

Políticas educacionais e itinerários de pesquisa: o Programa São Paulo faz escola

Celso do Prado Ferraz Carvalho
Universidade Nove de Julho, Brasil
cpfcarvalho@uol.com.br

Miguel Henrique Russo
Centro de Estudo, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação, Brasil
mh.russo@uol.com.br

Resumo: Nosso objetivo tem sido o de compreender os fundamentos e o processo de elaboração das políticas educacionais contemporâneas, bem como as tensões presentes na resistência/apropriação pelos trabalhadores da educação à implementação dessas políticas. Nesse texto apresentamos resultados iniciais de pesquisa que tem como objeto de estudo o Programa *São Paulo faz escola*, nome dado à reforma paulista implantada a partir de 2007. Inicialmente situamos as políticas educacionais no contexto mais amplo da relação entre educação e contemporaneidade, bem como, a perspectiva analítica que fundamenta nossa análise. Na sequência apresentamos o contexto e os objetivos que fundamentam o Programa *São Paulo faz escola*, assim como os resultados iniciais da pesquisa.

Palavras-chave: Política educacional. Metodologia. Cultura escolar. Prática escolar. Cotidiano escolar.

Políticas educativas e itinerarios de investigación: Programa São Paulo faz escola

Resumen: Nuestro objetivo ha sido comprender los fundamentos y el proceso de elaboración de políticas educativas contemporáneas, así como las tensiones presentes en la resistencia/apropiación por los trabajadores de la educación a la implementación de estas políticas. En este texto se presentan los resultados iniciales de la investigación que tiene como objeto de estudio el “Programa São Paulo faz escola”, nombre dado a la reforma de la enseñanza en el estado de São Paulo implementada desde 2007. Inicialmente, las políticas educativas son situadas en el contexto más amplio de la relación entre la educación y la contemporaneidad, y también la perspectiva de análisis que fundamenta nuestro análisis. Luego se presenta el contexto y los objetivos que fundamentan el “Programa São Paulo faz escola”, así como los resultados iniciales de la investigación.

Palabras clave: Política educativa. Metodología. Cultura escolar. Práctica escolar. Rutina escolar.

Educational policies and research itineraries: the São Paulo faz escola Program

Abstract: The objective of this study was to understand the foundations and the process of elaboration of contemporary educational policies, as well as the tensions present in education workers’ resistance to/appropriation of these policies implementation. In this text, we present initial results of the research that studies the “São Paulo faz escola Program” - name given to the São Paulo state education reform implemented from 2007 onward. Initially, educational policies are placed in the broader context of the relation between education and contemporaneity, and the analytical perspective that underlies our analysis is outlined. Following that, we present the context and objectives underlying the ‘São Paulo faz escola’ program, as well as the initial results of the research.

Keywords: Education policy. Methodology. School culture. School practice. School routine.

A problemática geral e seus fundamentos

Os processos históricos de longa duração permitem aos historiadores captarem tendências e perspectivas que nem sempre são possíveis para o olhar sociológico. Esse, ao procurar respostas para processos em andamento, cujos contornos e nuances não se manifestam ainda em sua totalidade, pode não permitir a compreensão dos fatos e de suas contradições, bem como pode não permitir a leitura correta de suas razões e de seus desdobramentos. São os dilemas e riscos que corremos ao tentarmos explicar o real que ainda não se materializou totalmente ou, fazendo uso das palavras de Marx, o velho ainda não desapareceu diante do novo que não se faz ainda totalmente presente. Cremos que essa situação se aplica ao processo de crise que afeta o capitalismo nas últimas décadas. Em que pese as palavras otimistas dos defensores de um capitalismo fundado na lógica do *trabalho*

imaterial e da *sociedade do conhecimento*, não existem elementos concretos que permitam qualquer afirmação no sentido de que os processos de reprodução do capital estariam ensejando novas relações sociais e modificando os processos de apropriação da riqueza fundados na exploração do trabalho abstrato¹, assim como não há elementos consistentes a corroborar a tese de que a *reestruturação produtiva* que gerou a denominada *acumulação flexível*, estaria a se constituir em um novo processo de regulação do capital. O olhar sociológico desse processo, construído principalmente a partir da sociologia do trabalho nas décadas de 1980 e 1990, tem se mostrado frágil em grande parte de suas argumentações². Reiteramos aqui nossa perspectiva de que o processo social em curso ainda demanda tempo e, principalmente, pesquisa, para que possamos ter uma melhor compreensão dos impactos que a crise do capital estaria produzindo no contexto das relações sociais.

Não é objeto desse texto fazer a problematização dessa questão. Mas, ao chamarmos a atenção para ela, o fazemos na perspectiva de mostrar como certas características desse processo tem permeado de forma significativa os debates sobre as políticas educacionais e a intenção dos reformadores de moldarem a educação e a escola às demandas postas pela assim chamada *sociedade do conhecimento*. Mencionamos como elemento a ser destacado a tese de que as relações sociais de produção estariam sendo profundamente modificadas em razão das transformações produzidas pela *revolução tecnológica*³ em curso. Um dos resultados desse processo seria a transformação do *trabalho imaterial* em elemento central a balizar as relações sociais. A defesa dessa tese tem criado as bases para o discurso de que o conhecimento teria se tornado a essência dos processos de valorização do capital, alicerce dos que sustentam a emergência da chamada *sociedade do conhecimento*⁴.

Acreditamos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como trabalho e formação e conceitos como *conhecimento*, aprendizagem, *informação* e *saber* a se transformarem em lugar comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas. Disseminados de forma ampliada por meio de diversos documentos produzidos pelas agências

¹ Para o aprofundamento do debate que envolve essa questão ver o texto de Lessa (2007).

² Conferir Katz (1992, 1995).

³ A tese de que a chamada revolução tecnológica em curso estaria transformando a ciência em força produtiva não é nova. Para uma melhor compreensão dessa tese ver Richita (1972). A crítica marxista à essa tese pode ser encontrada em Katz (1996).

⁴ Para o aprofundamento desse debate e dos limites da tese da sociedade do conhecimento ver Duarte (2003).

multilaterais nas décadas de 1980 e 1990⁵ o clamor pelo conhecimento é alçado à condição de meio para se resolver problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de *reestruturação produtiva*. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais. Sendo o conhecimento o fundamento maior a ser buscado, o que passa a ser mais valorizado no discurso reformista é a necessidade de possibilitar o acesso a esse conhecimento. O problema a ser superado pela educação passa então a ser o de criar as condições para que as pessoas tenham condições de se apropriar desse conhecimento, agora disponível a todos, a todo o momento. Na chamada *sociedade do conhecimento* o importante passa a ser *aprender a aprender*, pois o que deve ser aprendido está a todos disponíveis. Essa argumentação tem sido a base daqueles que sustentam e defendem a chamada *pedagogia das competências*, assim como também tem sido essa a argumentação que fundamenta o discurso dos que criticam a chamada escola conteudista.

A palavra *aprendizagem* tornara-se a pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacional. O império da exclusividade cognitivista se construiu, possibilitando o aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização das condições sociais. A educação, esfera formativa privilegiada do ser social, passa a expressar o novo paradigma político centrado no epistêmico e na busca do consenso, tomando a realidade social e natural como dada. Tais realidades se tomadas como natural, seriam, dessa forma e por alguma razão, de ordem metafísica e qualquer conflito deve ser superado num consenso produzido através da democracia comunicativa, sem questionamentos das contradições que produzem nossa realidade social por meio de relações sociais que se materializam em práticas sociais de qualquer tipo. (Silva Júnior e Ferretti, 2004, p 23.)

Esse breve registro nos serve de alerta para as dificuldades postas na construção de um itinerário de pesquisa sobre as políticas educacionais pautado pela lógica do conhecimento, da aprendizagem, da informação e do saber. Não que essas questões não permeiem o cotidiano da escola, pelo contrário, elas estão presentes em grande parte dos processos de construção dos sistemas escolares. Mas é justamente por estarem presente no cotidiano escolar e, portanto, elementos centrais da cultura e da prática escolar, que necessitamos nos questionar: Vivemos mesmo em uma época que pode ser caracterizada como a do conhecimento e da informação? É o conhecimento uma categoria abstrata, a-histórica,

⁵ Conferir, por exemplo, os documentos da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1990) e da CEPAL/OREAL (1992).

efêmera e instável, como afirmam os teóricos da pós-modernidade⁶ ou o que vivenciamos é uma época marcada por certas ilusões acerca da construção do conhecimento e da informação? Eis uma das problemáticas que, a nosso ver, tem pautado os caminhos a serem trilhados na construção de possíveis itinerários de pesquisa sobre as políticas educacionais e seus possíveis impactos nas instituições escolares. Ao encerrarmos essa introdução enfatizamos que:

Se quisermos compreender como as políticas educacionais contemporâneas e sua lógica centrada na aprendizagem e no conhecimento estão impactando o trabalho dos professores, o currículo, as instituições escolares e outros elementos que permeiam a escola, penso ser necessário considerarmos a hipótese de que as práticas sociais dos profissionais que nela atuam não se guiam predominantemente pela concepção de conhecimento e aprendizagem que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais, notadamente no âmbito da educação básica, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição escolar. Isso implica considerar que a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. (Silva Júnior e Ferretti, 2004, p. 28)

Ao privilegiarmos em nossas pesquisas as diferentes dimensões que organizam a concretização das reformas na escola, mediadas pela cultura e pela prática escolar, entendemos ser necessário darmos conta dos elementos que compõem a historicidade, a totalidade e as contradições que permeiam tal caminho. O exame das práticas escolares, entendidas como prática social, implica investigar os conhecimentos e valores que orientam a realização destas, assim, também, como se materializam, ou não, naquelas práticas aqueles valores e conhecimentos que estão presentes nas reformas. Assim, cremos que a pesquisa sobre políticas educacionais e seus impactos nas instituições escolares se depara com um duplo desafio. Em um primeiro momento compreender como conceitos como conhecimento, aprendizagem, informação e saber se transformaram em referências no debate educacional contemporâneo e qual o sentido a eles atribuído no processo normativo em curso. Em um segundo momento compreender como tem se dado a apropriação desse

⁶ Os limites desse texto impedem que façamos as devidas considerações ao uso e significados do conceito de pós-modernismo e pós-modernidade. A expressão pós-modernidade constitui um questionamento aos postulados básicos da modernidade: verdade, razão, identidade, objetividade, progresso, as grandes narrativas e a ciência. A pós-modernidade compreende o mundo de forma diversa, instável, imprevisível, de forma cética à ideia de ciência, de objetividade e de história. A expressão pós-modernismo procura refletir no plano da cultura esses processos por meio de uma arte superficial, efêmera e infundada, aquilo que Jameson (1997) chamou de a lógica cultural de um capitalismo tardio. Para uma análise crítica dos limites teórico-conceituais de pós-modernismo e pós-modernidade conferir Eagleton (1996).

movimento reformista nas instituições escolares. Esses dois movimentos não podem se dar separadamente, pois compreender a centralidade que os conceitos que orientam as políticas educacionais adquiriram não se descola da forma como eles tem sido apropriados na instituição escolar. O que queremos afirmar é que não se trata de realizarmos pesquisas somente embasadas na análise documental ou pesquisas com dados empíricos. Não que isso não possa ser feito. Mas entendemos que o processo de compreensão dos impactos das políticas educacionais nas instituições escolares implica em compreender a forma como seus conceitos centrais são compreendidos pelo professor. Implica em entender a forma como ele se apropria do debate conceitual e como transforma sua compreensão em prática escolar.

Dada a grande dimensão que uma pesquisa com esse itinerário comporta entendemos que, para fins didáticos e de organização, torna-se prudente estabelecer dois amplos eixos de investigação complementares.

O primeiro deles tem como objetivo a compreensão e análise dos pressupostos e fundamentos que subsidiam as políticas públicas e as propostas de reformas educacionais em curso. Esse caminho implica em extensa análise documental e bibliográfica produzida, e em produção, à medida que a reforma é implantada. Esse eixo adquire grande relevância na medida em que as propostas de políticas educacionais em curso tem como fundamento premissas que estão presentes em todo o processo reformista dos anos 1990, nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Aos dez anos desses governos devem ser somados os oito anos da gestão de Luís Inácio Lula da Silva. A análise dos pressupostos e fundamentos das políticas educacionais em curso nos permite verificar rupturas e continuidades nesse processo. Uma hipótese a ser verificada é a de que a existência, ou não, de continuidade nas políticas educacionais nesse período pode ser entendida como resultado de uma lógica política em que a mudança de governo não significou necessariamente mudanças na estrutura geral das políticas educacionais. O fato de que as propostas atuais de políticas educacionais estejam sendo gestadas e implantadas por diferentes agentes políticos não é um fato a ser secundarizado, mas também não pode ser visto como caracterização de rupturas. Tal condição nos obriga a compreender se o que está sendo proposto agora é diferente e, nesse sentido, em que, daquilo que foi apresentado na década de 1990. Estamos diante de uma nova compreensão de conhecimento, da aprendizagem, de informação e de saber? As políticas educacionais em curso são um

processo de atualização e complementaridade do processo iniciado na década de 1990? São questões que para serem respondidas implicam na análise documental e bibliográfica, tanto no intuito de compreender o que está sendo proposto, como para se estabelecer relações com os documentos da década de 1990.

O segundo eixo tem como objetivo apreender a materialização das reformas educacionais, entendidas como as modificações na estrutura jurídica dos espaços em que efetivamente elas se dão, ou seja, nas escolas. Nesse sentido entendemos que o processo de efetivação das reformas somente ocorrerá se for assumido por aqueles que fazem a escola no seu cotidiano. Esta concepção, a nosso ver, justifica a necessidade de realização de pesquisas com o intuito de verificar a concretização, ou não, das reformas educacionais no espaço escolar. Tal itinerário nos obriga a pensar em pesquisas que não se caracterizam por grandes levantamentos de dados. Assim, entendemos que se impõe a necessidade de centrarmos os estudos em uma pequena quantidade de unidades escolares.

A fim de pensar as políticas educacionais e as reformas educacionais em termos das categorias teóricas que nos ajudam a compreendê-las como vontade política das autoridades do Estado, pode-se dizer que as ideias centrais da proposta de reforma se apresentam aos agentes da escola como o por teleológico (Luckacs, 2012), isto é, o fim a ser realizado pela sua prática escolar, ou seja, as metas estabelecidas por aqueles que conceberam as mudanças devem, em tese, guiar as ações práticas dos agentes responsáveis pela consecução da reforma. É claro que esta é somente a análise daquilo que se apresenta no plano das ideias. A ação concreta dos agentes da prática é determinada, também, por outros fatores que dirigem essa ação, tanto os de natureza objetiva quanto os de natureza subjetiva.

Assim, a suposta teleologia da ação governamental não tem sobre a prática educativa uma determinação automática e linear porque ela depende, também, dos fatores que advêm das dimensões aludidas.

Os fatores objetivos determinantes da prática escolar têm origem nas condições materiais nas quais se dá aquela prática. Assim, as condições gerais de trabalho e remuneração, a formação inicial e continuada recebida pelos docentes, as características socioeconômicas dos usuários etc. estão dentre as determinações da prática escolar. É importante, neste ponto, adicionar que dentre os determinantes objetivos estão aqueles que derivam do plano

de vivência cotidiana da escola, ou seja, da maior ou menor possibilidade que aquela vivência cria de os sujeitos da prática escolar superarem a alienação da cotidianidade.

Os fatores subjetivos da prática derivam das dimensões pessoais e políticas que permeiam o processo escolar. As avaliações de mérito que os professores, e demais trabalhadores da escola, fazem da reforma são axiologicamente determinadas, ou seja, são dependentes dos valores que aqueles agentes têm sobre a sociedade, a educação, a escola etc., e que fazem com que eles adiram ou rejeitem as mudanças pretendidas pela reforma. Em especial, é preciso levar em conta aqueles valores que se referem ao papel do magistério, enquanto categoria, e dos professores no exercício da sua ocupação, ambos construídos historicamente e constituintes da cultura escolar.

A combinação desses fatores produz as situações concretas nas quais, consciente ou inconscientemente, os trabalhadores da escola, especialmente os professores, tem maior ou menor facilidade de se apropriar das ideias da reforma e das novas práticas delas decorrentes. Estando a apropriação que cada unidade escolar faz da reforma dependente dos seus agentes, fica sua realização concreta (objetivação) condicionada a esta.

Assim, entendemos que as categorias cultura e prática escolar podem se constituir nos elementos que nos ajudarão a iluminar nosso objeto de pesquisa e a analisar os dados empíricos coletados na pesquisa. Estas categoriais têm sido objeto de construção de alguns autores. Silva Júnior e Ferretti têm pautado sua reflexão na perspectiva analítica de procurar compreender essas categorias partindo da esfera da cotidianidade, pois:

(...) a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais (que os forma), sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (Silva Júnior e Ferretti, 2004, p. 67)

Assim, a cotidianidade da escola, ainda que existam diversas culturas entrecruzando-se, produzindo uma especificidade para a cultura escolar, a esfera da vida cotidiana, e sua estrutura, é a mediação imprescindível para entender-se a concretização das reformas educacionais, que nos propomos investigar. Nas diversas escolhas em cada prática social, realizada por todos que produzem concretamente a escola no seu cotidiano, pode-se

apreender como as reformas educacionais se concretizam, ou não, na prática do pragmático cotidiano.

Entendemos que a prática escolar se constitui historicamente a partir de circunstâncias marcadas pela cultura escolar, pela luta política, pelos interesses e trajetórias dos educadores e não somente pelas imposições da legislação. Segundo Enguita (1993) tal processo se acentua à medida que o trabalho escolar é submetido a um maior controle do capital, seja por meio da mercantilização do espaço escolar, seja por meio de práticas de controle em que o trabalho educativo passa a refletir esse processo.

Ao privilegiarmos em nossas pesquisas a cultura e a prática escolar entendemos ser esse um fértil caminho para a compreensão de como os conceitos de conhecimento, aprendizagem, informação e saber estão sendo apropriados nas instituições escolares. Entendemos que tal itinerário pode revelar para além da aparência não somente como tem se dado a apropriação das políticas educacionais mas, e principalmente, como tem se realizado esse processo. Pode permitir verificarmos se as resistências a essas políticas decorrem de posições ideológicas divergentes no debate pedagógico, ou se elas manifestam traços de resistência que se originam em razão das mudanças que tais políticas produzem no cotidiano e na prática escolar estabelecida. Pode permitir compreendermos os diferentes aspectos da implementação das reformas a partir dos documentos oficiais que têm sido produzidos no processo de elaboração e aplicação da reforma (análise de conteúdo), realizando observações das atividades desenvolvidas pela escola e entrevistas com os que se envolvem com as atividades pedagógicas (direção, coordenadores, professores); verificando as modificações que a reforma está produzindo no projeto pedagógico, que critérios e fundamentos orientam essas modificações, e como elas se realizam no cotidiano marcado pela cultura escolar, por meio das práticas escolares. Assim, o exame das práticas escolares implica, na perspectiva teórica adotada, investigar os conhecimentos e valores que as orientam, a realização destas, assim como as formas pelas quais aqueles valores e conhecimentos que estão presentes nas reformas se materializam, ou não, nessas práticas. Entendemos cultura escolar tendo como referência Dominique Julia. Segundo ele:

(...) poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não

podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (Julia, 2001, pp. 10-11.)

Tal definição nos remete a consideração de que o destino das políticas públicas em educação está nos acontecimentos que se dão na instituição escolar e, mais precisamente, no espaço em que o trabalho educativo se materializa – a sala de aula. Assim, mais do que buscar a compreensão do trabalho educativo nas normas é necessário dar maior atenção às práticas educativas. Na perspectiva de Julia torna-se necessário abrir a *caixa-preta* da escola.

Embora seja de fundamental importância para a compreensão do trabalho educativo, a definição de cultura escolar de Julia não oferece todas as possibilidades de compreensão das práticas escolares. Se a cultura escolar mantém ao longo do tempo a capacidade de orientar as práticas escolares, ela não nos ajuda a compreender aquilo que é próprio da cultura de determinada instituição escolar. Segundo Silva Jr. e Ferretti (2004) a compreensão das práticas escolares é possível a partir das orientações e finalidades que constituem, de forma contraditória, o institucional, a organização e a cultura da escola, mas em um contexto marcado por diferentes temporalidades históricas.

Assim, o referencial teórico que orienta nossas pesquisas nos direciona para o trato da cultura escolar como resultado da cultura socialmente disseminada, mas também daquela própria de cada instituição escolar, o que nos impõe a necessidade de considerar a história dos processos e sujeitos que pretendemos compreender. Significa entender as reformas educacionais como um fenômeno ontológico, que somente se concretizam por meio de sujeitos que são históricos, que constroem seu cotidiano como instante da constituição do ser social e da materialidade.

A vasta literatura produzida acerca da elaboração dos projetos de reforma educacional tem como elemento comum a compreensão de que as instituições escolares não podem ser analisadas e compreendidas como espaços em que apenas se reproduz as expectativas presentes nos processos de reforma. Reafirmamos aqui, em concordância com essa literatura, nossa compreensão de que cada instituição escolar, em sua condição histórica, realiza dialeticamente um processo de incorporação do socialmente instituído, como valores e normas e, ao mesmo tempo, elabora e constrói procedimentos que orientam sua

conduta e que se tornam referência para incorporar, modificar ou rejeitar o proposto por meio das reformas educacionais.

O objeto de nossa pesquisa: o Programa São Paulo faz escola

Em 2007, no início do governo de José Serra (2007-2010), a Secretaria de Educação iniciou um processo de reorganização da rede estadual de ensino. No começo de 2008 as propostas dessa reorganização foram apresentadas às escolas estaduais paulistas e rapidamente implementadas. O conjunto dessas propostas recebeu a denominação de *Plano de Ação governamental* compreendendo ações diversas, bem como estabelecendo objetivos a curto e médio prazos. Entre as diversas ações e projetos foi anunciado o *São Paulo faz escola*, com a ambiciosa intenção de melhorar a *qualidade da educação* paulista por meio de modificações no currículo, na gestão e nos procedimentos de avaliação.

Como parte do projeto *São Paulo faz escola* foi anunciada a reforma curricular, apresentada em um documento denominado Proposta curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008). Na apresentação do documento a SEE-SP anunciou que o objetivo da reforma em seu aspecto curricular era o de “aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores.” (São Paulo, 2008, p. 7)

As ações anunciadas no *Projeto São Paulo faz escola* compreendiam um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, com impacto na organização didática das escolas, nas atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais com o objetivo de orientar o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Uma logística informacional de apoio à implementação da proposta foi criada, bem como foi definido um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança.

Como forma de melhor implementar a pretendida reforma a responsabilidade ao Professor Coordenador⁷ foi intensificada, cabendo a ele o trabalho de planejar como as escolas cumpririam as metas de desempenho e como elevariam o nível de aprendizado dos alunos.

⁷ Na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo a Coordenação Pedagógica é exercida como função, não existindo o cargo e, portanto, o concurso público para Coordenador Pedagógico. As escolas escolhem seus coordenadores pedagógicos entre professores que se candidatam por meio de uma proposta de trabalho. Em razão dessa situação a permanência e o exercício da função são, em vários casos, descontinuas e marcadas por intensa rotatividade.

Em fase das novas expectativas do Estado em relação aos ocupantes da função de Professor Coordenador, foi elaborado o documento denominado Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola (São Paulo, 2008b) para subsidiar a atuação deste agente no processo de implementação da nova proposta.

Na apresentação do volume 1 desse documento a Secretária da Educação afirma que o ano de 2008 seria um *divisor de águas* para a educação paulista. Ainda que os gestores escolares não tenham sido chamados a colaborar com a construção da proposta curricular foi a eles atribuída a missão de divulgá-la e implementá-la.

A coordenadora geral da proposta curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, Profa. Maria Inês Fini, também enaltecia a *nova condição* da coordenação pedagógica e sua função de ser um dos pilares da política de melhoria da qualidade de ensino. Nesse intento, defendia que os Professores Coordenadores deveriam atuar como gestores implementadores dessa política no sentido de:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação;
- Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho. (São Paulo, 2008b, p. 6)

Assim, o Professor Coordenador foi alçado à condição de principal protagonista da implantação da nova proposta curricular, ou seja, a ele caberia na esfera escolar “anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta.” (São Paulo, 2008b, p. 6)

O São Paulo faz escola como objeto de pesquisa

A partir do cenário acima descrito elaboramos um projeto de pesquisa e iniciamos a busca para melhor compreender a reforma anunciada. Previsto inicialmente para durar dois anos decidimos prorrogar sua duração em razão da diversidade de dados encontrados. O projeto foi desmembrado em vários subprojetos tendo como objeto as dimensões curricular, avaliativa e de gestão. No geral envolve dois professores pesquisadores e diversos alunos de

Iniciação Científica, de Mestrado e Doutorado. O roteiro que estabelecemos intenciona no estágio inicial conhecer e analisar os fundamentos que do ponto de vista filosófico, político e legal lhe dão base. Na segunda parte da pesquisa, em instituições escolares, a intenção é compreender como a implementação da reforma educacional paulista, mediados pela análise das categorias cultura e prática escolar, impacta o trabalho de professores e gestores da escola.

Levando em conta as questões gerais formuladas para o estudo podemos afirmar que a reforma implantada na rede de ensino estadual de São Paulo pelo governo Serra aprofundou as políticas de corte neoliberal que vinham sendo introduzidas na organização e funcionamento daquela rede escolar. Até então, as políticas dos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para a educação tinham variado entre momentos de imposição autoritária das mudanças a momentos de certo populismo e romantismo pedagógico, ainda que sempre mantendo os princípios doutrinários daquele partido. O governador Serra, em função do momento político e do projeto pessoal que nutria, de competir nas eleições para presidente da república em 2010, elegeu a educação dentre as prioridades para compor sua futura plataforma eleitoral. Assim, convocou para comandar a educação o grupo que compunha a equipe do Ministério da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso responsável, portanto, pela reforma da educação nacional naquele período.

Com esse pano de fundo o *Programa São Paulo faz Escola* sintetizou todos os princípios e fundamentos presentes nas normas legais que produziram a reforma da década de 1990, mas que não foram plenamente realizadas na prática na medida em que dependiam das ações concretas dos governos estaduais e municipais de vastas e diferentes realidades socioeconômicas e políticas.

A avaliação que se pode fazer da apropriação que as unidades escolares, seus agentes e comunidade, fazem das propostas da reforma é que ela se deu de forma parcial em decorrência da complexidade que está envolvida em toda mudança cultural nas organizações, em geral, e na cultura escolar, em particular. A reforma se deu em diversas dimensões da organização e funcionamento da educação implicando, assim, a manifestação dos interesses, resistências e conflitos de toda ordem no processo de sua implementação. As práticas observadas no cotidiano escolar não coincidem com aquelas previstas e

anunciadas pelos reformadores nos documentos por eles produzidos e no seu discurso nos veículos de divulgação da reforma e na mídia.

Podemos extrair dos relatos das pesquisas relativas aos vários subprojetos que na dimensão curricular, cuja proposta foi explicitada no programa *São Paulo faz escola*, há ainda muitas questões que não foram suficientemente absorvidas. Dentre os questionamentos que se fazem está sua extensão a toda a rede como currículo oficial único, padrão, que não leva em conta a diversidade de contextos das unidades escolares, distribuídas pelo território do Estado; que não considera a autonomia, assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que cada escola tenha sua própria proposta pedagógica, construída pela sua comunidade. Do ponto de vista estritamente didático-pedagógico a questão mais significativa a dificultar a apropriação e objetivação daquela proposta está a sua fundamentação na denominada *pedagogia das competências*, alteração que produziu uma inflexão no modelo cultural até então dominante e que estruturava todas as práticas escolares.

Na dimensão avaliativa, a instituição da avaliação externa através do Sistema de Avaliação de Resultados Educacionais do Estado de São Paulo – SARESP e sua utilização na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, como expressão da qualidade da educação é questão que apresenta inúmeros questionamentos como a utilização da avaliação externa como critério para o pagamento do chamado “bônus” aos trabalhadores das escolas, ou seja, o estabelecimento da aprendizagem dos alunos como determinante do pagamento de estímulo monetário aos trabalhadores da escola pelo aumento da produtividade. É claro que práticas questionáveis poderiam surgir no campo educacional como resultado da adoção de tal medida, importada do campo empresarial e há muito utilizada para estimular a produtividade do trabalho. Desde então, os resultados conseguidos pelos alunos nas provas do SARESP passou a estruturar o trabalho escolar, já que é o que agora interessa para todos os trabalhadores da escola. Não vai aqui qualquer julgamento moral para tal prática, afinal é do seu salário que vivem os trabalhadores e é da lógica do sistema capitalista a valorização, pelo trabalhador, da sua força de trabalho. Há, entretanto, que se lamentar que se transfiram para o campo da educação e da formação humana esses procedimentos típicos do modo de produção capitalista associados à exploração do trabalho.

O programa *São Paulo faz escola* trouxe para a organização e gestão da escola uma gama enorme de questões desafiadoras na medida em que veio associado a uma concepção de administração gerencial, ou seja, de uma perspectiva que coloca em destaque a obtenção de resultados estabelecidos em função de objetivos imediatos postos por aqueles que tomam as decisões. Aos demais cabe somente executar as ações que conduzem aos resultados.

Com essa perspectiva a reforma propôs que o processo de sua implantação nas unidades escolares fosse capitaneado pelo Professor Coordenador Pedagógico, função já anteriormente existente naquela rede escolar mas que até então não tinha produzido resultados satisfatórios, ou em função da burocratização da escola e do seu processo de trabalho ou pela falta de clareza sobre as atribuições da função já que nunca antes nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo se valorizou o trabalho pedagógico e, em consequência, se definiu uma clara competência para aqueles profissionais. Agora, com o programa *São Paulo faz escola* se atribui aos ocupantes daquela função tarefas definidas e especificadas em detalhes, nos moldes da administração gerencialista.

Em face desse novo papel que lhe foi atribuído o desempenho dos Professores Coordenadores passou a ser acompanhada com interesse acadêmico como objeto de pesquisa. Estas tem revelado que os resultados do trabalho do Professor Coordenador na melhoria da qualidade da educação são questionáveis, segundo depoimentos dos próprios ocupantes. Há, ainda, a questão da formação desses profissionais para o exercício das suas atribuições. Muitos não têm formação adequada e revelam não contar com apoio institucional para adquiri-la através das modalidades de educação continuada, em serviço, ou através de formação acadêmica em instituições de ensino superior. Está claro que a coordenação pedagógica do trabalho coletivo na escola depende de outras mudanças na organização e na estrutura didática das unidades, sem as quais não frutificará. Uma condição que consideramos fundamental para a plena realização das funções de coordenação pedagógica é a existência de um projeto pedagógico construído pelo coletivo da escola. Que seja do domínio e apoiado por todos, condições que não existem no modelo de reforma adotado como já relatamos. Reduz-se, assim, a coordenação pedagógica a uma prática burocrática gerencial de execução de atividades previamente concebidas fora da escola.

Na dimensão gestonária foram, também, estudadas as novas demandas da reforma para as funções de diretor de escola e de supervisor de ensino. Em relação ao primeiro,

especificamente aquelas demandas que decorrem na organização da escola em ciclos. Quanto ao segundo, a identificação dos impactos que as reformas recentes provocaram no trabalho de supervisão e na concepção de ação supervisora na educação. Em síntese esses são os resultados iniciais dessa pesquisa.

Considerações finais

O intenso processo de mudanças na legislação educacional produzida na década de 1990 no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) apontava, no plano legal, para profundas transformações na organização e realização do trabalho educativo. Assim, no contexto de elaboração das reformas, diferentes dimensões da prática escolar foram profundamente modificadas à medida que as reformas iam normatizando novas formas de estruturar o currículo, de pensar o processo de avaliação, de organizar a gestão educacional, dimensões que propunham uma nova forma de se conceber o trabalho educativo. A *sanha* reformista foi apresentada como condição necessária para o processo de *modernização* da educação e do país.

Passados pouco mais de uma década e já no contexto dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e no segundo mandato de Dilma Rousseff (2011-2015), a manutenção quase que total dos princípios norteadores das reformas de Fernando Henrique Cardoso é um indicativo de que, em que pese o discurso oposicionista de anos passados, presente em grande parte da burocracia oficial hoje ocupante do Ministério da Educação, a hipótese de que ela apresenta elementos consensuais para o conjunto das forças políticas que ocuparam os espaços de poder no Brasil contemporâneo não pode ser descartada.

No Estado de São Paulo as ações do *Programa São Paulo faz Escola* prometiam uma revolução na educação. Entre os vários aspectos anunciados chamava atenção as mudanças pretendidas no currículo, na gestão escolar e nos processos de avaliação. Essa reforma tem sido objeto de nossas pesquisas nos últimos anos. Cerca de oito anos após sua implementação e com a modificação de gestão na secretaria de educação os objetivos iniciais ficaram perdidos no tempo. De permanência é possível identificar a transformação da nomenclatura ocorrida. Assim, a proposta curricular passou a ser denominada currículo oficial. Ao apresentarmos resultados parciais de pesquisa nossa intenção é a de problematizar os fundamentos dessa reforma, que consideramos polêmicos e com consequências danosas para o trabalho dos profissionais da educação paulista.

Referências

- CEPAL/OREAL. (1992). *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Santiago de Chile, Nações Unidas.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados.
- Eagleton, T. (1996). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Enguita, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia – Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jameson, F. (1997). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Julia, D. (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1 [1] pp. 9-43.
- Katz, C. (1992). “Crítica a la teoría de la regulación”. *Investigación Económica*, v. 51, n. 201, pp. 301-331.
- Katz, C. (1995). *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã.
- Katz, C. (1996). O enfoque marxista da mudança tecnológica. En Katz, C & Coggiola, O. *Neoliberalismo ou crise do capital?* (pp. 9-18). São Paulo: Xamã.
- Lessa, S. (2007). *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez.
- Lukács, G. (1981). *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti.
- Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Richita, R. (Org.) (1972). *Economia socialista e revolução tecnológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- São Paulo (Estado) (2008). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie*. – São Paulo: SEE.
- São Paulo (Estado) (2008b). Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie*. – São Paulo: SEE.
- Silva Junior, J. R.; Ferretti, Celso. J. (2004). *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã.

UNESCO; UNICEF; PNUD e BANCO MUNDIAL. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* - Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem.

Celso do Prado Ferraz Carvalho

Mestre e Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi professor da rede pública estadual de São Paulo. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Nove de Julho. Pesquisador da área de Educação, especificamente em políticas educacionais e currículo.

Miguel Henrique Russo

Doutor em Educação (USP), Mestre em Educação (Unicamp), Ex-professor/pesquisador das Universidades São Francisco e Nove de Julho, onde atuou no Mestrado e no Doutorado em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas e Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão escolar democrática, autonomia, projeto político-pedagógico e teoria e prática escolar gestonária.
