devia, eu me cobro um pouco por isso.

11. Sua escola usa os *Cadernos* do professor e aluno?
Sócrates: Eu uso o livro didático também, esqueci de falar, mas eu uso, eventualmente, agora qual é que eu tenho, acho que é “Sociologia Hoje", não lembro. Agora o caderninho usa bem, sei que tem professores que usam mais, mas lá na escola que eu estou não tem uma cobrança para que esses cadernos sejam completos, não há uma vigilância com relação a isso, é meio que livre a escola, tem livros didáticos que chegam lá às vezes, uma vez ou outra, não tem para todos os alunos, têm para dividir entre as turmas aí fica na escola, mas em geral pelo menos eu nunca tive problema com isso, então eu imagino que os professores lá sejam livres para utilizar.
É obrigatória a utilização dos *Cadernos* em sua escola?
Sócrates: Informalmente, formalmente acredito que sim, tanto é que eu peguei até o costume de algumas atividades que eu dou no caderno, no diário eu registro como caderno do aluno, então, oficialmente eu uso, para preencher o diário eu uso.

Caso você não coloque no diário ou não utilizar os cadernos acontece alguma coisa?
Sócrates: Não, nunca tive esse problema, não me lembro de isso ser discutido na ATPC em nenhum momento, mas foi uma coisa assim que eu vi com alguns professores mais de outras escolas, não desta que eu estou agora, que usava esses recursos, eu falei “se um dia perguntarem eu já estou usando”, mas lá diretamente aonde eu estou agora nunca senti cobrança diretamente, nem a experiência que tive em outras escolas, atualmente estou só nesse ano, nunca me foi perguntado “e o caderno do aluno? Você está usando?” Nunca teve esta pressão, agora que está tendo a trocas de cadernos, *São Paulo Faz Escola* novo, rolou uma discussão no replanejamento sobre isso, uma apresentação bem superficial do material, falando que precisaria de usar, até agora... está tranquilo.
Te ofereceram instrução para uso deles?
Sócrates: Desde que eu estou lá, há cinco anos atrás não, eu acho que, o que a gente teve no replanejamento esse ano era para ter sido um pouco mais instrutivo no sentido do uso desse caderno, imagino que era um pouco da intenção, mas não foi, na pratica não foi, os cadernos estão aí, tem um currículo novo que está para sair, não foi nada muito instrutivo.

12. Você utiliza os *Cadernos*? Por que?

Sócrates: O caderno antigo eu usava eventualmente, uma ou outra tabela, mas sempre com bastante ponderação porquê de forma geral sobre a Sociologia, é muito solto, vou pegar um exemplo, o que eu mais usava no primeiro bimestre do 2º ano, que era para falar sobre diferenças regionais, vinha até com indicações de algumas coisas boas, músicas de Chico Buarque, o homem que virou suco, que é um filme que eu levo para discutir com eles e tinha uma tabelas, de acesso ao saneamento básico, luz, educação, emprego, eu usava essas tabelas, mas eu tinha que fazer uma compensação de relação que não vinha na apostila nenhum momento, uma linha sobre o porquê que tinha essa diferença. É fundamentalmente com alunos sem uma base de preparação, antes ou mesmo o professor, que de repente desatento ou mal informado, a leitura que indica que o Sudeste é sensacional, o Sul também e o resto do Brasil é deprimente, agora, porque não sei, a apostila dava esse tom, eu pelo menos me sentia assim, não sei se era uma percepção minha, eu falo no preparo para discutir as tabelas, eu usava porque achava que os dados ali eram importantes para ver o Brasil. Eventualmente você tinha ali um texto outro que dava para utilizar e partir de um ponto, mas eu sentia ele muito solto, eu sentia no caderninho de forma geral não é um sonho no sentido de dar liberdade para o professor, informações são colocadas e que mal utilizadas poderia ser pior do que não ter nada, essa tabela mesmo para mim era muito evidente, ela podia virar uma situação de preconceito muito forte.

13. Qual sua avaliação sobre os *Cadernos* oferecidos pelo estado?
Sócrates: Eu não gostava, achava bastante fraco, usava muito pouco, esse exemplo uma coisinha outra de Constituição, no 3º ano que tinha alguns trechos da Constituição, as atividades eu usava mais para alguma tabela, alguns textos que tinha ali. Nunca tem recurso para tirar cópia na escola, então, facilitava alguma coisa, mas as atividades da apostila eram desse nível, muito simplista para o Ensino Médio, os alunos mesmo falavam que conseguem todas as respostas online, era algo do ponto de vista para tentar produzir algum conhecimento, não agregava, não via resultado efetivo daquilo, se eu preenchesse aquilo tudo seria completamente proforma.

14. A partir de sua experiência docente, em que implicam os *Cadernos* para sua escola?
Sócrates: Sinceramente, eu não sei dizer, eu não peguei a chegada dos cadernos, nem com aluno, nem como professor, meu último ano não tinha os cadernos ainda, acho que começou só um ou dois anos depois, quando eu cheguei para dar aula já tinham os cadernos, os cadernos já estavam lá. Na verdade, era uma prática tão... eu não vou usar mesmo, vou usar, eventualmente, quando eu checar o que é relevante naquele momento algum texto, alguma tabela, então, eu não sei qual foi o impacto que isso teve, como eu sinto na minha escola uma certa liberdade com relação a isso, eu falo para ver com os colegas também porque não se é pauta na ATPC. Eu não sinto que faça a diferença, qual foi a grande questão, não sinto que faça diferença para outra pessoa em geral, sinto que os professores usam como um recurso de atividade, já ouvi de professores, não é o que eu faço, mas acho que estou indo para frente. Já ouvi de alguns professores que usam caderno como atividade de compensação de falta, usar o caderno com uma forma de recurso para recuperação, eu dei a questão, mas se você sabe que ele vai olhar isso na internet para responder, tudo bem, eu preciso ter um documento, e aí o caderno é um documento. Em virtude dessa experiência eu não vejo como criação significativa, acho que é problemático porque o estado de São Paulo é muito grande, tem realidades diferentes, eu não sei se ali consegue dar conta de todas suas realidades se fosse essa intenção, eu não consigo ver, não sei se tem alguma escola que isso pega muito, eu não consigo ver muito significativo para o trabalho docente, acadêmico, para os alunos.

15. E para o ensino de Sociologia?
Sócrates: Eu acho que talvez até fiquei devendo um pouco por não ter usado tanto no último ano, e não lembrar do caderno, não tem nenhum deles aqui em casa também, mas eu vou pegar por essa tabela que eu usava mais, vou pensar se usava mais no segundo ano. Parte do pressuposto que o professor que vai dar aula tem uma formação também, então, ele vai interpretar aqueles dados, aquelas informações que estão lá, mas, por exemplo, se for para pensar mesmo, mas para frente os sociólogo (incompreensível) o que está muito irrisório, no ponto de vista de entender acho que é muito fraco, sem um livro didático de apoio, ele não entrega o que precisa entregar, você vai ter que usar um outro recurso, que é o livro didático, eu estou pensando do ponto de vista conteudista, do ponto de vista de preparar o aluno para um ENEM, um vestibular, não prepara, para mim é um recurso quase que meramente introdutório e sem outros recursos, como livro didático, outros materiais e um papel completamente do ponto de vista da Sociologia, um professor critico frente aquela apostila, ela pode ser assim na melhor das hipóteses ser relevante a pior das hipóteses ser a norma.

16. E para você?
Sócrates: Para mim eles foram indiferentes na aula, quando comecei alguns alunos chegaram a perguntar se eu não usava, porque acho que a professora anterior usava bastante, falei traz aí que

eventualmente a gente vai usar, mantenha na mochila nos dias da aula, só fiz muito no começo, as turmas que vieram vindo depois já sabiam como eu trabalhava, só no primeiro e segundo ano teve um pouco, alguns alunos perguntando depois ele não perguntava mais. Tem um episódio engraçado quando chegou essa última apostila e os alunos abriram junto comigo, e eles riam da apostila, eu tinha falado o que tinha na apostila, eles olharam as perguntas, dessa apostila nova, o pessoal da terceira série, que falava sobre a forma de governo, os alunos da terceira série rindo, sério que eles estão perguntando isso, dessa forma, falei esse é o material, talvez, tenha sido mais adequado para o fundamental.

17. E para os estudantes?
Sócrates: Aí sim, acho que é a mesma lógica resposta da disciplina, se isso não for bem encaminhado pode ser danoso, fica um ensino na melhor das hipóteses superficial, na pior das hipóteses mal interpretado mesmo, é complicado para vida do aluno, complicado se o aluno tem aspirações de vestibular, nível superior, se for pautado só por eles, sem uma condição mais crítica do professor, sem ter as ponderações necessárias para cada etapa desse material pode ser bastante complicado para o aluno.
Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Sócrates: Cara, eu não consigo não rir quando eu vejo os alunos colocando fogo no caderninho no final do ano, é simbólico, faz um tempinho que não rola, tem uns dois anos da última vez que rolou, mas é meio que nem Another Brick in The Wall do Pink Floyd, catarse.

Bloco 3 – Curso de Ingressantes
1. O que você pensa sobre o ensino à distância?
Sócrates: Eu vou falar como alguém que fez, recentemente. Eu comecei a fazer agora um outro curso EAD, eu não acho que seja a priori, por princípio, um problema. Eu acho que é uma ferramenta que pode ser positiva em alguns aspectos, mas eu acho que ela é extremamente complicada, quando a gente olha o quanto a formação de nível superior no Brasil tem sido feita por essa modalidade e a partir de quais empresas que isso tem sido feito. Quando a gente tem esse olhar a situação fica bastante problemática, mas eu acho que o EAD tem um problema que, para mim, é o fundamental da educação, da ideia de ensinar e aprender, que é a troca, de trocar experiência mesmo, mais do que transmitir o conteúdo vomitado, né? Então, eu acho que, talvez, em algumas horas ok, mas não preocupa muito a galera que tem saído com a primeira graduação licenciatura que vai dar aula e que a sua formação inteira tem sido feita pelo EAD. Então, eu acho que é bem complicado, se perde um aspecto importante da educação. Por princípio, só porque é educação à distância é ruim? Não, necessariamente, mas, de forma geral, ela tem se apresentado mais problemática do que positiva. Talvez eu seja um pouco hipócrita, porque eu fiz e estou fazendo outro, faço essas ponderações, inclusive, quando eu percebo alguns erros conceituais em algum curso que eu faço.

2. Conhece o programa *São Paulo Faz Escola*?
Sócrates: Eu conheço menos do que eu deveria conhecer.
Qual sua visão sobre ele?
Sócrates: Esse tipo de orgulho bandeirante incomoda demais, né? *São Paulo Faz Escola* e tal, vejo ele como um programa que tende a responder algumas demandas de mercado, que já aparecem na BNCC, mas isso é uma tendência de uma visão superficial, não conheço de forma aprofundada para fazer uma crítica mais séria com relação a isso, a princípio, não me agrada esse orgulho Bandeirante, não é muito legal.

Porquê que você diz essa ideia de orgulho bandeirante?
Sócrates: *São Paulo Faz Escola*, né? Que é a ideia que está sendo vendida aqui, que São Paulo está na frente na implementação da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, e que já vai, inclusive, jogar isso no Ensino Médio, ainda que base curricular não tenha sido oficializada, essa ideia do bandeirante que está rompendo com o desconhecido, está à frente de todos os outros e vai levar o Brasil nas costas. Essa ideia que está embutida nesse *São Paulo Faz Escola* aí, em que São Paulo ensina, né? Eu acho extremamente complicada e aí qualquer aspecto para você olhar para o ensino paulista não é o ensino de ponta público no Brasil. Têm outras experiências fora que estão fazendo escola a mais tempo que São Paulo.

3. Conhece a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)?
Sócrates: Conheço.

4. Já fez cursos lá? Quais?
Sócrates: Já fiz o curso de formação, e, recentemente, fiz os três cursos do Inova São Paulo: eletiva, tecnologia e projeto de vida. Esses cursos eu fiz por dois motivos: primeiro, porque eu sou professor de Sociologia e não sei exatamente como vai ficar, tenho dúvida de como vai ficar o ensino de Sociologia público em São Paulo, então, uma ideia de garantir um trampo; e segundo, porque também tenho interesse em fazer mestrado em educação e interessa um pouco discutir esse Inova Educação, que aí eu comecei, não está no horizonte dos próximos meses, mas nos próximos dois anos. Eu queria fazer o curso e pegar alguns materiais para pensar, só que, na correria que foi esse ano para fazer os cursos, fazer o curso foi naquele esquema dos cursos da EFAP, muitas vezes, ocorre com a transmissão de respostas entre os colegas, foi mais a toque de caixa que eu gostaria de fazer.

5. Como foi o curso de ingressantes?
Sócrates: O curso de ingressante foi feito a toque de caixa, enfim, eu tinha entrado na sala de aula pela primeira vez ali naqueles meses e tinha que fazer uma parte EAD e outra parte com dois ou três encontros presenciais, não tem certeza, mas as provas todas EAD, tinha uma leva de pessoas entrando, de colegas entrando e foi feito o máximo possível de compartilhamento de informações, porque as coisas já estavam acontecendo, você já estava na sala de aula, e alguns colegas que tinha entrado no momento anterior, alguns anos antes, disseram que esse curso de formação antes era presencial e você fazia esse curso e recebia para fazer o curso, não sei se um mês ou alguma coisa assim, depois você entrava em casa de aula, o que me parece mais coerente, eu estava fazendo um curso de formação alguns meses depois de entrar na sala de aula, eu já era professor, né? Eu acho que devia ser preparado antes, se a ideia do Estado era formar um professor de acordo com o que ele esperava, não faz sentido que eu seja professor antes, do meu jeito, e depois do estado querer me moldar ou coisa do tipo. Então, ali, para mim, a sensação que eu tinha era que as coisas eram proforma, eu preciso falar que eu ensinei e eu preciso falar que eu tinha aprendido, não sei se algum dia alguém vai olhar para isso.
Como foi sua experiência?
Sócrates: Não foi positiva, no sentido, de que eu me senti aprendendo a prática docente ou com informações novas, que eu não tinha ouvido falar antes na minha formação da graduação ou que eu já não estava sentindo na prática. Então, não teve nada, acho que teve mais de coisas que eram, extremamente, idealizadas e que na prática não era possível de rolar, do que, realmente, de preparar para a vida prática de sala de aula. Na minha prática docente, eu não sinto que teria muita diferença.

6. O que você pensa sobre este curso?
Sócrates: Ah... eu penso que é muito errado que a gente tem que fazer ele EAD, utilizando recursos nossos, tempo, energia elétrica, internet, que seja, e que a gente não receba, agora, os encontros presenciais, me lembro duas vezes que eu tive que ir lá, agora eu estou confundindo, mas eu tive que ir fora do meu serviço, então, eu ia fora do horário, tinha que me comprometer um outro horário e na época eu acumulava com a prefeitura. É bem difícil conseguir uma data, lembro que foi confuso isso, e eu não recebia para isso, né? Essa questão econômica batia, era o que mais incomodava, eu já ia fazer o curso com uma certa aversão a ele.

7. Como era a organização e/ou formato deste curso? Como eram as abordagens, temáticas, propostas, avaliações, apresentações, etc.?
Sócrates: Sendo sincero, eu não me lembro, mesmo. Eu lembro desse último um pouco mais, talvez. Eu posso recordar um pouco melhor, mas aquela que eu não lembro. Eu acho que isso tem muito a ver com uma forma como a gente respondia as questões, a gente que estava entrando junto, se alguém tinha as primeiras respostas está pronto, né? Então, acho por conta disso, a forma como se dava esse desenvolvimento, ter as informações antes, ter pouco envolvimento com um processo, talvez, conte um pouco a minha aversão de a gente ter que fazer aquilo e não receber. Acho que isso me deixava... essas coisas me deixam muito desgostoso com o estado, porque eu era concursado, mas era CLT também, então, já participado da iniciativa privada e não tinha essa, hora extra, trabalhar de sábado, essas coisas que eram pagas por qualquer algo a mais, no Estado algumas coisas como convocação, você foi convocado para ir no planejamento no dia que não é o seu dia de dar aula, não faz o menor sentido, estou indo para a guerra? Essas coisas de obrigatoriedade, o Estado está convocando e você tem que ir lá fazer a aula, está beleza? Essas coisas vão dando uma aversão muito grande, talvez, por não ter sido professor do Estado logo de cara, ter sido primeiro funcionário CLT de escritório e banco, essas coisas me pegam muito. Se tem alguma coisa que é convocação eu já vou contrariado, acho que a minha relação com aquilo fica afetada e eu acho meu curso de formação foi muito disso, era um ano, para mim, que estava muito complicado porque eu estava preparando todas as a primeira vez, né? Eu estava com uma carga de trabalho, eu não tinha essas aulas prontas, de olhar para o currículo e estar no gatilho, além disso, tinha que fazer um curso que eu estava tendo um desgaste e que eu não estava

recebendo para isso, pega bastante.

8. Como você analisa o conteúdo do curso?
Sócrates: Eu lembro um pouco, o que eu me lembro mais de uma sensação do que o curso em si, era um conteúdo que dialogava pouco com a minha realidade, é a impressão que eu tenho, o problema é que eu não consigo te dar um exemplo. Eu estou me sentindo um pouco desconfortável, nesse sentido, porque eu estou falando o que eu não consigo lembrar. Eu estava vendo alguma coisa que não fazia o menor sentido, é uma impressão que, por exemplo, eu tenho aqui todas nas críticas possíveis com o curso do Inova e tal, posso ter discordância com formato, com a ideia, com uma série de coisas, mas ali você ainda vê algumas coisas que dizem respeito à prática, eu não concordo com a abordagem. Eu não lembro de ter nem isso no curso de formação. Para mim, era muito mais uma questão de estar ali tomando um tempo e não me ajudando a pensar uma outra forma ou pensar uma forma de ser professor, não lembro de ser uma relação clara.
Falam sobre os direitos dos professores?
Sócrates: Olha eu não me lembro disso, eu não vou falar pela minha lembrança, mas eu não lembro de ter alguma coisa especificamente sobre direitos de professores.
E os deveres dos professores?
Sócrates: Deveres eu acho que tinha bastante coisa, talvez, eu esteja sendo um pouco que nem aluno para fazer prova, não estou realmente lembrando do conteúdo, mas eu acho que tinha muito mais a ver com as questões burocráticas que a gente tinha que cumprir do que efetivamente com direitos que a gente tinha.

9. Como foram os encontros presenciais?
Sócrates: Foi uma experiência que, de novo eu estava com uma aversão enorme, porque eu acho que eu usei uma abonada na prefeitura para conseguir fazer o curso, aí eu fiquei mais put# ainda, né? Mas eu me lembro claramente de uma aversão, eu cheguei muito em cima da hora por conta do meu horário, estava desgostoso estar lá. O que eu me lembro é que o curso teve uma coisa que foi legal, no curso presencial, que para mim ajudou a entender algumas coisas, porque eu olhava e pegava alguns alunos que chegavam no primeiro, alunos da 1º ano do Ensino Médio, na escola onde eu estou esses alunos são um filtro ali, alunos com grande defasagens ficavam no primeiro, eu lembro de pegar muito aluno com dificuldade de escrita, muito pesada, difícil, e eu lembro do curso de formação presencial, que falava do processo cognitivo de ouvir a palavra e ir transformado em símbolo e signo, ali fez algum sentido nas coisas que eu vi com alguns alunos escrevendo, naquela aula fez algum sentido. A troca entre professores foi bastante fraca, não achei que foi muito boa, mas o que eu sentia era que tinha muito professor que já estava com um tempo de aula, eu não sei se eles eram professores categoria O, de repente, ou que já estavam há um tempo. Eu era um professor muito novo ainda, então, eles já tinham uma bagagem de insatisfação com a escola, de isso vai dar errado, isso não dá certo não, depois na hora das trocas rolou mais o muro das lamentações, experiência que é comum, né? Pela experiência de ter mais professores juntos, rolou mais um muro das lamentações do que algo produtivo. Eu lembro que isso foi muito bom, apesar de eu chegar lá está muito desgostoso, isso para mim valeu como formação, mas que eu me lembre pelo de curso de ingresso, foi a única coisa que eu falei que fazia sentido, é bom olhar para o aluno com isso, mas aí eu não sei, porque eu sou um pouco desligado, mas não deveria, se isso foi uma liberdade que a diretoria de ensino tomou ou se era alguma coisa que vinha que da secretaria de ensino, eu não sei se foi uma liberdade da nossa D.E. ou de alguma demanda, mas foi um ponto positivo do curso sim. Acho que teve um outro encontro que a gente foi também, mas aí eu não lembro se foi no curso de formação, obrigação do curso de formação, ou se foi alguma coisa tecnologia, foi tudo no mesmo ano.

10. O que sentiu ao realizar o curso de ingressantes?
Sócrates: (risos) Desgosto. Um pouco de frustração eu acho, porque acho que o que eu carrego da sensação do curso de ingressante é de que isso deveria ser importante, deveria ser levado a sério, né? Nós, professores que estamos entrando, e secretaria de educação, a impressão que dava é que é era muito mais uma coisa do tipo de “tirar o seu da reta”, se você não for bom professor a culpa é sua e por nossa parte, enquanto professor, você ficar nessa resposta aqui, vamos lá o barco está tocando, segue a vida. Se tornou algo muito mais, pode ser muito particular na minha experiência, mas acho que muito mais algo burocrático, de papelada, e menos formativo, no sentido, do que isso fosse prático para experiência docente. O que eu tiro desse caldo todo é isso, assim, foi muito mais performático do que formativo.

11. Você concorda com a obrigatoriedade do curso?
Sócrates: Eu concordo que deveria ser obrigatório um curso de formação. Da forma como ele foi eu acho que ele poderia ser só demonstrativo que resolveria esse tipo de problema. Acho que sim, precisa

ter um curso de formação, é bom, acho que a gente não sai da graduação com toda a noção do que é a escola, a escola do estado, acho que dependendo da escola que você pegar você não tem noção do que que é a escola do Estado. É muito tranquila a escola que eu estou, eu vi algumas diferenças em outras e isso me mostra que eu estou em uma escola em diversos aspectos privilegiada, ela está no meio de um bairro de classe média e um bairro mais periférico, ela está bem no centro. Historicamente, ela atendeu mais o pessoal da parte de cima, o pessoal da classe média, o pessoal da parte mais periférica ia tomando bomba aqui e indo para outra escola do bairro que atenda o pessoal mais periférico, então, alguns conflitos ali eram maiores na outra escola e não na escola que eu estou, né? A gente sente isso, porque tem professores que trabalham na outra escola. Eu acho que precisa de um curso de formação que trouxesse um pouco mais de vivência, que fosse ministrado por pessoas, com uma parte EAD eu não vejo problema, principalmente, no que diz respeito a direitos e deveres, pessoa ali da D.E. que conhecessem a realidade de cada região para poder passar um pouco mais o que que é pisar na escola pública e do que é mesmo sentir, do que é falta de papel, que não vai ter prova porque não tem papel sulfite, com um aluno que tem necessidades especiais ali e você não vai ter um respaldo, do como você lida com essa situação, como que é fazer uma atividade dirigida para ele, específica para ele, mas, ao mesmo tempo, você tem que dar aula para esse aluno ali e inclui-lo de fato. Isso seria uma formação muito mais positiva, se fosse dessa forma, tudo bem ser obrigatório. Agora, esse curso que a gente fez, se ele fosse feito optativo seria ok. Eu acho que é obrigatório por uma questão do estado se respaldar de uma série de coisas do que necessariamente para formar o professor.

12. Em que ele auxiliou você para exercer seu trabalho?
Sócrates: Muito pouco. O momento de maior auxílio foi esse aí, talvez, por isso que seja a única coisa que eu tenho de memória, que foi a transformação do som em um símbolo e como que chegava o aluno no Ensino Médio com essas dificuldades. Isso me ajudou a olhar de forma diferente para esses alunos, tentar trabalhar com eles de outra forma, não quer que eu salvei um monte de alunos e são doutores hoje, até porque eu cheguei e olhei, não dá, o cara não está escrevendo nada. Acho que ele foi o único que eu lembro de positivo, de novo, não sei se isso era do curso mesmo ou se foi uma liberdade poética do pessoal da D.E. que percebeu isso é um assunto legal de tratar, não lembro.

13. A partir de sua experiência docente, em que implica a realização do curso de ingressantes para o ensino de Sociologia?
Sócrates: Não vejo como uma educação significativa, não vejo que ele tenha tido algum aspecto significativo na minha formação como professor de Sociologia. Eu não consigo identificar.

14. E para você?
Sócrates: Acho que não, foi mais a indignação de ter que cumprir com obrigação profissional mesmo, como se eu tivesse trabalhando com qualquer outra coisa se fosse um cursinho obrigatório ali, enquanto, professor, docente, no sentido de isso enriquecer a minha prática, se me fez olhar de outra forma? Não, não tem nada que eu consiga identificar. A não ser, pontualmente, esse lance da escrita que, para mim, ajudou, mas é muito pontual para uma carga de curso que não era muito pequena, não lembro quantas horas eram, mas gastei um tempo com isso.

15. E para os estudantes?
Sócrates: Acho que eles não sabem da existência desse curso, eu acho que não traz nenhuma implicação direta, não vejo nenhum dos colegas que na época entraram ali junto, mesmo que em outras escolas ou na escola que eu estava, não consigo ver uma relação direta, pelo menos, que seja perceptível, que isso reverta para todos os alunos. Mas eu acho que poderia, eu acho que um curso de formação poderia sim levar professores mais preparados para lidar com algumas coisas na sala de aula, até para pensar algumas questões de práticas pedagógicas, que eu acho que vale muito mais, de novo aquilo que eu falei, acaba ficando mais a cargo do professor ou a cargo da sorte, então, tem um grupo de pessoas que tentam algumas coisas juntos, mas o curso como foi eu não vejo que ele ofereça resultados práticos ou alguma implicação direta para aluno, que seja perceptível.

16. Qual sua avaliação sobre a proposta do currículo paulista de Sociologia?
Sócrates: No geral, eu não acho tão ruim. Eu não acho que seja tão ruim, eu acho que contempla ou tenta contemplar o pensamento clássico da Sociologia com temas que que podem ser atuais. Eu não sei como é que os professores de Sociologia, em geral, fazem isso, eu uso o currículo como um guia completamente aberto, a partir dos temas gerais de cada bimestre eu vou trabalhando, aqui eu acho que tem que ser mais o conteúdo clássico, vamos falar de identidade e grupos sociais e trazer alguns conceitos antropológicos ou algumas palavras até para os alunos entenderem que existem alguns conceitos que eles não conhecem, discutir esses termos, o que que significa. Aí em outro momento, vamos discutir trabalho eu trago os conceitos clássicos, mas tem uma galera que trabalha aqui na sala,

então, qual é a vivência deles com trabalho? Como que sente essa ideia? Alguém já se arriscou a ir a uma entrevista para trabalhar e não conseguiu? Trabalho informal, como que está a realidade deles para que eles consigam entender as teorias, eu me sinto mais ou menos livre para fazer isso. Eu vou dentro do conteúdo do currículo mais ou menos, eventualmente, eu faço uma troca ali e outra aqui, por questão de tempo, mas eu sigo, mais ou menos, o currículo e eu acho que ele consegue dar essa abertura para você, mas aí depende do professor, da escola, na realidade, para você tocar o quê clássico do conteúdo e levar a realidade do aluno de forma a, se você não usar bem o currículo você consegue, inclusive, formar esse aluno para ele pensar no vestibular, claro que tem que ir lá do aluno também, um aluno que está lá e é de inclusão, ele tem uma situação limítrofe, ele não sai do 3º ano Ensino Médio, da mesma forma que o aluno que estuda de manhã e ainda fazendo cursinho porque ele consegue uma grana para isso, mas acho que o currículo consegue abranger tudo isso, o clássico do conteúdo bem pensado, por exemplo, não abro mão de pensadores que atualmente sofre algum preconceito, por conta de uma onda conservadora, por exemplo, Marx, estão lá e fazem parte do currículo. Eu não vejo ele com muito problemático, às vezes, eu vejo o pessoal criticando um pouco, eu acho que eu preciso me apropriar melhor do currículo, porque, talvez, eu só usei meio como um guia, então, o que eu sinto do currículo, através da parte do *São Paulo Faz Escola*, é que ele vai ficar mais fechado, eu acho que isso aconteça, já rolou entre coordenação e a gestão que as coisas vão ser mais documentadas, qual habilidade e competência você está trabalhando, nessa aula vou passar esse documentário, se isso começar com um tom mais policialesco de olhar os diários para ver isso, aí vai ser mais problemático, mas, a princípio, da forma como está e usando ele como um guia para tratar os conteúdos, eu não consigo ver como algo problemático não.

17. Na sua opinião, como ficará a situação da Sociologia na educação básica?
Sócrates: Eu não sei se eu quero ficar angustiado. Eu não acho que hoje acho que vai sair do currículo, mas eu também não descarto essa possibilidade, de que ela saia do currículo ou que se torna algo jogado para as eletivas, de forma genérica e tal, e aí sim você não vai ter um currículo amplo, vai ficar muito mais a cargo de cada realidade. Eu sou bastante... eu estava mais desanimado alguns meses, mas como saiu esses caderninhos agora, saiu aqui no caderninho de Sociologia, acho que ano que vem ainda está garantido. Então, vamos levando, mas a Sociologia sofre com essas idas e vindas, ela faz parte do currículo oficial agora, mas nada que uma canetada não resolva esse problema, né? Se for o caso de tirar, já não seria a primeira vez, Filosofia também, disciplinas que sofrem com esse tipo de instabilidade, que deixa a gente preocupado. Não acho que a gente tenha um futuro próspero para a Sociologia não e nem assegurado, eu acho que nós professores de Sociologia precisamos seguir atentos e fortes, né? Porque ela está, eu acho que ela está balançando, ela corre o risco de não ser mais obrigatória, o que é perspectiva razoável com a BNCC, e, por outro lado, dela ser rechaçada, aí a gente tem problemas muito graves que são as questões sociais sendo somente questão de opinião, extremamente nocivo. O que é o futuro, né? O futuro é incerto.

18. Alguma pergunta que eu não fiz e que você considera importante ou gostaria que eu tivesse feito? Qual? E como você responderia?
Sócrates: Não, acho que mais faltou da minha parte, que, talvez, seja algo a se pensar. Quando eu penso no curso de formação eu, realmente, não lembro, tem um branco. Eu lembro que eu fiz alguma coisa nesse sentido, mas lembro muito pouco, acho que isso é mais sintomático talvez, né? Mas, não. Acho que faltou da minha parte, do que eu que falhei, não sei se vai ajudar, porque eu não lembro de algumas coisas muito palpáveis do curso, o que eu lembro de mais palpável foi no encontro presencial, talvez, essa seja minha maior lembrança do que do EAD, tem esse porém, né?

19. Gostaria de dizer mais alguma coisa?
Sócrates: Que eu esteja empregado no ano que vem com Sociologia ainda e nos próximos anos depois, né? (risos).