



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

DOUTORADO

ADELGÍCIO RIBEIRO DE PAULA

**PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
novos papéis ou continuísmo na prática escolar
do Professor Coordenador?**

São Carlos

2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

DOUTORADO

ADELGÍCIO RIBEIRO DE PAULA

**PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
novos papéis ou continuísmo na prática escolar
do Professor Coordenador?**

Tese apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como requisito para titulação de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor João Virgílio Tagliavini.

São Carlos

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P324pc

Paula, Adelgício Ribeiro de.

Proposta curricular do estado de São Paulo : novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador? / Adelgício Ribeiro de Paula. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

245 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Prática pedagógica. 2. Prática escolar. 3. Cultura escolar. 4. Educação - proposta curricular. I. Título.

CDD: 371.1 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

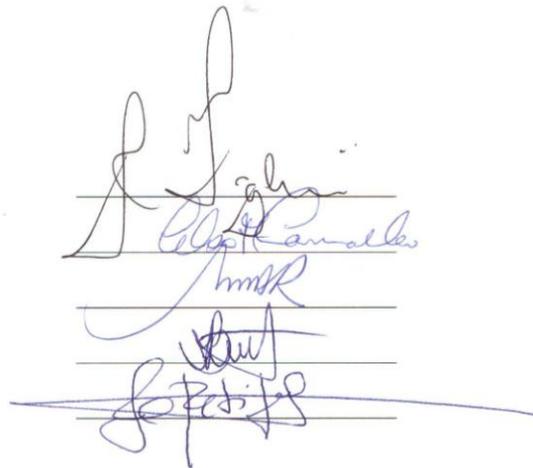
Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

X Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr.



Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink and are placed over horizontal lines. From top to bottom, the signatures correspond to Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, and Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr. The signature for Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr. is the most prominent and is marked with an 'X' in the list on the left.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

A todos os meus filhos,
dádivas de Deus nessa
minha vida errante,
principalmente ao Tiago Roberto
pelos anos que nos foram roubados.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, principalmente João dos Reis da Silva Júnior, Luiz Bezerra Neto, Marcos Freisleben Zorzal, Eduardo Pinto e Silva, cuja convivência nas disciplinas do programa muito esclareceu sobre as pesquisas em Educação;

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, companheiros importantes que ao longo desta jornada possibilitaram alguns debates que aprimoraram nossas ideias na realização deste trabalho;

Aos professores companheiros de trabalho da Escola Estadual Professor Rogério Levorin, em Francisco Morato (São Paulo), onde exerci a função de Professor Coordenador; e da Escola Estadual Florestan Fernandes, em Perus, São Paulo, onde exerço a função de vice-diretor de escola e cujo convívio marcado pelo cotidiano tem proporcionado reflexões significativas que inspiram este trabalho de pesquisa;

Ao Sérgio Rodrigues de Souza, Diretor da Escola Estadual Florestan Fernandes, em Perus, São Paulo, pela confiança e apoio no trabalho ao longo deste período;

Ao colega Fábio dos Santos que muito ajudou nos contatos com alguns dos entrevistados;

Aos professores Aurelina de Matos Freitas Savazi, Edson Amorim Pessoa, Eduardo D'Ambrósio, Elza Monteiro, Francisco Carlos da Silva, Ilza Mendes da Cruz, Jairo Rodrigues da Fonseca, Letícia de Castro Araújo, Maria de Lourdes P. de Souza, Marilene Correa Maia, Marinês Rodrigues dos Santos, Priscila Eloisa Leme, Reinaldo Hermann de Araújo Júnior, Sérgio José dos Santos, Vagner Sotana Roberto e Vera Lúcia Bastos da Silva, sem os quais este trabalho não teria razão de realizar-se.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço especialmente

Ao Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho pela dedicação e contribuição mesmo após a orientação no mestrado.

Ao Professor Doutor João Virgílio Tagliavini pela paciência e autonomia outorgada por acreditar nas minhas possibilidades.

Vi ainda debaixo do sol
que não é dos ligeiros o prêmio,
nem dos valentes a vitória,
nem tampouco dos sábios o pão,
nem ainda dos prudentes a riqueza,
nem dos inteligentes o favor,
porém tudo depende do tempo...

(Eclesiastes, 9:11)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta como objetivo investigar os papéis exigidos do Professor Coordenador na implantação do Programa São Paulo Faz Escola por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual de Educação. Partimos da hipótese de que existem fatores na dinâmica que movimentam a prática escolar que atuam como mediadores e são fortes marcas na vida diária daqueles que trabalham no interior da escola. Procuramos verificar na prática escolar do Professor Coordenador como ocorrem as apropriações relativas aos conteúdos e procedimentos requeridos por meio das normas estabelecidas pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Com medidas focais, o Estado de São Paulo procura investir recursos de maneira pontual para combater os problemas que envolvem a escola, sem, no entanto, investir nos aspectos estruturais da educação e da sociedade. A Proposta Curricular apresenta como pressuposto a implantação de um currículo homogêneo para todas as escolas de sua rede de ensino. A prática escolar realizada em cada escola é marcada pelo institucional, pelas diferenças e pelas demandas da sociedade em seu entorno. Verifica-se que o movimento histórico de expansão do capital imprime uma dinâmica na sociedade determinando a amplitude de possibilidades do indivíduo em seu fazer social. Tais pressupostos colocam à escola e aos trabalhadores que nela atuam determinadas prerrogativas como solução de problemas estruturais e sociais cujas origens são exteriores a eles. Assim nos relatos dos agentes escolares podemos observar a construção histórica e ainda em andamento das práticas do Professor Coordenador na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Observa-se, portanto, nas medidas e ações pragmáticas, estabelecidas sob a retórica de ruptura, velhos traços de continuísmo e conservação.

PALAVRAS-CHAVE: Prática escolar. Professor-Coordenador. Cultura escolar. Proposta Curricular. Expansão do capital.

ABSTRACT

This research has the objective to investigate new roles required of the Teacher Coordinator in the implementation of Curriculum Proposal of the State of São Paulo by the State Secretariat of Education. Our hypothesis is that there are factors in the dynamic that moves the school practice that act as mediators and are strong brands in the daily lives of those working within the school. Sought to verify in school practice of Teacher Coordinator as occur the appropriations of content and procedures required by the standards set by the central organs of the State Department of Education of São Paulo. With focal measures, the State of Sao Paulo seeks to invest resources in a timely manner to combat problems involving the school, however, without to invest in education and structural aspects of society. The Curriculum Proposal presents as purpose, the establishment of a homogeneous curriculum for all schools in its education network. The practice school held in each school is marked by institutional, by differences and the demands of the society around them. It appears that the historical movement of capital expansion prints the movement of society and determines the range of possibilities of the individual in their social action. These premises put to school and workers who operate in it certain prerogatives as the solution of structural and social problems whose origins are external to it. It is observed in the measures and pragmatic actions established under the rhetoric of rupture, old traces of continuity and conservation.

KEYWORDS: School practise. Teacher Coordinator. School culture. Curriculum Proposal. Expansion of capital.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	TÍTULO	PÁGINA
FIGURA 1 -	Aparência e formato atuais do site São Paulo Faz Escola	94
FIGURA 2 -	Aparência e formato antigos do site São Paulo Faz Escola	95
FIGURA 3 -	Erros no caderno de Geografia da sexta série, de 2009	98

LISTA DE QUADROS

QUADRO	TÍTULO	PÁGINA
QUADRO 1 -	Escolas com os Professores Coordenadores que foram convidados diretamente a participar da amostragem desta pesquisa	121
QUADRO 2 -	Relação número de dependentes e renda familiar	123
QUADRO 3 -	Formação inicial dos Professores Coordenadores da amostragem, por escola e Diretoria de Ensino	124
QUADRO 4 -	Idade e ano da formação inicial dos Professores Coordenadores da amostragem	126

LISTA DE TABELAS

TABELAS	TÍTULO	PÁGINA
TABELA 1 -	Porcentagem de professores que reclamaram algum motivo de saúde.	81
TABELA 2 -	Notícias nos jornais sobre violência contra profissionais da educação no Estado de São Paulo – ano de 2007.	82
TABELA 3 -	Quantidade de escolas estaduais por município da Diretoria de Ensino da região de Caieiras – 2009.	118

LISTA DE ABREVIATURAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BM	Banco Mundial
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior [de São Paulo]
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF	Constituição Federal
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos
DOE	Diário Oficial do Estado
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Reforma da Administração e do Aparelho do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura (também usado para Ministério da Educação e Desporto)
OMC	Organização Mundial do Comercio
PC	Professor Coordenador
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
PQE	Programa de Qualidade da Escola
SE	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria Estadual da Educação

SUMÁRIO

Introdução

Aspectos teórico-metodológicos, objeto da pesquisa e hipóteses	31
Introdução	33
1 - O papel do Professor Coordenador na Proposta Curricular do Estado de São Paulo como objeto de estudo	37
2 - Fundamentos teóricos	38
3 - Objetivos	40
4 - Hipóteses	42
5 - Procedimentos metodológicos da pesquisa	43

Capítulo I

O movimento de expansão do capital como contexto histórico das reformas e das políticas educacionais	47
Introdução	49
1 - A crise do capitalismo e a mundialização do capital	52
2 - O Banco Mundial: mecanismos de intervenção e consentimento	57
3 - A reforma do aparelho do Estado no Brasil e o ordenamento jurídico: questões econômicas, mecanismos de regulação e a educação	60

Capítulo II

As políticas educacionais do Estado de São Paulo e os seus desdobramentos	77
Introdução	79
1 - Os desafios do cotidiano escolar	80
2 - Os desdobramentos das políticas educacionais do Estado de São Paulo	85
3 - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Programa São Paulo Faz Escola: relações sociais na escola mediadas por ações pragmáticas	90
4 - O Professor Coordenador e as exigências do Programa São Paulo Faz Escola	100

Capítulo III

O Professor Coordenador: novos papéis e novos desafios com o Programa São Paulo Faz Escola	115
Introdução	117
1- O Perfil dos Professores Coordenadores que atuam com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	122
2 - Perfil: formação	123

3 - Perfil profissional	126
4 - Formação e prática escolar	127
5 - A prática na Proposta Curricular do Estado de São Paulo	130
6 - O Professor Coordenador em seu “novo” papel com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	132
Capítulo IV	
O Professor Coordenador: a construção de uma prática	149
Introdução	151
1 - Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador, Professor Coordenador Pedagógico... muitos nomes para um só conteúdo	152
2 - As práticas atuais do Professor Coordenador: quase nada mudou...	158
3 - A prática do Professor Coordenador por meio da HTPC	162
4 - A chegada da Proposta Curricular na escola: intervenção, rejeição e resistência	163
5 - Os mecanismos utilizados na escola para a implantação da Proposta Curricular	165
6 - Dificuldades e contradições na prática do Professor Coordenador com a Proposta Curricular	169
7 - As vantagens da Proposta Curricular na prática do Professor Coordenador	171
8 - Os traços da cultura escolar presentes no discurso do Professor Coordenador	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Bibliografia básica	185
Bibliografia complementar	192
APÊNDICES	195
Apêndice A	197
Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 09/08/2011, com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, São Paulo, identificado como EA1.	
Apêndice B	203
Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 22/06/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Franco da Rocha, Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, Grande São Paulo, identificado como EB1.	

Apêndice C	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 17/08/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual na região central de São Paulo, identificado como EC1.	207
Apêndice D	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 12/08/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, município de São Paulo, identificado como ED1.	213
Apêndice E	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 17/08/2011 com a Professora Coordenadora de uma escola estadual na região central de São Paulo, identificada como EC2.	217
Apêndice F	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização da entrevistada (não autorizou o uso da imagem), realizada em 17/08/2011 com a Professora Coordenadora de uma escola estadual em Franco da Rocha, Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, Grande São Paulo, identificada como EB2.	219
Apêndice G	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 09/08/2011, com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, São Paulo, identificado como EA2.	221
Apêndice H	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 12/08/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, município de São Paulo, identificado como ED2.	227
Apêndice I	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 21/06/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Francisco da Morato, Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, Grande São Paulo, identificado como EE1.	231
Apêndice J	Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização da entrevistada, realizada em 18/08/2011 com a Professora Coordenadora de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, município de São Paulo, identificada como EF1.	235

Introdução

Aspectos teórico-metodológicos, objeto da pesquisa e hipóteses

Apliquei o coração a esquadrihar e a informar-me com sabedoria de tudo quanto sucede debaixo do céu; este enfadonho trabalho impôs Deus aos filhos dos homens, para nele os afligir. Atentei para todas as obras que se fazem debaixo do sol, e eis que tudo era vaidade e correr atrás do vento.

(Eclesiastes, 1:13-14)

Introdução

A representação que se faz de escola pública entre os profissionais da educação dentro da escola é uma imagem romântica e heróica de escola construída a partir da década de 1930, no auge do movimento da Escola Nova. Conquista histórica da sociedade, a escola pública sintetiza mediações importantes na construção de sua identidade através das práticas institucionalizadas que a caracteriza. Uma escola democrática, voltada para a formação para a cidadania, pressupõe a participação também em decisões importantes na área da educação, de maneira que a universalização da educação só torna possível concretizar-se através da escola pública, sendo que somente ela é capaz de garantir o acesso a cidadania, formando cidadãos críticos, reflexivos, participantes e comprometidos com os destinos da sociedade.

Em nosso contexto histórico refletir sobre tais circunstâncias é considerar as mudanças sociais e políticas ocorridas no final do Século XX e que resultaram nas transformações educacionais, pois a crise do capitalismo em nível mundial expôs as contradições e os limites da estrutura dominante e as reformas produzidas para superar tal crise apresentaram algumas novidades. Revelaram, também, velhos elementos já presentes no capitalismo de outrora que, embora a articulação coerente do discurso burguês, tornavam as contradições sociais e econômicas ainda mais explícitas.

De acordo com Fonseca (1992) escola democrática deve ser assegurada a todos pelo Estado. É aquela através da qual a sociedade deveria colocar o cidadão, em termos gerais e pelo menos de maneira abstrata, em condições de tornar-se governante. Para Tamarit (1996) a educação converte o sujeito em soberano, proporcionando-lhe os instrumentos adequados para o exercício pleno de sua cidadania e “tudo isso ocorre, naturalmente, no marco da concepção liberal, segundo a qual os instrumentos que a educação deve proporcionar constituem um pressuposto da democracia” (TAMARIT, 1996, p. 64).

As mudanças que ocorreram no contexto de crise e expansão do capitalismo mundial apontavam para a construção de um novo pacto social conforme a lógica do mercado engendrado por meio dos organismos financeiros internacionais e tendo em sua pauta a expansão do setor privado. No contexto da construção de uma nova racionalidade social, cujo cerne passou a ser o indivíduo, a solução encontrada foi a reforma do aparelho de Estado, em nível mundial, que redefiniu o ordenamento constitucional-legal, conforme demandavam as necessidades emergentes do capital.

Nesse processo de mudanças, foi estratégico o papel exercido pelo Banco Mundial (BM) através das políticas de ajuste estrutural, que facilitou aos Estados Unidos da América a expansão de sua política externa, reforçando seu caráter hegemônico mundial. O grande impacto das medidas de ajuste envolveu a reforma estrutural e institucional do aparelho do Estado e, conseqüentemente, a reforma do sistema educacional.

A intervenção dos organismos internacionais de maneira quase padronizada em países com contextos nacionais distintos e realidades educacionais bem específicas, demonstra a intencional influência sobre os novos desenhos de regulação social produzidos pelas reformas. Não obstante as orientações de tais organismos, os processos de assimilação são diferentes conforme as institucionalidades de cada país, constituindo-se, assim, um maior ou menor grau de consentimento à intervenção. O quadro político mostra o quanto o governo brasileiro sempre esteve alinhado com as estratégias deliberadas e aprovadas pelo Banco Mundial e instituições financeiras internacionais, com o “consentimento” não apenas do governo federal, mas também de “parte dos estaduais e das elites dirigentes para a sua efetivação” (SILVA, 2002).

No Brasil, as reformas políticas e educacionais, promovidas principalmente a partir de meados da década de 1990, foram marcadas pela intervenção consentida e pela introdução de novos mecanismos de controle e regulação sociais, com a redefinição do ordenamento constitucional-legal, a partir da Constituição Federal de 1988, trazendo como discurso a “construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego”, alardeando-se a construção de um “novo cidadão brasileiro”, exigindo-se para isso intensa mudança institucional e a construção de uma nova organização social baseada num “novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores mercantis” (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004).

Nos anos 1990 ocorreram profundas mudanças na base produtiva mundial. As reformas de Estado que se realizaram a partir dos anos 1980 em decorrência da busca de superação da crise que se instalou a partir do declínio do regime fordista apontavam para uma nova racionalidade, que exigia mudanças profundas no ordenamento jurídico do país. A redefinição do ordenamento constitucional trazia ainda a substituição da política de atendimento que vigorava até então por uma política de fundos, principalmente no setor educacional através de sua forma de financiamento.

O conseqüente movimento reformista, no que tange ao setor educacional, não pode ser analisado isoladamente da universalização do capital, que impôs “profundas mudanças no metabolismo social mundial” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 61). O novo metabolismo social, como consequência do novo paradigma estrutural que se impôs pela internacionalização do capital produtivo tem como racionalidade a “penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 9).

As reformas tornaram-se mais evidentes no Brasil durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma vez que formavam a base desse governo e mostraram-se estruturais, pois, mesmo mudando-se o governo, as mudanças permaneceriam institucionalizadas. Visavam estabelecer um novo pacto social, buscando adequar o país a uma nova realidade social e também a uma nova configuração política, conforme demandavam os organismos financeiros internacionais.

Não restam dúvidas quanto às interferências externas impostas pelos organismos financeiros internacionais, porém internamente a política proposta para a reforma do Estado foi preparada para oferecer o consentimento necessário para a consecução das intervenções internacionais. E este processo se reproduziu nas esferas estaduais e municipais, em todas as áreas de atuação, principalmente no sistema educacional público. Tornou-se evidente nos níveis dos governos estaduais e municipais o mesmo paradigma político instaurado por FHC na reforma do aparelho do Estado e que já se consagrava na esfera federal: a mudança nas relações do poder executivo com as diferentes instâncias de representações da sociedade.

Apesar da retórica dos discursos do governo registrada no Plano Diretor da Reforma Administrativa e do Aparelho do Estado, baseada na competência, na eficácia e na eficiência, as reformas atenderam ao que demandavam os organismos financeiros internacionais. A reforma da legislação e os acordos não apenas se completaram enquanto forma e conteúdo para as políticas educacionais, como nortearam o caminho para a atuação do Ministério da Educação e Desporto (MEC), cuja principal intencionalidade do governo era a centralização e o controle em todos os níveis de ensino, restando aos sistemas apenas sua execução. Para os estados e municípios o acesso aos recursos públicos ficou condicionado à adesão aos programas oficiais do governo central.

Decorreu desse ciclo de reformas, uma redefinição do ordenamento constitucional que apontava para novos mecanismos de controle e regulação sociais, com a substituição da política de atendimento que vigorava até então por uma política de fundos, principalmente no setor educacional, através de sua forma de financiamento. O novo ordenamento da educação pública permitiu a expansão da racionalidade privada no ensino fundamental público, baseado em critérios e processos de definição de parâmetros balizadores do financiamento da manutenção e desenvolvimento do ensino público, de seleção de prioridades financeiras privilegiando o ensino fundamental, da distribuição de encargos e recursos entre as esferas de governo, com a esfera federal ausentando-se cada vez mais de suas responsabilidades com a educação e da coordenação dos sistemas de ensino.

Assim, o institucional sofreu mudanças sob o caráter conservador das reformas, alterando a legislação, como a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96). Se o ordenamento jurídico, estabelecido pela Constituição Federal e produzido pelas reformas, fortaleceu a concepção de que os recursos advindos dos cofres públicos deveriam ser destinados ao ensino público, também permitiu que interesses hegemônicos fossem capazes de imprimir ao ordenamento constitucional-legal da educação uma racionalidade instrumental que reduziu a disponibilidade legal dos recursos para a educação, reconfigurando as bases que constituem o regime constitucional de colaboração entre as esferas governamentais no financiamento da educação.

1 – O papel do Professor Coordenador na Proposta Curricular do Estado de São Paulo como objeto de estudo

O conteúdo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Programa São Paulo Faz Escola apresenta questões importantes a mediar as relações entre o cotidiano escolar, o institucional e as práticas escolares por meio das novas regulamentações para a investidura na função e as responsabilidades exigidas do Professor Coordenador. Algumas dessas questões nascem de inquietações sobre a forma como propostas, programas e metodologias pedagógicas são efetivados nas práticas escolares. Colocam em evidência os elementos construídos e institucionalizados no interior da escola pelos profissionais que dela fazem ou fizeram parte.

Apesar da Proposta Curricular do Estado de São Paulo preconizar em seus documentos a formação de equipes permanentes no interior da escola evitando a frequente rotatividade de professores, diretores e professores coordenadores, verifica-se na prática, pela quantidade de editais publicados pelas diretorias de ensino no período 2008 a 2010, que a rotatividade que antes ocorria em profusão com os professores agora também atinge os Professores Coordenadores, revelando um quadro de alta rotatividade deste profissional nas escolas pelos mais diversos motivos. Este fenômeno afeta o andamento do setor pedagógico da escola, sobrecarregando os diretores.

Entre as questões que se impõem destacamos: 1) O que predomina na prática escolar do Professor Coordenador: o institucional, sua formação ou sua experiência de vida? 2) Uma vez designados, os Professores Coordenadores acatam e procuram realmente implementar as diretrizes da Proposta Curricular? 3) Quais os motivos da rotatividade de Professores Coordenadores nas escolas estaduais na vigência da Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

As questões que norteiam esta pesquisa procuram saber se, no tocante ao Professor Coordenador, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo é cumprida conforme as normas regulamentares, ou seja, se a proposta de ruptura com o velho e o estabelecimento do novo se confirma na prática escolar do Professor Coordenador como preconizado pelos documentos que estabeleceram e normatizam a Proposta Curricular. A SEE centrou suas primeiras e principais medidas para implantação da Proposta Curricular no Coordenador Pedagógico –

agora chamado de Professor Coordenador – esperando que esse profissional se responsabilizasse e fizesse a ponte entre a escola e a Diretoria de Ensino e SEE/CENP.

A primeira medida prática tomada na implantação da Proposta foi exatamente a cessação das designações dos coordenadores pedagógicos no início de 2008, fazendo com que cada Coordenador Pedagógico retornasse à sua escola de origem. Nesse período, sem a figura do Coordenador Pedagógico, os Diretores de Escola tiveram que assumir as responsabilidades pedagógicas da escola enquanto se desenvolvia o processo de credenciamento e designação (que ocorreu simultaneamente em toda a rede, num processo único/centralizado).

Após as designações dos Professores Coordenadores seguiu-se uma série de reuniões de orientação e capacitação pedagógica – via videoconferências – com o objetivo de que os Professores Coordenadores comprassem a "briga" pela implantação da Proposta dentro da escola, tornando o trabalho desse profissional da educação mais intensificado. Não demorou e muitos abandonaram a função para retornar à sala de aula. Muitas escolas ficaram sem Professor Coordenador e as regras então criadas para credenciamento e designação de coordenadores em conformidade com a Proposta foram modificadas para atender esta nova realidade que se fazia revelar: a rotatividade do Professor Coordenador nas escolas estaduais.

Nosso objeto de pesquisa é a prática escolar do Professor Coordenador diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada através do Programa São Paulo Faz Escola. Cremos que a delimitação do objeto atenda as condições que viabilizem compreender se no teor da mudança preconizada pelo Programa São Paulo Faz Escola, através da Proposta Curricular – e expressa nos atos normativos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – a escola cumpre o ordenamento que se refere aos Professores Coordenadores: sua investidura na função e o desempenho do novo papel proposto.

2 – Fundamentos teóricos

Nosso recorte apresenta como amostragem os Professores Coordenadores que atuam em escolas da Diretoria de Ensino da região de Caieiras, da Diretoria de Ensino Norte 1 e Diretoria de Ensino Centro, da capital.

Sabemos das dificuldades de se estabelecer critérios apropriados para compreender a realidade concreta que cerca as manifestações sociais, pois como afirma Kosik,

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 9-10).

Esta dificuldade se apresenta nas representações que os diversos atores sociais fazem a respeito de seus papéis diante da realidade em que agem. Temos a considerar, então, que

a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, [...] apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas [...] o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 10).

Consideramos que cada escola tem constituído seu projeto pedagógico, construído regularmente com a participação da equipe escolar e da comunidade. Consoante com este projeto pedagógico, que constitui parte do institucional e concebe uma identidade à escola, cada Professor Coordenador também constrói a sua prática, para a qual concorrem suas experiências de vida e profissional. O institucional escolar se constitui historicamente a partir de circunstâncias marcadas pela cultura escolar, pelos interesses e trajetórias dos educadores e não somente pelas imposições da legislação. Dessa forma a escola se constitui numa condensação de diferentes temporalidades históricas, em que as reações dos indivíduos são diferentes como também é diferente a história para cada sujeito.

Para Kosik,

a *praxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. [...] A *praxis* de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a *praxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue (KOSIK, 1976, p. 9-10 – grifos do autor).

Entendemos que movimentos mundiais que conduzem às mudanças mais gerais na sociedade refletem historicamente nos sistemas locais, da mesma maneira que o cumprimento – ou não – das normas no seu aspecto singular está relacionado com o cumprimento – ou não – do ordenamento na sua totalidade. Tais movimentos podem provocar alterações significativas no cotidiano da escola e na vida dos professores, pois como afirma Goodson (2008), “as escolas são repositórios importantes da memória social e seus procedimentos, práticas e sentidos de profissionalismo estão engastados na história” (GOODSON, 2008, p. 49).

3 – Objetivos

Diante de um contexto marcado por representações históricas relativas à escola pública e por profundas contradições, e considerando questões relativas ao institucional e à prática escolar, que impõem as condições reais e concretas da vida diária da escola e dos professores, o Programa São Paulo Faz Escola, por meio da Proposta Curricular, se apresenta com conteúdos que nos permite verificar a estratégia de ações hegemônicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Para Goodson (2008) compreender os processos de mudança educacional num determinado contexto histórico significa compreender a vida pessoal, a biografia, das pessoas envolvidas diretamente no processo. Por isso torna-se importante identificar no discurso dos professores elementos que nos dêem pistas das principais alterações e transformações ocorridas na vida pessoal, profissional e no dia a dia da escola que contribuem para a formação do institucional escolar.

Pois como afirma Silva Júnior (2007),

Quando há mudança na forma e conteúdo do trabalho do professor, elas são sempre ressignificadas por ele na instituição em que trabalha. De um lado em razão de sua história de vida e sua trajetória no trabalho; de outro, pela cultura da instituição escolar, aqui entendida como um complexo difuso e contraditório, que se põe na prática escolar cotidiana do trabalhador, condensando, na mesma prática, diferentes tempos históricos da instituição [...] (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 91).

Pretende-se, neste trabalho de pesquisa, verificar no conteúdo do Programa São Paulo Faz Escola e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo a presença de aspectos que compõem as mudanças propostas e em que medida – e como – ocorrem a apropriação e a objetivação destes aspectos na prática escolar do Professor Coordenador.

Considerando, portanto, que

O complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. [...] O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 1976, p. 11 – grifos do autor).

Dessa forma é necessário averiguar o institucional escolar e a prática do Professor Coordenador com a implantação do Programa São Paulo Faz Escola e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de maneira a desvendar aquilo que realmente representam na sua realidade concreta.

Para tal, nossa estratégia metodológica é recorrer a relatos de memória, análise de documentos, tais como atos normativos da SEE, da CENP, da Diretoria de Ensino de Caieiras e da Diretoria de Ensino Norte 1 da capital de São Paulo relacionados à aplicação das diretrizes do Programa, entre outros. Também torna-se necessário verificar o processo de credenciamento e designação dos Professores Coordenadores, e investigar a rotatividade desse processo em virtude de desistências e abandonos das designações por parte desses profissionais e quais as consequências e implicações esse fato representa para a escola e para o Programa São Paulo Faz Escola.

A escola e a educação, como um todo, não são permeáveis a todo vento que sopra trazendo qualquer tipo de proposta ou metodologia pedagógica, por melhor que tenham sido elaboradas. É necessário que o professor no interior da escola, que conhece e participa da construção do institucional escolar e tem sua prática estabelecida, seja protagonista na construção do novo que se apresenta à rede, pois o cotidiano escolar é feito por gente que ensina e gente que aprende. Existem

circunstâncias objetivas que perfazem o cotidiano escolar e a realidade do professor, do aluno e da escola.

4 – Hipóteses

As pesquisas sobre o institucional escolar demonstram que, apesar das intencionalidades, ora implícitas ora explícitas nas normas, nos regulamentos, nas metodologias ou nas propostas, elas não se confirmam na prática da forma como foram preconizadas.

De maneira geral, devido às dificuldades diárias apresentadas pela realidade concreta em que a dinâmica pedagógica se desenvolve, as escolas não conseguem cumprir o que está formalmente regulamentado pelas leis e normas vigentes da educação, que apresenta como poder originário a Secretaria Estadual de Educação (SEE). No tocante ao nosso objeto, tal hipótese se aplica quanto ao processo de investidura – credenciamento e designação – do Professor Coordenador na função e à sua prática escolar, como preconizada pelas normas balizadoras, criadas para dar suporte à implantação da Proposta Curricular em toda a rede estadual de educação de São Paulo.

Outra hipótese é que as mudanças na prática escolar dos Professores Coordenadores como instrumento de regulação e controle, como apresentado pela Proposta Curricular da SEE e orientadas pelas Diretorias de Ensino, podem não se efetivar na prática do professor da maneira como foram preconizadas e da forma linear como preveem os documentos e as orientações que as estabelecem, pois não levam em conta a construção histórica produzida nas escolas por estes agentes ao longo dos anos.

O não cumprimento das normas e regulamentos oficiais deve-se às dificuldades surgidas na prática cotidiana, em que as condições concretas da realidade impõem às escolas determinados condicionantes de tal forma que não resta aos professores, Diretores de Escola e Professores Coordenadores outra saída, senão adaptações paliativas – e pragmáticas – às dificuldades emergentes.

Para melhor compreender as questões que envolvem o tema e alcançar os objetivos propostos nesse trabalho de pesquisa, partimos das seguintes hipóteses auxiliares:

- a) Os Professores Coordenadores encontram dificuldades e resistências ao trabalhar com novas propostas e metodologias pedagógicas, pois já se acham envolvidos com o institucional e a prática escolar estabelecidos, dos quais participaram de sua construção num determinado momento histórico e com a qual mantêm um vínculo de identidade.
- b) Essas dificuldades se devem à cultura instituída e à sua experiência e formação profissionais, ou seja, a cultura escolar, a vida cotidiana e a formação exercem influência determinante nas práticas e nos fazeres do Professor Coordenador e no institucional escolar.

5 – Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização, desenvolvimento e operacionalização dessa pesquisa, fizemos uso das fontes primárias, testemunhos contemporâneos e fontes secundárias. Diante da necessidade premente de se entender a escola e sua institucionalidade, a atuação profissional docente e as possibilidades de ocorrerem mudanças na prática escolar do Professor Coordenador com o advento do Programa São Paulo Faz Escola/Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ressalta-se aqui a importância de ouvir a história de vida de profissionais que vivenciaram e vivenciam o processo de mudança, de maneira que revelem seu cotidiano marcado pelo ritmo de trabalho, da busca incessante direcionada para a eficiência e eficácia tendo em vista atender os indicadores de desempenho e avaliações que categorizam a escola, os alunos e os profissionais, e a excessiva burocracia. Avista-se desta maneira a oportunidade de construir uma história oral dos momentos cruciais da reforma em seu nível mais local, destacando os efeitos e contradições impostos por esse processo.

Assim, a instrumentalização deste trabalho de pesquisa teve como base a aplicação de questionários e entrevistas com os principais personagens que atuam nas escolas da rede estadual de educação de São Paulo e que fazem parte da amostragem proposta, a saber: os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais da Grande São Paulo, a saber, da Diretoria de Ensino da região de Caieiras, Diretoria de Ensino Centro e da Diretoria de Ensino Norte 1 da capital.

Os questionários aplicados foram constituídos por questões fechadas numa primeira etapa, com a finalidade de selecionar Professores Coordenadores que pudessem nos revelar por relato de memória a construção histórica da prática da função e, também, aqueles que haviam participado mais efetivamente e vivenciado os processos da implantação do Programa São Paulo Faz Escola/Proposta Curricular do Estado de São Paulo e de credenciamento e designação de Professores Coordenadores, apresentando conteúdos para análise de dados.

O roteiro das entrevistas foi constituído por questões, numa segunda etapa, com o objetivo de coletar dados que permitissem construir um pouco da história das práticas realizadas pelo Professor Coordenador e analisar as práticas recentes com a implantação do Programa São Paulo Faz Escola/Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Pelas dificuldades apresentadas ao longo da seleção da amostragem, nem todos os Professores Coordenadores que participaram das entrevistas responderam ao questionário da primeira etapa. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo com autorização dos entrevistados, resultando daí uma das dificuldades em montar o grupo da amostragem.

Consideramos que os fenômenos humanos são resultantes de uma dupla construção, uma que remete à sua gênese e outra à sua representação. Para Petitat (1992) a interação entre sujeito e objeto está historicamente situada. Se, por um lado a elaboração de uma representação supõe necessariamente apreensão seletiva em que estão presentes os interesses do sujeito e seu ponto de vista, por outro lado as perspectivas “sócio-político-filosóficas constitutivas do objeto são numerosas, entrecruzadas”, muitas vezes escapando à verificação empírica em virtude das contradições que envolvem o sujeito em seu cotidiano, e que nos propõem leituras sob “certos ângulos” ressaltando as “controvérsias ideológicas e as mitologias fundadoras que assediam as nossas interrogações e representações do social” (PETITAT, 1992, p. 138-142).

Sobre a escola como instrumento de reprodução, adverte Petitat:

De tanto repetir que a escola não faz senão reproduzir, esquece-se que as categorias reproduzidas foram objeto, e o são ainda, de uma produção. Esquece-se sobretudo que o instrumento da reprodução de uma classe pode ser também o de sua produção inicial e de suas transformações subsequentes. Mais que isso, a ideia de instrumento não é mais suficiente, nem mesmo a de autonomia. A perspectiva adotada aqui descobre uma profunda homologia estrutural entre a mídia e o ator. Do mesmo modo que existe uma relação de reforçamento recíproco entre a escrita e a estabilidade dos grandes conjuntos políticos, do mesmo modo que o uso da imprensa marca

profundamente as relações sociais, o uso generalizado do meio escola modifica seus utilizadores e deixa sua marca na própria estrutura social. Aqui o meio é produtor, ele é agente. Num sentido mais forte do que um simples instrumento, pois a instituição é ela mesma um cruzamento de atores vivos, de mestres, de alunos, de gestores, de políticos, de moralistas, etc (PETITAT, 1992, p. 148-149).

Com base no exposto, a proposição desse trabalho está estabelecida tendo como pontos principais: a introdução, onde procuramos mostrar, genericamente, a natureza e a justificativa da escolha do tema, levantando o estado da questão, definimos os objetivos, a delimitação do objeto de estudo, desenvolvemos a problematização, nossas hipóteses de trabalho e o contexto de nosso estudo. Na fundamentação teórica apresentamos nosso referencial teórico e alguns pressupostos metodológicos em relação ao tema.

No capítulo I fazemos um relato histórico para contextualizar nosso objeto diante das mudanças estruturais que marcam o capitalismo contemporâneo. No capítulo II analisamos as políticas educacionais realizadas no Estado de São Paulo e seus desdobramentos, inseridas então no contexto de reforma do Estado brasileiro diante das transformações mais amplas do capital e seus impactos nas políticas sociais, que acarretaram no problema e objeto desta pesquisa.

No capítulo III adentramos especificamente na pesquisa em questão, verificando nossas hipóteses de trabalho e analisando os dados empíricos coletados na pesquisa através da análise das respostas fornecidas pela amostragem por meio de questionário. Analisamos os documentos normativos do Programa São Paulo Faz Escola e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo no tocante ao papel do Professor Coordenador. No capítulo IV continuamos com a análise empírica, por meio dos relatos dos Professores Coordenadores, concedidos em entrevistas gravadas em áudio e vídeo com a respectiva autorização, numa busca da construção de uma história da prática do Professor Coordenador até a chegada do Programa São Paulo Faz Escola.

Finalmente realizamos nossas considerações finais à guisa de conclusão deste trabalho.

Capítulo I

O movimento de expansão do capital como contexto histórico das reformas e das políticas educacionais

*Estando próxima a Páscoa dos judeus,
subiu Jesus para Jerusalém. E encontrou
no templo os que vendiam bois, ovelhas e pombas
e também os cambistas assentados;
tendo feito um azorrague de cordas, expulsou todos do
templo, bem como as ovelhas e os bois,
derramou pelo chão o dinheiro dos cambistas,
virou as mesas e disse aos que vendiam as pombas:
“Tirai daqui estas coisas; não façais da casa de meu
Pai casa de negócio”.*

(Evangelho de João, 2: 13-16)

Introdução

A mercantilização de elementos institucionais da sociedade não é modelo exclusivo da nossa época. Como podemos observar na epígrafe deste capítulo, a mercantilização de elementos sociais e culturais integradores da sociedade já existia naqueles tempos mais remotos. No episódio narrado – extraído da Bíblia Sagrada, edição Almeida Revista e Atualizada, publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil – verifica-se que o processo histórico, desde o estabelecimento da Lei de Moisés até o momento da narrativa citada, permitiu alterações na prática cultural daquele povo.

Nos tempos de Jesus, sob o domínio do Império Romano sobre a Judéia, muitos judeus ainda se encontravam espalhados – após longo período de diáspora – pelos diversos países do Império e tradicionalmente, como ainda fazem nos dias de hoje, se deslocavam em peregrinação para Jerusalém nos dias das festas judaicas estabelecidas pela Lei de Moisés, e, logicamente, não transportavam na viagem os animais utilizados para os costumeiros sacrifícios que se faziam durante estas festas, por isso os compravam conforme suas necessidades quando da chegada em Jerusalém.

É esse contexto que gerou o comércio de animais e utensílios utilizados nos dias das festas realizadas em Jerusalém, porém sofreu uma naturalização entre o povo e assumiu proporções tais que tomava conta do interior do próprio templo. É esse contexto que preparou o momento histórico da narrativa bíblica citada na epígrafe apontando para os processos sociais e culturais que provocam mudanças na sociedade, conduzindo para a mercantilização de elementos culturais da sociedade.

Aqui neste capítulo procuramos esboçar o contexto das políticas educacionais mais recentes no Brasil como cenário em que ocorrem as principais medidas na educação do Estado de São Paulo e que acarretaram na implantação de uma Proposta Curricular para toda a rede estadual de ensino.

Esta contextualização evidencia, em seu conteúdo, a construção de um consenso histórico em torno das características da escola pública como centro e cenário do desenvolvimento das potencialidades da sociedade.

Nesse processo para compreendermos o institucional e o papel da escola, afirmamos, conforme Silva Junior e Ferretti (2004), que compreender a dimensão da escola na sociedade significa entender a sua natureza institucional e sua especificidade num período histórico determinado. Neste sentido,

A discussão sobre a natureza institucional da escola e sua especificidade tem o mesmo itinerário da discussão da natureza institucional e a especificidade de todas as instituições, que, como o próprio substantivo indica, instituem a sociedade em determinado período histórico. Em nosso caso, a modernidade. Instituir a sociedade significa produzir traços culturais que dão unidade às relações sociais e também instituem o pacto social burguês no período aludido, por meio da materialidade da prática social. Isso nos leva a buscar a origem do institucional, para bem entendermos tal dimensão da escola, ela também uma instituição da modernidade (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004, p.49).

Da maneira como se constata os resultados da escolarização, ou pela ausência destes resultados, o panorama encontrado sempre aponta – indesejavelmente – para o fracasso escolar, para as deficiências da escola e para a baixa eficácia do processo educacional. Estas deficiências, ao serem tomadas como justificativa para o baixo nível de desenvolvimento de uma nação – vide a participação da educação na composição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – colocam o sistema educacional no centro das políticas internacionais e locais como busca para a solução dos principais problemas que afetam o capitalismo em expansão, uma expansão globalizada que provoca crises a serem enfrentadas em diversos pontos do globo.

A necessidade do enfrentamento da crise do capitalismo em expansão, além de eleger o processo educacional como alvo das principais ações políticas e econômicas, tornou evidentes os pontos vulneráveis de nações não desenvolvidas e em desenvolvimento, fazendo surgir estratégias de intervenção que tornaram hegemônico o poderio econômico de grandes nações representadas pelas instituições financeiras internacionais.

As estratégias de intervenção utilizadas nas últimas décadas do Século XX traziam como discurso a necessidade de redefinir as bases jurídicas da nova sociedade que se formava e, para isso, faziam-se necessárias reformas profundas

nos Estados nacionais instituídos, alterando sua configuração jurídica, de tal forma que não impedissem a expansão da mundialização.

O modelo de intervenção proposto, calcado em fundamentos econômicos, atingiu o Brasil de frente, produzindo também aqui a reforma da administração e do aparelho do Estado. A intervenção, que teve como condutor o Banco Mundial, encontrou em solo tupiniquim condições perfeitas para o consentimento interno produzido pela elite brasileira.

Marcado por este contexto de profundas mudanças provocadas pelas reformas realizadas no Brasil no final dos anos 1980 e que avançaram pela década de 1990, o ordenamento jurídico brasileiro, já bastante “fragmentado e vulnerável”, sofreu alterações significativas (MARTINS FILHO, 1999).

E a educação não ficou isenta nesse processo. Teve alterado não apenas seu ordenamento jurídico como foram introduzidas novas formas de fazer a escola – conforme os interesses capitalistas exigiam e demandavam os organismos financeiros internacionais – tendo o financiamento da educação como modelo de intervenção, regulação e controle.

Muitos são os pesquisadores que estudaram este contexto e que bem descreveram e interpretaram este momento histórico característico do final do Século XX e passagem para os primeiros anos do Século XXI, dos quais destacamos Apple (1999, 2001, 2003), Coraggio (2003), Farenzena (2006), Frigotto (1999), Oliveira (1997, 2005), Oliveira (1999), Silva (2002), Silva Júnior (2002), Silva Júnior e Ferretti (2004), e Silva Júnior e Sguissardi (2001, 2005).

Diante das perspectivas já apontadas e interpretadas por estes e outros autores, procuramos descrever nosso contexto a partir da obra de Chesnais (1996), Coggiola (2002), Silva (2002), Silva Júnior (2002), e Silva Júnior e Ferretti (2004), pois estes autores muito se aproximam da abordagem que pretendemos neste trabalho. A análise que estes autores fazem parece seguir o caminho apontado por Marx, que vai além do leito carroçável da estrada da descrição do aparente e adentra pelas margens daquilo que jaz oculto à beira do caminho, para poder observar a realidade concreta que move a sociedade em nossos dias, que outra coisa não é senão o próprio movimento da mercadoria.

1 – A crise do capitalismo e a mundialização do capital

A dinâmica da mundialização do capital apresenta como pressuposto a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulável, que impõe aos países periféricos mundiais uma economia de mercado global sem restrições, alimentada pela competição ilimitada e a minimização da participação do Estado nas áreas econômica e social. Porém é apoiado na participação direta do Estado que o capital tem a garantia para seu avanço e para o desenvolvimento dos processos que ele cria.

Na dinâmica de mundialização o capital nunca se esgota em materializações momentâneas, posto que em cada contexto os interesses do capital adquirem novas roupagens adaptadas para o exercício do projeto de acumulação. No movimento de mundialização o capital não tem forma definitiva, não tem pátria, não tem fronteira, nem limites e não respeita particularidades culturais (MELLO, 2001).

Como analisa Coggiola (2002), a expansão do capital para um nível global é fator preponderante para a sobrevivência do capital e para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, e isto, “desde seu nascedouro”, sendo o fundamento de sua origem (COGGIOLA, 2002, p. 15-17). Marx e Engels já constatavam a manifestação deste fenômeno:

A necessidade de um mercado em constante expansão compele a burguesia a avançar por todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. [...] Pela exploração do mercado mundial, a burguesia conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países (MARX e ENGELS, 2001, p. 33).

A expansão comercial imprimiu um dinamismo nas relações econômicas internacionais resultando na globalização da economia, caracterizando-se pela combinação de diferentes fatores, como a diminuição das distâncias, a especialização dos países em setores de produção e a reordenação das economias nacionais.

Dessa forma Coggiola explica que

A chamada ‘globalização’ se refere a pelo menos duas dimensões, uma, espacial, e outra, temporal. Um encurtamento das distâncias entre os mercados é também o aumento da velocidade do fluxo de mercadorias, pessoas e informações que se aceleram quando o capital mercantil, primeiro, e mais tarde o capital produtivo

passaram a determinar a dinâmica da formação social na qual se inseriram (COGGIOLA, 2002, p. 17).

As crises do capitalismo em nível mundial colocou em exposição as contradições e os limites da estrutura dominante diante das transformações sociais e políticas que ocorreram na segunda metade do Século XX. Foi o desenvolvimento desigual do capitalismo, apontado por Coggiola (2002), na sua forma combinada, em escala global, que determinou a forma histórica concreta que assumiu a unificação econômica mundial e um novo modelo de imperialismo, no qual se destaca os Estados Unidos da América.

Essas mudanças tiveram como cenário o contexto de crise e expansão do capital em nível mundial, no qual a elite encontrou a necessidade e os motivos para a construção de um novo pacto social burguês segundo a lógica do mercado engendrado por meio dos organismos financeiros internacionais, que traziam em sua pauta a expansão do setor privado.

Como já declarava Marx,

a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as modernas relações de produção e de propriedade que condicionam a existência da burguesia e seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, repetindo-se periodicamente, ameaçam cada vez mais a existência da sociedade burguesa. Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos já fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas já desenvolvidas. Uma epidemia, que em qualquer outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade – a epidemia da superprodução (MARX e ENGELS, s/d, p. 26).

Segundo afirma Chesnais,

Ao longo dos anos 1975-1990, os países industrializados também assistiram a uma notável ampliação do leque de formas de apropriação e centralização, pela grande empresa, de valores produzidos, fora das suas “fronteiras de companhia”, por outras empresas menores, ou mais vulneráveis, por este ou aquele título (CHESNAIS, 1996, p. 82).

Até então, a estabilidade econômica e a expansão da acumulação capitalista eram garantidas, de forma já institucionalizada, por um sistema capaz de gerenciar as condições de estabilidade social e a produção de massa. Isso era possível, como afirma Chesnais, devido

a existência de Estados dotados de instituições suficientemente fortes para impor ao capital privado disposições de todo tipo e disciplinar o seu funcionamento, dispondo de recursos que lhes permitiam, tanto suprir as deficiências setoriais do investimento privado, como fortalecer a demanda (CHESNAIS, 1996, p. 300).

Da mesma maneira que a acumulação de capital se expandiu por mercados mundiais na sua forma globalizada, manifestou a evolução de crises na mesma proporção. Sobre as crises generalizadas que assolam a todos os países de forma globalizada, Coggiola também explica que

As crises estão umbilicalmente associadas ao desenvolvimento capitalista pelas discrepâncias características em tempo, espaço e alcances, dos momentos constitutivos da reprodução do capital, levando a reprodução às suas interrupções periódicas: acumulação (investimento), produção e venda (das mercadorias) ou realização da mais-valia. Nas crises, processam os ajustamentos (neutralizações) daquelas discrepâncias apresentadas (que inicialmente sempre aparecem sob a forma de superprodução) na marcha da reprodução. De outro lado, crise, recessão e depressão, tanto quanto recuperação, prosperidade e auge são estados, momentos ou fases da conjuntura capitalista. Apresentam-se ciclicamente na reprodução capitalista, representando, por sua vez, estágios, evoluções e transformações da massa e da taxa de lucros. Crises são as formas pelas quais se manifestam as quedas periódicas das taxas de lucro [...] (COGGIOLA, 2002, p. 174-175).

Como resultado das crises do capitalismo e dos mecanismos utilizados para a expansão do capital numa amplitude global, comprometendo a autonomia dos Estados nacionais, Chesnais aponta para a transformação das formas institucionais, em que “foram todas, se não destruídas, pelo menos seriamente danificadas”, de maneira que “os Estados viram sua capacidade de intervenção reduzida a bem pouco, pela crise fiscal, e os fundamentos de suas instituições solapados a ponto de torná-los quase incapazes de impor qualquer coisa ao capital privado” (CHESNAIS, 1996, p. 301).

Para Chesnais isso constitui uma situação que está ligada à liberalização e à mundialização do capital, que acompanham a “mobilidade do capital”, cujo efeito é a diminuição da capacidade de intervenção dos Estados até em seus setores internos, enfraquecendo seu papel, de tal forma que “a mobilidade do capital permite que as empresas obriguem os países a alinharem suas obrigações trabalhistas e de proteção social àquelas do Estado onde forem mais favoráveis a elas” (CHESNAIS, 1996, p. 301-306).

Coggiola (2002) afirma que:

Na medida em que amadureceram as contradições do processo de acumulação nacional nos países capitalistas avançados, os aparelhos de Estado (repressivo e ideológicos) passaram a ser usados no sentido de garantir a exportação de capital, atenuando, em última análise, os movimentos de insurreição de classes sociais subalternas, principais vítimas dessas contradições [...] nesse ponto [...] entra o aparelho estatal, a fim de garantir a 'receptividade' do capital internacional nessas regiões menos desenvolvidas [...]. É preciso ressaltar, entretanto, que o grau de 'receptividade' das regiões subdesenvolvidas à exploração externa está diretamente relacionado ao tamanho do interesse do capital internacional – e, portanto, das classes dominantes dos países de capitalismo adiantado – pelas regiões cobiçadas. [...] Esses interesses, historicamente, sempre irão existir, pois vão bem além da simples contradição imediata do capitalismo (COGGIOLA, 2002, p. 223-224).

É neste “além da simples contradição imediata do capitalismo”, apontado por Coggiola, que encontramos a relevância e o fenômeno importante para o desenvolvimento do conteúdo desse contexto. Citando Petrella (1994), Chesnais constata que

a mundialização da economia de mercado, privatizada, desregulamentada e liberalizada, está liberando o capitalismo das regras, procedimentos e instituições que haviam permitido, à escala nacional, construir o 'contrato social' (Petrella 1994 *apud* CHESNAIS 1996, p. 297).

As mudanças empreendidas pelo movimento do capital em esfera mundial não se restringiram simplesmente ao modo de produzir e fazer circular mercadorias. Também exigiram novos modos de sociabilidade. Para Chesnais “desde o começo da década de [19]80, a imbricação entre as dimensões produtiva e financeira da mundialização¹ tem-se manifestado sob novas formas” (CHESNAIS, 1996, p. 239).

O movimento do capital se mostra, então, expansivo, dinâmico e adquire legalidade própria. Por isso, afirma Silva Júnior que

[...] o entendimento das mudanças nas concepções de Estado, as reconfigurações das esferas pública e privada, do alargamento ou estreitamento dos direitos sociais (cidadania) e do paradigma educacional, deve ser feito a partir da decifração do movimento social mais geral, que orientará o movimento específico de cada esfera social, em particular (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 17).

Para Silva Júnior (2002), o contexto de mundialização e suas implicações mais gerais

¹ Chesnais entende que a “mundialização” surgiu como “resultado de dois movimentos conjuntos”, porém distintos, sendo o primeiro caracterizado como “a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital” desde 1914, e o segundo se refere às “políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos [Margareth] Thatcher [na Inglaterra] e [Ronald] Reagan [nos Estados Unidos da América]” (CHESNAIS, 1996, p. 34).

[...] põe para o capitalismo a necessidade substancial de uma expansão constante no campo estrito da economia, bem como para outras esferas como as sociais e as políticas, reconfigurando de forma permanente o paradigma do poder político e, conseqüentemente, os espaços públicos e privados, os direitos sociais e a cidadania burguesa (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 17).

De fato, o movimento de expansão do capital marca o contexto da construção de uma nova racionalidade social, cujo cerne passou a ser o indivíduo. Um novo pacto social conforme demanda a lógica do mercado engendrado por meio dos organismos financeiros internacionais – tendo em sua pauta a expansão do setor privado.

Chesnais também afirma que

Os fundamentos do modo de desenvolvimento do capitalismo monopolista contemporâneo – a propriedade privada, o mercado, o lucro, o consumo exacerbado pelo agulhão da publicidade, mas também constantemente buscado como base de retomada da atividade industrial [...], o produtivismo a qualquer custo, sem atenção aos recursos naturais e à repartição do trabalho e da renda – estabelecem os seus limites sociais, políticos e geográficos (CHESNAIS, 1996, p. 314).

Chesnais destaca o deslocamento dos investimentos internacionais para o setor de serviços como nova forma de acumulação, removendo fronteiras e limites institucionais. De maneira mais geral, Chesnais mostra que

No caso das grandes infra-estruturas, que foram organizadas, na maioria dos países, com base no serviço público, bem como no setor financeiro, era necessário que o movimento de liberalização e desregulamentação estourasse o ferrolho das limitações das legislações nacionais (CHESNAIS, 1996, p. 186).

Silva Júnior indica que, a partir do estudo das taxas de mais-valia e de lucro, como realizado por Marx, no livro III de O Capital,

A compreensão do processo de expansão do capital para outros setores econômicos ou sociais, ainda não organizados segundo sua lógica, bem como da redefinição histórica das esferas pública e privada, faz-se pelo entendimento da própria dinâmica do capitalismo (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 19).

Chesnais também considera os mecanismos de desregulamentação e de privatização aplicados ao serviço público e na esfera social como pontos cruciais para a expansão do capital nessa fase denominada de mundialização:

Visto sob o ângulo das necessidades do capital concentrado, o duplo movimento de desregulamentação e de privatização dos serviços públicos constitui uma exigência que as novas tecnologias [...] vieram atender sob medida. [...] é no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir. A desregulamentação dos serviços financeiros num primeiro tempo; depois, nos anos [19]80, o início da desregulamentação e privatização dos grandes serviços públicos (em particular, os transportes aéreos, as telecomunicações e os grandes meios de comunicação de massas) representam a única “nova fronteira” aberta para o IED, sobre a base das atuais relações entre os países e entre as classes sociais (CHESNAIS, 1996, p. 186).

Marx já havia afirmado que o capital,

[...] em si e para si, é indiferente em relação a *particularidade* de cada esfera de produção e só a maior ou menor dificuldade na venda das mercadorias deste ou daquele ramo produtivo determinará onde aquele [capital] será investido, como será investido e em que medida passará de uma esfera de produção para outra, ou se modificará a sua distribuição entre os diferentes ramos de produção. [...] com o desenvolvimento do modo de produção que lhe é característico, o capital deita por terra todos os impedimentos legais e extra-econômicos que dificultam a sua liberdade de movimentos entre as diferentes esferas de produção. Antes do mais, abate todas as barreiras legais ou tradicionais que o impedem de adquirir por seu alvedrio este ou aquele tipo de capacidade de trabalho ou apropriar-se sem restrições deste ou daquele gênero de trabalho. Para mais, embora a capacidade de trabalho possua uma forma peculiar em cada esfera particular de produção [...] e por conseguinte, para cada esfera particular, requere-se uma capacidade de trabalho que se desenvolveu unilateralmente, uma capacidade de trabalho especial, essa mesma fluidez do capital implica a sua indiferença em relação ao caráter particular do processo de trabalho de que se apropria, a mesma fluidez ou *versatilidade* no trabalho, e, conseqüentemente, na aptidão que possui o operário [trabalhador] para empregar a sua capacidade de trabalho (MARX, 2004, p. 80 – grifos do autor).

No final do Século XX, a ação para superar a crise da expansão do capital, e conforme demandavam suas necessidades emergentes, os Estados nacionais foram forçados a alterar seu ordenamento jurídico por meio de reformas no aparelho do Estado que ocorreram nos países alinhados com a política hegemônica encabeçada pelos Estados Unidos por meio das instituições financeiras internacionais.

2 – O Banco Mundial: mecanismos de intervenção e consentimento

O Banco Mundial, ao desempenhar – nas últimas décadas do Século XX – um papel estratégico no processo de reestruturação neoliberal por meio de políticas de ajuste estrutural baseado na globalização do mercado, permitiu a expansão da política externa e o caráter hegemônico mundial dos Estados Unidos da América.

Nos anos 1960, ainda sob os auspícios das políticas baseadas no estado de bem-estar o Banco Mundial desenvolvia uma política assistencialista, na esteira de reconstrução do pós-guerra. Foi na década de 1980 – na recuperação da crise que assolou alguns países nos anos 1970 – que o Banco Mundial se consolidou como guardião de interesses dos grandes credores internacionais, colocando como evidência das desigualdades a vulnerabilidade dos países em desenvolvimento, permitindo a interferência direta na formulação de políticas desenvolvimentistas e na legislação desses países, exercendo amplo controle em suas políticas domésticas por meio de uma intervenção consentida (DE TOMMASI, WARDE e HADDAD, 2003).

As transformações sociais e políticas ocorridas no final do Século XX refletiram-se nas transformações educacionais. Na área econômica, o ajuste patrocinado pelo Banco Mundial pautou-se pela expansão do processo de privatização para novos setores na medida em que o Estado se fazia cada vez mais ausente, principalmente na área social, ativando um debate – que ainda não se esgotou – a respeito do público e o privado. As definições de público e privado tomaram novas formas no contexto mais amplo do capitalismo em crise:

No capitalismo o entendimento do público e do privado e de seu movimento somente pode-se dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o Estado e a sociedade e inauguram novos paradigmas políticos, alargando e estreitando os direitos sociais (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 23).

Para Silva Júnior (2002), o que se constitui como estatal, público e privado, constitui-se em meio ao movimento dinâmico e contraditório da expansão do capital. Isto coloca o capitalismo numa “constante e substancial expansão no campo estrito da economia, posto que ele [o capital] não produz mercado consumidor no mesmo ritmo de expansão em que amplia a produção” (Sader apud SILVA JÚNIOR, 2002, p. 17). Isto porque o capital consegue ampliar as desigualdades nesse mesmo ritmo e nessa mesma dinâmica de mundialização.

Silva Júnior identifica que por trás deste movimento – em que o privado encontra-se “circunscrito ao âmbito das possibilidades dos indivíduos singulares” – estão os “fundamentos da ideologia liberal” como sustentáculo do Estado capitalista (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 13, 15).

Com uma menor intervenção do Estado na economia – conforme demandavam as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial – ocorreu uma mudança histórica na forma do capitalismo, em que os direitos sociais tornaram-se mercadorias e a cidadania passou a ter seu conteúdo relacionado à cadeia produtiva.

São as condições históricas determinadas pelo modelo capitalista que definiram a forma de participação do Estado nas relações sociais para proteger interesses de grupos locais específicos. Essas condições também conduziram às formas de intervenção como mecanismo de regulação social, mas essa relação não aconteceu sem o consentimento interno de grupos locais imbuídos de interesses próprios:

Esses interesses, historicamente, sempre irão existir, pois vão bem além da simples contradição imediata do capitalismo. [...] o grau de 'receptividade' das regiões subdesenvolvidas relaciona-se com a formação política (e econômica) do território ou país 'hospedeiro', sendo que a maneira – forma de uso dos aparelhos estatais – como se processa a expansão de capital varia de acordo com o nível de desenvolvimento do capitalismo dessas regiões. [...] Assim, a expansão do capital é justificada ideologicamente pelo desvio conceitual da ideia de nação (COGGIOLA, 2002, p. 224).

Na dinâmica da globalização e nos resultados produzidos por ela, Silva (2002) identifica o marco importante no processo de intervenção das instituições financeiras internacionais nos países alvos dos grupos de interesse capitalista:

A partir dos anos de 1980, a direção da política macroeconômica adotada nos âmbitos nacional e internacional pelo Fundo Monetário Internacional [FMI], Banco Mundial [BM] e Organização Mundial do Comércio [OMC] vem produzindo o desmantelamento das instituições do Estado nacional, o crescimento da dívida externa e interna dos países, a compressão das atividades econômico-industriais e o empobrecimento regional e social. [...] O modelo de desenvolvimento econômico implementado na América Latina era produto dos acordos efetuados na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas ou Conferência de *Bretton Woods*², realizada em 1944, no Estado de New Hampshire, nos Estados Unidos (SILVA, 2002, p. 9).

Com a incapacidade de os Estados nacionais saldarem suas dívidas externas – adquiridas junto aos organismos financeiros internacionais – e o crescimento do

² A Conferência de Bretton Woods, como ficou conhecida, reuniu representantes de 44 países, liderados pelos Estados Unidos que já manifestavam seus interesses hegemônicos durante a II Grande Guerra. Durante a Conferência foram criados o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Outros organismos internacionais foram criados nos anos seguintes conforme os interesses e influência dos Estados Unidos da América, e no ritmo da expansão do capital para gerir suas crises (cf. SILVA, 2002).

déficit público, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial assumiram a direção de políticas macroeconômicas e estabeleceram reformas institucionais para regular o fluxo financeiro num novo processo de acumulação capitalista, numa expansão do capital também para o setor público. Como verificou Silva (2002),

A aplicação do ajuste estrutural favoreceu, na maioria dos países devedores, a internacionalização da política macroeconômica sob o controle direto do Fundo Monetário [Internacional] e do Banco Mundial e subordinou os governos nacionais. Na prática, os organismos internacionais modificaram o desenho jurídico-legal e institucional dos Estados e a vida social (SILVA, 2002, p. 35).

As exigências impostas pelo Banco Mundial nessa forma de intervenção apresentavam condicionantes com objetivo explícito de dar sustentação ao paradigma fundado na racionalidade mercantil.

Como afirma Silva,

Na construção da ordem capitalista, a intervenção das instituições financeiras internacionais ocorre através da subordinação dos governos nacionais a um conjunto de condições prévias estabelecidas na solicitação de empréstimos externos e que permitem avaliar a capacidade creditícia e o potencial de desenvolvimento e comprovar a real capacidade de pagamentos dos Estados. [...] Entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário [Internacional] dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais (SILVA, 2002, p. 14-15).

No contexto do capitalismo contemporâneo merece evidência o papel desempenhado pelo Banco Mundial na orientação das reformas do aparelho do Estado realizadas nos países alinhados com a nova racionalidade, em que se destacam as reformas educacionais pautadas pela expansão do processo de globalização da economia marcada pela privatização do espaço público.

3 – A reforma do Aparelho do Estado no Brasil e o ordenamento jurídico: questões econômicas, mecanismos de regulação e a educação

No aspecto que se refere ao ordenamento jurídico, Bobbio (1995) afirma que existe uma “óbvia constatação de que as regras jurídicas constituem sempre uma totalidade” (BOBBIO, 1995, p. 19). Bobbio destaca que, do ponto de vista do sujeito

que propõe as normas, são jurídicas todas as normas postas por meio de um poder soberano,

entendendo-se por 'poder soberano' aquele acima do qual não existe, num determinado grupo social, nenhum outro, e que, como tal, detém o monopólio da força [...]. Ora, aquele que está em condições de exercer a força para tornar eficazes as normas é justamente o poder soberano que detém o monopólio do exercício da força (BOBBIO, 1995, p. 25).

Dessa forma vale dizer-se, assim, que o ordenamento jurídico “é definido através da soberania”, e a soberania numa sociedade determinada também se define por meio do próprio ordenamento jurídico. Bobbio afirma que

Com a expressão muito genérica 'poder soberano' refere-se àquele conjunto de órgãos através dos quais um ordenamento normativo é posto, conservado e se faz aplicar. E quais são esses órgãos é o próprio ordenamento que o estabelece (BOBBIO, 1995, p. 25).

e que

Poder soberano e ordenamento jurídico são dois conceitos que se referem um ao outro. E, portanto, quando o Direito é definido através do conceito de soberania, o que vem em primeiro plano não é a norma isolada, mas o ordenamento; dizer que norma jurídica é emanada do poder soberano equivale a dizer que norma jurídica é aquela que faz parte de um determinado ordenamento (BOBBIO, 1995, p. 26).

Para Bobbio quando se afirma de maneira pura e simples que “a norma jurídica é a dirigida aos súditos”, torna-se uma definição inconcludente por sua generalidade. Porém, uma norma é observada com a “convicção da sua obrigatoriedade”, vindo ela “especificada com a determinação da atitude através da qual os súditos a recebem”. Isso significa, conforme Bobbio, que a obrigatoriedade reside, em última instância, no “sentimento de que aquela norma singular faz parte de um organismo mais complexo e que da pertinência a esse organismo é que vem seu caráter específico (BOBBIO, 1995, p. 26).

Assim, a relação entre a singularidade – norma jurídica – e a totalidade – ordenamento jurídico – envolve uma relação de obrigatoriedade e de pertencimento, na mesma relação Bobbio se refere que “definir a juridicidade de uma norma encontra sua explicação natural quando procuramos ver, através da norma, o ordenamento que a compreende” (BOBBIO, 1995, p. 26).

Bobbio (1995) mostra como se configuram e se relacionam os poderes Executivo e Legislativo com as normas e regulamentos por eles produzidos. Este ponto torna-se de fundamental compreensão, pois, tal como afirma Bobbio,

Em cada ordenamento o ponto de referência último de todas as normas é o poder originário, quer dizer, o poder além do qual não existe outro pelo qual se possa justificar o ordenamento jurídico. Esse ponto de referência é necessário, além de tudo, para fundar a unidade do ordenamento (BOBBIO, 1995, p. 41).

Da complexidade do ordenamento – maneira como “num ordenamento real as normas afluem através de diversos canais” – Bobbio situa que “depende historicamente de duas razões fundamentais”. Uma é

a sociedade civil sobre a qual se forma um ordenamento jurídico, como é, por exemplo, o do Estado, não é uma sociedade natural, completamente privada de leis, mas uma sociedade na qual vigem normas de vários gêneros, morais, sociais, religiosas, usuais, consuetudinárias, regras convencionais e assim por diante. O novo ordenamento que surge não elimina nunca completamente as estratificações normativas que o precederam: parte daquelas regras vêm a fazer parte, através de um reconhecimento expresso ou tácito, do novo ordenamento, o qual, deste modo, surge limitado pelos ordenamentos precedentes. [...] Podemos falar então de um *limite externo* do poder soberano (BOBBIO, 1995, p. 41- 42 – grifos do autor).

Outra razão fundamental é que

O poder originário, uma vez constituído, cria ele mesmo, para satisfazer a necessidade de uma normatização sempre atualizada, novas centrais de produção jurídica, atribuindo a órgãos executivos o poder de estabelecer normas integradoras subordinadas às legislativas (os regulamentos); a entidades territoriais autônomas o poder de estabelecer normas adaptadas às necessidades locais (o poder normativo das regiões, das províncias, dos municípios); a cidadãos particulares o poder de regular os próprios deveres através dos negócios jurídicos (o poder de negociação) (BOBBIO, 1995, p. 42).

Ocorre neste caso uma multiplicação das fontes que não deriva, como nos casos da razão anterior, de um limite proveniente do exterior – “do choque com uma realidade normativa pré-constituída” – mas de uma “*autolimitação do poder soberano*, o qual subtrai a si próprio uma parte do poder normativo para dá-lo a outros órgãos ou entidades, de alguma forma dele [ainda] dependentes”. Constitui-se, assim, o “*limite interno*” do poder normativo originário (BOBBIO, 1995, p. 42 – grifos do autor).

Bobbio ainda esclarece que o processo do ordenamento porta duas noções características, sendo uma a de que a produção jurídica é a “expressão de um

poder” e a outra é que a execução “revela o cumprimento de um *dever*”, de forma que “uma norma que atribui a uma pessoa ou órgão o poder de estabelecer normas jurídicas atribui ao mesmo tempo a outras pessoas o dever de obedecer” (BOBBIO, 1995, p. 51 – grifos do autor).

Esses conceitos – poder e dever – são importantes para Bobbio, uma vez que são conceitos correlatos e “um não pode ficar sem o outro”, pois esvaziam-se de sentido:

Chama-se *poder*, numa das suas mais importantes acepções, a capacidade que o ordenamento jurídico atribui a esta ou aquela pessoa de colocar em prática obrigações em relação a outras pessoas; chama-se *obrigação* a atitude a que é submetido aquele que está sujeito ao poder. Não há obrigação em um sujeito sem que haja um poder em outro sujeito (BOBBIO, 1995, p. 51- 52 – grifos do autor).

No ordenamento jurídico o poder e a obrigação encontram-se dispostos com suas respectivas hierarquias. Assim, o ordenamento jurídico pode ser conceituado como o conjunto de normas jurídicas em vigor num país, como o sistema no qual se inserem as normas jurídicas.

Martins Filho (1999) verificou que o ordenamento jurídico brasileiro se apresentava como “um todo não harmônico, nebuloso, repleto de incongruências e de comandos repetitivos”, com o traçado normativo do ordenamento jurídico com uma “variedade de instrumentos normativos [...], somada à quantidade exorbitante de normas [...] e a ausência de univocidade da natureza jurídica de instrumentos que recebem o mesmo designativo” (MARTINS FILHO, 1999).

Estas características presentes no ordenamento jurídico brasileiro favoreceram, em muito, as constantes mudanças e demandam alterações freqüentes na legislação, permitindo que grupos de interesse imprimissem sua hegemonia na composição da Constituição Federal e demais atos normativos e dispositivos jurídicos originários. Como destaca Farenzena (2006), o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 ocorreu num contexto de transição político-administrativa, atrelada à crise econômica, e subordinada ao processo de continuidade implantado pelas forças conservadoras brasileiras por meio de um pacto iniciado em 1964 (FARENZENA, 2006, p. 31-32).

Foi em meio a “crise de governabilidade” que a Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da Constituição Federal de 1988, inseriu-se nesse contexto antecedida por movimentos em que forças de diversas origens –

governos, entidades e instituições da mais ampla natureza e abrangência – preparam “propostas e estratégias, para terem seus interesses contemplados na futura constituição do país”, tornando a Assembleia vulnerável aos particularismos e intervenções do Poder Executivo (FARENZENA, 2006, p. 112).

Tornam-se evidentes as formas como se manifestam os mecanismos de regulação e a intervenção consentida nas relações que envolvem a educação brasileira, num contexto voltado a atender ao que demandam os organismos financeiros internacionais.

A mundialização pressupõe uma submissão à racionalidade econômica baseada no mercado mundial e competitivo, que impõe aos países periféricos uma economia de mercado global sem restrições, alimentada pela competição ilimitada e a minimização do Estado nas áreas econômica e social.

O poder político-econômico do Banco Mundial – e, portanto, a hegemonia dos Estados Unidos da América – somente pode se estender aos países devedores com o consentimento dos governantes e com o apoio das elites dirigentes regionais e locais. Conforme Silva (2002) destaca, “as relações do governo brasileiro com os gestores do Banco Mundial tem sido conflituosas, hierárquicas e quase sempre de subordinação, desde 1946”, mostrando que essa relação de intervenção e consentimento vem de longa data, desde que o país obteve seu primeiro empréstimo junto ao Banco Mundial imediatamente após a Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2002, p. 45, 47).

O Banco Mundial usou como mecanismo de intervenção nos Estados o “programa de ajustamento”, baseado na “estabilização” e “reformas estruturais e setoriais” nos anos 1980 (SILVA, 2002, p. 26).

Onde muitos estudiosos viram apenas intervenção, outros viram a ação consentida interna. Silva (2002) destaca que o Brasil apresentava condições históricas adequadas à intervenção externa pelos organismos financeiros internacionais:

[A] natureza do Estado brasileiro de permeabilidade às decisões externas, de submissão aos constantes processos de recolonização apresentados sob a forma de modernização, de privatização do público e de legislador das desigualdades e da exclusão social favoreceu a implantação de reformas, de programas e de projetos para a educação pública sujeitos aos interesses da economia. [...] a política econômica adotada pelo governo federal desde 1990, subordina às prescrições e às estratégias estabelecidas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional [...] (SILVA, 2002, p. 15, 28).

O programa do governo de FHC teve como base o Plano de Estabilização proposto pelo Banco Mundial – já iniciado no governo de Itamar Franco – que trazia como pressuposto redefinições sobre a apropriação de renda pelos grupos ou por determinados setores desses grupos. Tais redefinições tornaram-se evidentes através das diferentes maneiras pelas quais o Estado passou a se relacionar com a sociedade através da imposição e redistribuição da carga fiscal, da constituição e manipulação dos fundos públicos e fiscais, e das demais formas de regulação da acumulação.

O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado foi o programa balizador das mudanças no ordenamento jurídico brasileiro que afetaria também o ordenamento educacional. Ao apresentar o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso destacou o agravamento da crise brasileira nos anos anteriores e apontou a reforma do Estado como solução indispensável para consolidar a estabilização e corrigir as desigualdades existentes no país (BRASIL/MARE, 1995, p. 6).

Para que a reforma fosse implementada com a eficiência pretendida, o Plano Diretor definia um modelo conceitual que distinguia os segmentos característicos de ação do Estado, dividindo-os em quatro setores fundamentais: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado (BRASIL/MARE, 1995, p. 41,42).

Assim, o governo de Fernando Henrique Cardoso se notabilizou pela eficiência e eficácia com que introduziu o Brasil nesse contexto mundial, não apenas consolidando o modelo de intervenção externa proposto pelos organismos financeiros internacionais, como permitindo – pela via legal – a reprodução de tal modelo nas unidades federativas e nos municípios. Notabilizou-se, também, por criar as condições que propiciaram o consentimento necessário para a consecução das intervenções internacionais.

As pressões do capital nacional e internacional em meio à crise econômica estabelecida demandavam pela abertura da economia nacional ao mercado externo, apontando para a necessidade de se estabelecer um novo paradigma de dependência para o Brasil, um “novo pacto de dominação” em que fossem “refundados” o Estado e a economia brasileiros integrados aos mercados mundiais. A proposta de reforma para o Brasil visava sustentar o modelo de “dependência”

internacional num “novo modelo de desenvolvimento capitalista subordinado” (NOBRE e FREIRE, 1998, p. 124-147).

A reforma do aparelho do Estado no Brasil, cujo apogeu foi alcançado nos anos em que Fernando Henrique Cardoso era o Presidente da República, apresentava como um dos focos temáticos a “mudança de paradigma da administração pública” em face do que demandava a mundialização do capital. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi a norma que “orientou de imediato as mudanças no âmbito do Estado e da administração pública no Brasil”, apontando para o “novo paradigma político” e para o “novo pacto social” que se anunciava e seria produzido no país ao longo dos anos 1990 (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 42).

Para Bresser-Pereira – Ministro da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso – a pressão para a reforma do Estado é decorrente do processo de mundialização, com a ampliação do mercado, caracterizada como

um aumento da competição internacional em níveis jamais pensados e uma reorganização da produção a nível mundial patrocinada pelas empresas multinacionais. O mercado ganhou muito mais espaço a nível mundial, rompeu ou enfraqueceu as barreiras criadas pelos estados nacionais, e transformou a competitividade internacional em condição de sobrevivência para o desenvolvimento econômico de cada país (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 14).

As consequências resultaram na perda de autonomia e aumento da desigualdade, como afirma Bresser-Pereira,

As consequências foram, como acontece sempre quando o mercado prevalece [...], perda relativa da autonomia do Estado, que viu reduzida sua capacidade de formular políticas públicas macroeconômicas e de isolar sua economia da competição internacional. Com isso, dado o fato de que os mercados sempre privilegiam os mais fortes, os mais capazes, aprofundou-se a concentração de renda seja entre os países, seja entre os cidadãos de um mesmo país (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 14).

Bresser-Pereira define a Administração Pública Gerencial como cerne da reforma e paradigma para a administração pública, cuja forma de controle concentra-se nos resultados, orientando-se por valores como eficiência e qualidade dos serviços públicos prestados pelo Estado:

Administração Pública Gerencial – Emerge na segunda metade do século XX, como resposta [...] à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e [...] ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que

ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial das organizações (BRASIL/MARE, 1995, p. 15-16).

O Plano Diretor fazia um diagnóstico sobre a crise do Estado, identificando suas causas e apontando a necessidade de mudanças como resposta urgente e o desafio da implementação integral dessa reforma – como enfatizara FHC na apresentação desse documento – já se podia perceber a orientação que o Plano estabelecia para as reformas e que envolvia alguns problemas de ordem econômico-política, econômico-administrativa e política, como destacava Bresser-Pereira, apoiando-se nas “idéias de privatização”: a intervenção do Estado na regulação do mercado e a intermediação política dos interesses, de forma que o objetivo seria aumentar a capacidade de governança do Estado, fortalecendo-o (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7-8).

A reforma foi realizada sob a “retórica da competência, da eficácia, [e] da eficiência em relação ao social”, porém seguiu-se o que demandavam os organismos financeiros internacionais. Sob esta retórica, a reforma do aparelho do Estado no Brasil propôs forte controle sobre a administração pública, procurando concretizar um novo paradigma na gestão pública, com nova estrutura, novas funções sociais e políticas e uma “necessária nova classe de funcionários públicos” que facilitassem a implementação das novas medidas de controle (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 46-47).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e da Administração fazia distinção quanto às formas de propriedade no novo modelo de sociedade pretendido. Além das formas já clássicas – Propriedade Estatal e Propriedade Privada – passava a incluir uma forma intermediária: a Propriedade Pública Não-Estatal, indicada para substituir o Estado em ações próprias do setor “não-exclusivo” e competitivo. O Plano pretendia, dessa maneira, justificar a atuação do Estado e do setor privado conforme as regras do mercado, já apontando para o modelo de racionalidade que se tornaria hegemônico nessa reforma, tendo a privatização como paradigma, o que também se podia observar na exposição do Plano de Reforma no Senado (BRASIL/MARE, 1995, p. 43-45).

Posteriormente Bresser-Pereira (1997a) iria afirmar contraditoriamente, que

continuamos apenas com as duas formas clássicas de propriedade: a pública e a privada, mas com duas importantes ressalvas: primeiro, a propriedade pública se subdivide em estatal e não-estatal, ao invés de se confundir com a estatal; e segundo, as instituições de Direito Privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, mas sim públicas não-estatais (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 28).

Como estratégia para implementar as reformas a prioridade era a “focalização do Estado no atendimento às demandas sociais básicas”. Também orientava o “redirecionamento” da atuação do Estado, deixando este o seu “papel de executor para um papel de promotor do desenvolvimento social e econômico”, dessa forma criando condições para a implementação do modelo pretendido de administração gerencial no setor de serviços do Estado (BRASIL/MARE, 1995, p. 49).

O modelo de racionalidade que se tornaria hegemônico a partir da reforma do aparelho do Estado no Brasil, tendo a privatização como paradigma, pode ser observado no documento de apresentação do Plano Diretor no Senado, no qual ficam explícitas as reais intenções daquele governo:

[...] dada a possibilidade de coordenação via mercado, a propriedade privada é a regra. A propriedade estatal só se justifica quando não existem capitais privados disponíveis – o que não é mais o caso no Brasil – ou então quando existe um monopólio natural. Mesmo neste caso, entretanto, a gestão privada tenderá a ser a mais adequada, desde que acompanhada por um seguro sistema de regulação (BRASIL/MARE, 1995, p. 44).

O que se pode depreender das propostas de Bresser-Pereira, é que estava em curso na reforma do aparelho do Estado a expansão do mercado e de sua lógica sob o discurso de auto-regulação, possibilitando a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública. Dessa forma, o Estado gestor modernizado se reestruturaria, assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade reproduz a da empresa capitalista, e suas ações e políticas públicas passam a ser orientadas conforme o novo paradigma, em meio à expansão da esfera privada (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 38, 39).

Para operacionalizar essas mudanças o Plano Diretor orientava para “aperfeiçoamento do sistema jurídico-legal”, principalmente de ordem constitucional, para “remover os constrangimentos existentes” que poderiam impedir a adoção de uma forma de administração autônoma e “capaz de enfrentar os desafios do Estado moderno” (BRASIL/MARE, 1995, p. 49).

Ficava assim mais clara a intenção do governo que se iniciava em redefinir o ordenamento constitucional-legal que balizaria as principais decisões, pragmáticas, e orientaria o novo modelo político, baseado na política de fundos adotada a partir dessas reformas. As mudanças não se limitavam somente a essas áreas, mas também na cultura administrativa do país, justificando que “a mudança para uma cultura gerencial é uma mudança de qualidade” (BRASIL/MARE, 1995, p. 49, 54).

Nos moldes do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, as mudanças pretendiam alcançar também a cultura administrativa do país, justificando que “a mudança para uma cultura gerencial é uma mudança de qualidade”. Demonstrava, assim, a intenção de promover mudanças estruturais profundas e irreversíveis, sob um discurso que apontava para a desconstrução do espaço público, deixando bem definido seu principal objetivo.

Só esse tipo de cultura permite a parceria e a cooperação. Só através dela será possível viabilizar não apenas as diversas formas de parceria com a sociedade, como também a cooperação no nível vertical entre administradores e funcionários públicos, entre governo e sindicatos de funcionários. A verdadeira eficiência é impossível sem essa parceria e essa cooperação (BRASIL/MARE, 1995, p. 54).

Silva Júnior e Carvalho (2003) destacam que o Plano Diretor orientou as mudanças no âmbito do Estado e da administração pública, inaugurando um novo paradigma político, que apontava para o novo pacto social que se produzia no país, um novo paradigma de gestão pública e um novo modelo de regulação social:

Uma nova estrutura, com novas funções sociais e políticas e canal direto de participação da sociedade civil [...], aliada a uma nova e necessária classe de funcionários públicos para a administração e a regulação sociais, seria eficaz, eficiente e competente. O profissionalismo põe-se no centro do político, este torna-se reduzidamente técnico, instrumental e ancorado na ciência voltada para um fim que não é dela, mas do projeto político do governo, que toma a forma institucional do Estado (SILVA JÚNIOR e CARVALHO, 2003, p.16).

A reforma do aparelho do Estado no Brasil, sob o novo modelo de administração pública, foi realizado sob a intervenção dos organismos financeiros internacionais que manifestavam interesse e orientaram a reforma, como mostra Bresser-Pereira:

O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram os empréstimos para a reforma do Estado prioritários. As Nações Unidas promoveram uma assembléia geral resumida sobre a administração pública. Muitos países criaram ministérios ou comissões de alto nível encarregadas da reforma do Estado. O *World*

Development Report de 1997 tinha originalmente como título *Rebuilding the State*. A reforma do Estado tornou-se o lema dos anos [19]90, substituindo a divisa dos anos [19]80: o ajuste estrutural (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 17).

Na educação o ciclo de intervenção consentida tomou impulso a partir dos anos 1980, com o Banco Mundial assumindo o financiamento da educação, como principal agente financeiro internacional, na América Latina e no Brasil, impondo pesadas condições e direcionando os investimentos para a educação básica.

Como mostra Silva (2002),

O alinhamento organizacional das políticas para a educação vem sendo realizado por meio de estratégias locais, programas, projetos, acordos e reformas no sistema educacional [...] o sistema educacional nacional está sob a égide das políticas setoriais estabelecidas pelo BIRD, que prescrevem políticas, estratégias, programas e reformas a fim de consolidar a hegemonia ideológica, militar e financeira comandada pelos Estados Unidos [da América] [...] (SILVA, 2002, p. 70-71).

No Brasil, as reformas políticas e educacionais, promovidas principalmente a partir de meados da década de 1990, foram marcadas pela intervenção consentida e pela introdução de novos mecanismos de controle e regulação sociais, através da redefinição do ordenamento constitucional-legal. Esta redefinição do ordenamento constitucional trazia ainda a substituição da política de atendimento que vigorava até então por uma política de fundos, principalmente no setor educacional através de sua forma de financiamento.

Oliveira (2005) identifica no processo de reforma do aparelho do Estado a presença de políticas de regulação social. O sistema educacional sofreu significativamente a influência dos modelos de regulação originários desse ciclo mundial de reformas. Surgiram novas formas de organização de mercados e “novas institucionalidades” como forma de acomodação de poder que necessitavam de regulação e a educação assumiu papel importante nessa política de regulação social (OLIVEIRA, 2005, p. 756).

A nossa experiência histórica é repleta de autoritarismos, de decisões centralizadas, de exacerbada exclusão social, com negação dos direitos das classes trabalhadoras no exercício de sua cidadania e negação de acesso a uma educação de qualidade. Podemos identificar nas reformas educacionais a busca por novos modelos de regulação educacional induzidos pelo movimento de globalização em que estão presentes alguns elementos importantes: a mudança no papel do Estado; a tensão existente entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-

igualitária; a mundialização e o desenvolvimento de tecnologias; entre outros (OLIVEIRA, 2005, p. 768).

Podemos destacar também, como faz Oliveira (2005), alguns fatores que indicam o novo modelo de regulação presente nas políticas educacionais, que tem como origem as reformas dos anos 1990:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1130; 2005, p. 768).

O paradigma de relações implantado com as reformas dos anos 1990 é baseado no discurso de rompimento com o padrão histórico centralizado de política educacional, fortalecendo, porém, o modelo autoritário de formulação de políticas com a exclusão da participação ou da negociação com os diferentes setores da sociedade, como lembram Oliveira e Duarte:

[...] o padrão de formulação da política educacional empreendido nos últimos anos fundamenta-se numa tradição autoritária que, se por um lado incorpora temas de reivindicação populares, por outro o faz reelaborando-os em face dos interesses hegemônicos. Consequentemente, a formulação e a implantação da política educacional estiveram centralizadas no Poder Executivo, consagrando concepções autoritárias e processos fechados de decisão (OLIVEIRA e DUARTE, 1997, p.129).

Como afirma Paro (1986):

Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio (PARO, 1986, p. 32).

Os mecanismos de regulação social podem ser caracterizados no âmbito da escola pública pela centralização política e administrativa tradicional que exerce controle político-administrativo sobre a escola, porque esta não tem tradição de autonomia. Apesar de comandada administrativamente por um aparelho central de governo, a escola resiste obstinadamente aos interesses reformistas dos responsáveis pela política educacional.

Para Silva Junior e Sguissardi (2005) a regulação social produzida na atual forma do capitalismo no Brasil busca uma nova institucionalidade centrada na busca do “consenso entre antagonias por meio de política de negociação” (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2005, p. 13).

Silva (2002) também destaca que, no favorecimento à expansão do capital, o Banco Mundial, por meio de sua política,

[...] concebe a educação como indústria, e a atividade empresarial expressa-se pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, [...], pela lealdade dos governos estaduais às indústrias de equipamentos técnicos e de informática, pela aproximação com os interesses de grupos ligados à educação à distância, pelo monopólio das produtoras de livros didáticos e paradidáticos, pela terceirização dos serviços prestados pelos funcionários das escolas públicas e pela concessão às empresas de alimentos do serviço de merenda escolar (SILVA, 2002, p. 83).

Ao analisar documento³ do Banco Mundial, datado de 1995, no qual o órgão define as políticas e estratégias para a educação, em que os principais gestores do Banco e dirigentes nacionais deliberam as políticas sem considerar os processos democráticos – consolidando a prática de favorecer ao setor privado – Silva relaciona as principais medidas presentes no documento, seus objetivos e suas consequências: contenção de investimentos públicos para a educação pública; mensuração da produtividade acadêmica; imposição de política de avaliação institucional qualitativa; melhoria da eficiência escolar por meio do acirramento da competição entre as escolas, públicas e privadas; desvalorização dos profissionais da educação, principalmente os das escolas públicas (SILVA, 2002, p. 88).

A maneira linear como os gestores esperam que as políticas elaboradas obtenham sucesso apenas mascara e oculta as relações sociais que se manifestam na escola, encobrendo as diferenças e as desigualdades de classes, que existe mesmo entre professores, relações de conflitos que marcam o cotidiano escolar.

Num contexto marcado por um estreito mecanismo de controle e regulação, podemos verificar não apenas a intervenção externa que se impõe à administração escolar, mas o consentimento das autoridades locais na participação direta na escolha, definição e legitimação do paradigma anunciado. Embora os organismos financeiros internacionais demandem suas diretrizes oriundas do movimento de mundialização por necessidade de expansão do capital, o governo local não se torna

³ BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial Del Banco Mundial. Washington. Banco Mundial, 1995 (SILVA, 2002, p. 88).

em mero executivo, mas concorda com as orientações e as realizam conforme os interesses dos grupos locais, segundo a densidade histórica que envolve esse processo.

A política de financiamento da educação, como corolário da política de fundos instituída e que determinou a mudança no paradigma de atendimento pelas reformas realizadas no Brasil, trouxe como retórica a busca pela melhoria da qualidade de atendimento via “Estado gerencial”, cujo cerne é a eficiência e a eficácia segundo os princípios gerenciais que passaram a reger a administração estatal. Os critérios estabelecidos pela política de fundos, porém, seguindo os princípios empresariais, apesar da propalada busca pela qualidade, revela suas contradições ao balizar-se pelo fator econômico subordinando a qualidade aos critérios gerenciais.

Constitui-se, assim, um dos mecanismos de controle e regulação sobre a educação, que coloca em evidência não apenas a questão da qualidade do ensino, mas ainda a da autonomia da escola, que – como a cidadania que se encontra restrita no novo paradigma – ficou cada vez mais contida.

O consentimento do governo federal e das elites dirigentes da educação brasileira produziu o reordenamento jurídico do sistema educacional seguindo as prescrições do Banco Mundial, “revelando sua capacidade de construção de ideologias que legitimam e justificam a intervenção nas economias independentes”. Assim,

[...] a assertiva de prioridade em educação básica, inscrita nos documentos do Banco Mundial, está revestida de sentido diferente ao que almeja a sociedade civil e entidades organizadas, ou seja, a centralidade do Banco [Mundial] funda-se na diminuição ou na privatização gradual desse direito, por meio do enfraquecimento das instituições escolares (SILVA, 2002, p. 125).

A política de financiamento da educação básica brasileira, baseada na política de fundos, está presente no ordenamento constitucional-legal da educação com as seguintes diretrizes: descentralização; regime de colaboração no financiamento entre as diferentes esferas de governo; estabilidade relativa do volume de recursos definida pela vinculação como principal fonte de financiamento da educação brasileira; hierarquização da alocação destes recursos; responsabilização dos órgãos educacionais pela gestão dos recursos; controle público e social das contas públicas; e critérios para fixação e distribuição dos recursos. Sendo, porém, uma

política de fundos de natureza contábil, não prevê ocorrências de aumento de verbas (FARENZENA, 2006).

Silva deixa claro o mecanismo de controle exercido sobre a educação não apenas nos moldes das políticas nacionais para a educação, mas segundo os objetivos internacionais propostos pelo poderio hegemônico produzido pelo movimento de expansão do capital:

Subjacentes à ideia de centralidade, estão os mecanismos de controle sobre os focos de tensões sociais, as políticas de divisão internacional de produção de conhecimento, a domesticação e manipulação das demandas oriundas da sociedade civil. [...] desqualificam as políticas e propostas procedentes das associações, das organizações e entidades civis sob os argumentos de ineficiência, improdutividade e uso inadequado dos recursos financeiros, e preconizam políticas setoriais para cada modalidade de ensino. Na prática, trata a educação básica pública com políticas fracionadas e irrisória quantidade de recursos, almejando formar autênticos consumidores dos produtos importados e treinar trabalhadores. [...] o governo federal subordina as propostas da sociedade brasileira aos interesses externos e aos resultados já previstos, mais ainda, veta qualquer iniciativa de confronto ao acordado com o Banco Mundial/Fundo Monetário [Internacional] (SILVA, 2002, p. 125).

No movimento do capital em sua expansão para novos mercados – em sua forma de totalidade – deixa manifestar outros movimentos locais, singulares, e mediadores, que resultam na mudança da forma da sociedade se organizar e organizar o modo de produção da vida social. Na aparência geral do processo, Silva define assim:

As estratégias do Banco [Mundial] e das elites dirigentes nacionais contêm como eixos: a disciplinarização, a tentativa de ocultamento dos conflitos sociais agravados pelas políticas implementadas, a negação de apropriação de direitos e bens culturais e a estabilidade para o capital financeiro. Esses eixos buscam assegurar a manutenção da ordem social, do sistema e das estruturas de poder de modo que as decisões dos gestores das instituições, dos burocratas dos ministérios, secretarias e Banco Central parem acima das decisões dos eleitores ou dos governos estaduais e municipais vulneráveis às demandas sociais. Portanto, o mundo da ordem é o mundo do governo, da obediência às regras, do sigilo, do consentimento dos governos e do alinhamento subordinado (SILVA, 2002, p.152).

Esses mecanismos presentes nas políticas educacionais brasileiras – descentralizadas conforme a deliberação dos organismos financeiros internacionais – apontam como prioridade o favorecimento do mercado, abrindo a educação para a expansão do setor privado, produzindo e reproduzindo – no espaço de produção e reprodução da genericidade humana – as “condições necessárias para a intervenção política e educacional”. Silva destaca as principais condições presentes

na educação pública brasileira – que apresenta “natureza distributiva-contencionista-reformista” – que favorecem os interesses do mercado mundializado:

[...] a exigência de compressão dos investimentos nas políticas sociais, a institucionalização de outras alternativas de financiamento, [...], os procedimentos de premiação por produtividade, as teleconferências com gestores, diretores e autoridades regionais, nacionais e internacionais, os programas de treinamento e assessorias (SILVA, 2002, p. 153-154).

Esse processo abriu na educação novos espaços que facilitaram a ampliação do setor industrial para vários ramos diversificados, como o de

[...] publicações especializadas, de equipamentos pedagógicos e técnicos, de merenda escolar, de transportes escolares, de produção e distribuição do livro didático, de *marketing* e propaganda oficial, de confecções de uniformes escolares diversificados, de cursos supletivos, de especialistas na elaboração e implementação dos processos avaliatórios, de terceirização dos serviços de limpeza e de construção civil por empreiteiras encarregadas da edificação e manutenção da estrutura física (SILVA, 2002, p. 154).

Silva define a intervenção e o consentimento como

[...] dois pilares das mediações que se imbricam mutuamente, [que] trazem à tona o diferenciador em relação às tradicionais formas de ocupação política dos países periféricos pelos capitalistas desenvolvidos: a subscrição e a disposição dos governos. A intervenção sistemática do Banco Mundial é acompanhada da disposição do governo federal e materializada na assinatura de acordos que evidenciam a longevidade e continuidade da política redistributiva-contencionista-reformista (SILVA, 2002, p. 155).

Para Silva algumas medidas caracterizam e expressam essas mediações:

A adoção de medidas jurídico-constitucionais capazes de reordenar o sistema educacional dos estados e municípios e de reafirmar o controle sobre o financiamento público e sobre os processos de avaliação expressa as mediações entre a intervenção e o consentimento (SILVA, 2002, p. 155).

Na concepção do Banco Mundial a educação pública tornou-se mercadoria – e como tal – sujeita às regras do mercado para ser comprada e vendida, como ocorreu historicamente – e em certa medida – com o trabalho. O contexto que analisamos revela sua importância, pois a educação, como afirma Silva Júnior (2002), se constitui na “única prática social formativa ordenada juridicamente pelo Estado capitalista” e assim instituída na sociedade (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 9).

Assim, as atuais políticas educacionais e organizativas precisam ser compreendidas no contexto histórico mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. As reformas educativas executadas em vários países do mundo a partir da década de 1980 estão inseridas nesse contexto de recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva e orienta o processo de reestruturação global da economia regida pela doutrina neoliberal, que outra coisa não é senão a própria demanda inerente ao capital de reproduzir-se a si mesmo, se expandindo em espaços cada vez mais largos.

Também as reformas educacionais realizadas nas unidades federativas brasileiras, como no Estado de São Paulo se encontram inseridas neste contexto e sujeitas aos seus desdobramentos.

Capítulo II

As Políticas Educacionais do Estado de São Paulo e seus desdobramentos

Pois que tem o homem de todo o seu trabalho e da fadiga do seu coração, em que ele anda trabalhando debaixo do sol? Porque todos os seus dias são dores, e o seu trabalho, desgosto; até de noite não descansa o seu coração; também isto é vaidade. [...] Que proveito tem o trabalhador naquilo com que se afadiga?

(Eclesiastes, 2:22,23; 3:9)

Introdução

Vivemos um momento em que o discurso da “desconstrução”, ou desmonte, da escola pública, pela qual a elite burguesa há muito deixou de lutar, está na pauta da mídia para se construir uma nova racionalidade institucional. E esta construção se faz gradativamente.

As necessidades do capitalismo de impor controle sobre a produção introduziu mecanismos de hierarquização no processo de trabalho, atribuindo hierarquia de funções na divisão do processo de trabalho, com remuneração maior para o trabalhador colocado em funções de supervisão. Com a migração do capital para o setor público, também a administração pública passou a sofrer as consequências do sistema de gerenciamento característico das empresas privadas – cujo objetivo é a busca do lucro. No contexto atual essa racionalidade encontra-se presente no sistema de educação pública – cujo objetivo direto não é gerar lucro, mas tem lugar no processo geral de produção e no movimento global de expansão do capital.

A estratégia bem sucedida no campo político, e que se institui gradativamente na sociedade, consiste em levar o debate relativo aos interesses sociais e coletivos para o âmbito privado. Como podemos observar, a educação tem ocupado espaço central no debate em torno das mudanças que se efetivam à luz do capitalismo mundial. Com a expansão educacional promovida pelo neoliberalismo reinante, parte do capital se deslocou para a educação. E não apenas o capital se deslocou para a educação como isso também colocou em movimento as práticas sociais realizadas na escola.

As reformas educacionais não são exclusivamente pedagógicas, elas estão inseridas num contexto mais amplo de repactuação social, de destruição de direitos, marcado pela barbárie provocada pelo capitalismo em sua forma atual. Neste contexto há a necessidade de uma nova forma de organizar a vida. As reformas produziram um novo ordenamento com a função de adequar e moldar o sistema escolar visando uma nova forma de sociedade, um novo pacto social.

Para Thurler (2002) as reformas que se procederam a partir dos anos 1980 colocaram os professores diante de dois desafios de envergadura: reinventar a escola enquanto seu local de trabalho e a si próprios como pessoas e integrantes de uma classe profissional. A maioria dos professores passou a viver sob condições e em contextos de trabalho totalmente novos, além de assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles característicos do contexto de sua formação original.

Ao longo dos anos o professor viu-se obrigado a assumir tarefas tão diversificadas que o afastaram, pouco a pouco, da sua atividade-fim, o que tornou difícil dar conta do seu verdadeiro papel. Ao mesmo tempo em que as suas condições de trabalho se modificaram, com a baixa remuneração o professor precisou desviar seu foco para a sobrevivência, sua e de sua família, por meio de outras formas de trabalho fora do campo educacional.

Para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a complementação política da Proposta Curricular é parte de um processo de “reforma em andamento”, como afirmou recentemente a Professora Guiomar Namó de Melo, em vídeoconferência para diretores de escola da rede estadual, no dia 12 de abril de 2011. Demonstra que a reforma não terminou ainda, está em curso.

1 – Os desafios do cotidiano escolar

O cotidiano escolar está permeado por conflitos e tensões, muitos deles relacionados às questões sociais. A precariedade das condições de trabalho com as quais o professor tem que conviver diariamente traz como características baixos salários, longas jornadas de trabalho, salas de aula com superlotação de alunos, prédios em más condições de conservação, indisciplina, violência, racismo e desinteresse do aluno, que acarretam no baixo rendimento escolar do aluno e frustração no professor.

As precárias condições de trabalho e as tensões presentes no cotidiano escolar que afetam o professor levaram, em 2007, cerca de aproximadamente 29,4 mil professores da rede estadual de educação de São Paulo a faltar diariamente às aulas. Num contingente de 230 mil professores isso significa uma ausência diária de quase 13%, segundo dados da Folha de São Paulo. Isso também significa que 6

professores por dia deixavam de comparecer a cada uma das 5.300 unidades escolares do Estado naquele ano. Dessas faltas, cerca de 65,5% eram justificadas como problemas de saúde. Pesquisa do DIEESE/APEOESP apontou que 61% dos professores acusavam nervosismo diante das situações de sala de aula; 57% apresentavam falhas na voz e 44% apresentavam quadro de angústia (AGORA São Paulo, 11/11/2007, p. A-4; FOLHA de São Paulo, 11/11/2007, p. 1).

Pesquisa do IBOPE, publicada no Jornal da Tarde, de São Paulo, em 6/11/2007, na página 8A, mostrou que 51% dos professores trabalhavam em dois períodos, 19% em três períodos e 30% em apenas um período, no ano de 2007. Essa pesquisa também apontou que 49% dos professores ouvidos admitiam que a sua formação inicial não os houvesse preparado para vivenciar as situações cotidianas da sala de aula que estavam enfrentando. A pesquisa ainda apresentou alguns dados preocupantes em relação às condições que afetavam o professor diante das tensões que tinham de enfrentar diariamente (TABELA 1):

PROBLEMAS RECLAMADOS	PORCENTAGEM
Mal-estar regularmente	40%
Dores musculares	40%
Perda de paciência	37%
Vontade de ficar em casa e não fazer nada	32%

Tabela 1: porcentagem de professores que reclamaram algum problema de saúde
 FONTE: pesquisa do IBOPE, publicada no Jornal da Tarde de São Paulo, em 6/11/2007, na página 8A.

A questão da violência e da falta de segurança nas escolas também passou a representar um novo problema no cenário do cotidiano de trabalho escolar. Em 29 de junho de 2007, professores da rede estadual de ensino de São Paulo realizaram protesto diante do prédio da Secretaria Estadual de Educação reivindicando melhoria nas condições de trabalho. Essa manifestação foi motivada pelos

constantes casos de agressão em que professores foram vítimas em sala de aula (TABELA 2):

CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	LOCAL DA OCORRÊNCIA	PERIÓDICO E DATA
“Professora surrada por aluno.” “Professora apanha de aluno da 8ª série.”	Suzano – SP	Jornal da Tarde, 28/06/2007, p. 5A. Agora São Paulo, 28/06/2007, p. A7.
“Estudante dá voadora em professora.”	Votorantin - SP	Agora São Paulo, 28/06/2007, p. A7.
“Aluno de 9 anos decepa dedo de professora na escola.” “Perdeu o dedo. Foi um aluno.” “Decepa dedo de professora.”	São Bernardo do Campo - SP	Agora São Paulo, 29/06/2007, p. 1 e A6. Jornal da Tarde, 29/06/2007, p. 1. Jornal da Tarde, 29/06/2007, p. 5A.
“Servente é pisoteada por alunos.”	Dracena - SP	Jornal da Tarde, 5/07/2007, p. 7A.
“Cola na cadeira da professora vira caso de polícia.”	Macatuba - SP	Agora São Paulo, 5/07/2007, p. A3.
“Aluno incendeia carro da diretora.”	Piraju - SP	Agora São Paulo, 5/07/2007, p. A3.

Tabela 2: Notícias nos jornais sobre violência contra profissionais da educação no Estado de São Paulo – ano de 2007.

Para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2006 foram registrados apenas 217 casos de professores agredidos por alunos em todo Estado, correspondendo a 0,1% do total de professores da rede. Estes dados são contestados pelos representantes da APEOESP, que levam em conta também os casos de violência contra os professores fora dos portões da escola e, principalmente, os casos não denunciados por medo e outras formas de constrangimento.

Não obstante os números registrados, o simples fato de acontecerem estes casos já demonstra a necessidade de que medidas mais severas precisam ser tomadas. Como adverte Tamarit, é necessário educar o soberano para que a barbárie não vença (TAMARIT, 1996, p. 58). Mostra, também, que os fatores que

permeiam o complexo universo escolar e que caracterizam o exercício da profissão docente não estão restritos às regiões metropolitanas e tornam-se importantes em todo o processo de escolaridade. Mas parece que a barbárie está vencendo.

A questão da violência escolar não poderia passar despercebida pela SEE. A recorrência dos casos de violência se agravou de tal forma, foram tantos os clamores e os acontecimentos que o Caderno do Gestor – gestão do currículo na escola, em sua edição especial de 2010, dedicou espaço exclusivo para tratar do assunto, mostrando que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reconhece as ocorrências, sem considerar, no entanto, a violência específica da escola, abordando o problema de maneira pontual:

A violência não pode ser tratada como algo distante dos limites da unidade escolar, como muitas vezes acontece. A agressividade verbal ou física, o desrespeito ao outro e ao patrimônio público são formas de violência que comprometem o ensino e a aprendizagem, afetam o processo de socialização dos alunos e impedem o desejável fortalecimento da ética e dos valores democráticos (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 5).

A SEE procura, assim, desvincular o problema da violência no interior da escola como elemento do cotidiano escolar, caracterizando a violência como fruto da estrutura social, mas ao mesmo tempo atribui à escola a tarefa de resolver este problema:

Os atos de violência na escola normalmente se traduzem no “desrespeito às regras sociais de conduta” e essas, muitas vezes, estão associadas a um comportamento ético e moral. [...] O problema da violência não está apenas no campo educacional, mas também na estrutura social da qual a escola faz parte. É quase impossível que o campo educacional adquira autonomia plena em relação à estrutura social. Entretanto, as conexões entre estrutura social e campo educacional não são diretas nem mecânicas (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 7).

Também reconhece, a SEE, a serviço de quem está o campo educacional:

O campo educacional possui autonomia relativa em relação à estrutura social, uma vez que está a serviço da manutenção do poder simbólico, dissimulando a sua função de conservar as diferenças, divisões e classificações arbitrarias legitimadas pela sociedade (SÃO PAULO/SEE, p. 7, 2010).

Ao mesmo tempo em que atribui o problema da violência como resultado da realidade social, também atribui à escola a responsabilidade pela solução de um problema que não foi ela que criou:

Todavia, o campo educacional não coincide com a estrutura que o gerou, existe um espaço entre os dois. [...] acreditamos que a escola possa mudar o rumo do problema, desenvolvendo ações educativas que melhorem as relações entre as pessoas (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 7-8).

Essa percepção que a SEE apresenta sobre o problema aponta para situações historicamente construídas no discurso da elite dominante: uma delas é que o pretense espaço que existe entre os dois campos está preenchido por trabalhadores oriundos desta mesma realidade social; outra delas é que a relação entre as pessoas é mediada pelo movimento de expansão do capital, que outra coisa não é que o movimento da mercadoria e das pessoas como personificação da mercadoria, que tem gerado zonas de exclusão social, portanto um problema que não foi criado pela escola; finalmente, a SEE propõe à escola ações pontuais e pragmáticas para resolver problema de tal dimensão maior do que ela.

Neste mesmo caderno, citando Ortega e Rey, a SEE identifica três subsistemas no interior na organização escolar que interagem entre si e influenciam as relações entre as pessoas, destacando que:

O primeiro é composto pelos gestores, docentes e funcionários em geral, o que os autores denominam de sistema dos adultos responsáveis pelas atividades acadêmicas: o planejamento e o desenvolvimento do currículo. Parte do conflito que acontece na escola pode ser associada às relações entre esses atores. Esse grupo nem sempre tem uma postura consensual. As relações hierárquicas são desiguais, prevalecendo uma organização vertical. Essas pessoas nem sempre compartilham objetivos comuns. A comunicação é bloqueada por ordens mal explicadas e autoritárias (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 14).

Por fim a SEE lava as mãos, justificando assim a sua parte na solução do problema da violência na escola:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na atual gestão conferiu peso grande a essa problemática, apresentando um currículo comum, centrado em Propostas Curriculares das disciplinas, como ponto de referência para as suas escolas (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 14).

e prognostica que:

[...] enquanto a escola não tiver bem definida sua Proposta Pedagógica, o que envolve um diagnóstico objetivo de seus problemas e planos de ação, gerenciados pelos gestores, os conflitos tem tendência a se proliferar cada vez mais e podem alimentar os atos de violência na escola (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 18).

Mas a realidade concreta mostra que o problema vai além das potencialidades da escola e de seus trabalhadores. Em pesquisa encomendada ao IBOPE Inteligência pela Fundação Victor Civita e publicada no Portal UOL – Educação em 19 de outubro de 2010, foram ouvidos coordenadores pedagógicos da rede de escolas públicas de 12 capitais brasileiras e do Distrito Federal. Na pesquisa citada os coordenadores pedagógicos apontam no topo da lista de problemas encontrados na escola a falta de recursos, infraestrutura insatisfatória e pouco envolvimento dos pais de alunos e da comunidade.

Outros problemas listados pelos entrevistados são fatores externos à escola, como segurança, falta de profissionais e salário defasado. A lista de problemas segue ainda com questões relacionadas à motivação e disciplina dos alunos, e a formação dos professores. Mas os coordenadores pedagógicos também centraram seus principais desafios nos alunos, pais e comunidade (INFRAESTRUTURA, 2010).

2 – Os desdobramentos das políticas educacionais do Estado de São Paulo

As medidas implementadas a partir das reformas levaram a uma redefinição do ordenamento educacional, em que verificamos o fortalecimento do Estado na esfera federal, na medida em que esta se ausentava cada vez mais das suas responsabilidades constitucionais para com a educação, ao mesmo tempo em que, a pretexto de descentralização e delegação de mais autonomia para as esferas estaduais e municipais, transferia e ampliava para estas esferas as suas responsabilidades.

As políticas do Banco Mundial – “elaboradas em realidades distintas e para sociedades heterogêneas” – marcam as reformas do aparelho do Estado no Brasil não apenas na esfera federal, mas também na estadual. Silva (2002) descreve suas características no Estado de São Paulo, relacionando a intervenção do banco Mundial e o consentimento nos diversos níveis hierárquicos da educação, que já tornam evidentes a forma de participação dos professores na implementação das políticas educacionais:

[...] a capacidade de o Banco Mundial intervir simultaneamente em vários países e, no caso do Brasil, alcança as escolas públicas mais recônditas. Nessas escolas, sua presença está demonstrada sob a forma de prescrições e de regulamentações publicadas no *Diário Oficial* para serem executadas, uma vez que essas ordens não diferem muito daquelas dirigidas às escolas bem localizadas. Na prática, essa sintonia pode ser confirmada na política educacional do Estado de São Paulo nas duas últimas décadas. O que ocorre é que os professores não têm acesso aos documentos que antecedem às portarias, resoluções e deliberações publicadas no *Diário Oficial* determinando alguma reforma, projeto ou programa. Quanto aos diretores, supervisores e delegados de ensino (com raras exceções, burocratas do ensino) são especialistas em fazer cumprir as decisões já publicadas no *Diário Oficial*, a que obrigatoriamente todos devem submeter-se. O secretário de Educação não atua diferentemente, é apenas um condutor da ideologia dominante e do aparato jurídico institucional para enquadrar toda a comunidade escolar nos moldes desejados. Quanto ao Conselho Estadual de Ensino, acha-se dividido entre os interesses das elites conservadoras paulistas e as demandas da maioria da população, ou seja, os envolvidos diretamente com o ensino criam constrangimentos, oscilam entre as demandas sociais e regionais e a fina sintonia com os acordos assinados entre o governo estadual paulista e o Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 95 – grifos do autor).

Porém, as prescrições dos organismos financeiros internacionais – de maneira interventora – e as normatizações dos órgãos públicos reguladores dos sistemas educacionais regionais e locais – em seu papel de oferecer consentimento – não são assimilados na mesma racionalidade linear e mecanicista. Antes, são submetidas às formas de mediação social e de institucionalidade que perfazem a realidade concreta da escola e do cotidiano dos trabalhadores na educação.

Forma-se um contexto em que as políticas sofrem “críticas e alterações resultantes dos embates entre as forças locais”, mas o interesse da elite brasileira ligada ao setor de educação pública mostra a sua força na legitimação e implantação das políticas oriundas dos organismos financeiros internacionais:

[...] mesmo com distorções, resistências, modificações e impossibilidades físicas, técnicas ou humanas, todas as escolas são controladas, disciplinadas e reordenadas. Não sem resistências, distorções, descontentamentos e modificações. [...] a intervenção das instituições externas não só é permitida, como conta com o consentimento e o trabalho contínuo dos burocratas do ensino público, ainda que se registrem os insuficientes resultados alcançados tanto pelo montante de recursos financeiros quanto pela reestruturação da educação nacional. [...] são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, [...] de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente, [...] são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade (SILVA, 2002, p. 95-96).

Nos anos 1980 o governo do Estado de São Paulo – por meio de convênio – transferiu para os municípios o transporte escolar, a merenda escolar e a execução de pequenas reformas nos prédios escolares. Essas e outras medidas apontam a forma como o governo do Estado de São Paulo se alinhou com o governo federal

sob o novo paradigma de administração pública, mostrando forte apelo para descentralização, ajuste fiscal e reestruturação da gestão pública nos moldes da esfera privada.

O governo estadual adotou alguns mecanismos para transferir parte de sua responsabilidade com a educação para os municípios, se afastando da sua responsabilidade social como já fizera a União por meio do esvaziamento dos recursos para a educação básica proporcionado pela reforma do ordenamento jurídico. No Estado de São Paulo algumas medidas tomadas pelos governadores que se sucederam ao longo da década foram:

- a reorganização das escolas estaduais, que consistia em separar os alunos do Ciclo I (1ª a 4ª série) daqueles do Ciclo II (5ª a 8ª série) em unidades escolares diferentes – medida que alcançou cerca de 80% das escolas estaduais na primeira ação da Secretaria Estadual de Educação no sentido de preparar para a municipalização;
- a instituição de programas de parceria Estado-Município, em que merenda escolar, transporte escolar, construção e reformas de unidades escolares e manutenção de servidores escolares passaram a ser assumidos pelos municípios com a colaboração do governo estadual;
- a criação do Registro Geral Escolar (RG Escolar) e cadastramento centralizado dos alunos da rede estadual;
- fechamento das escolas das zonas rurais e isoladas, forçando muitos municípios a assumirem a demanda de alunos através do programa de municipalização.

Podemos observar no nível de governo estadual a presença do novo paradigma político instaurado por Fernando Henrique Cardoso que já se consagrava na esfera federal: a mudança nas relações do poder executivo com as diferentes instâncias de representações da sociedade. A nossa experiência histórica é repleta de autoritarismos, de decisões centralizadas, de exacerbada exclusão social, com negação dos direitos das classes trabalhadoras no exercício de sua cidadania e negação de acesso a uma educação de qualidade.

A política educacional do Estado de São Paulo no período que abrange as décadas de 1980 e 1990 reflete bem o contexto de reformas marcado pela presença de forte intervenção e amplo consentimento. O BIRD aprovou o Projeto de número 3.375 em 7 de janeiro de 1992, com o título de “Inovação do Ensino Básico do

Estado de São Paulo”, que desdobrou no Decreto Número 40.473 – de 21 de novembro de 1995 – que instituiu no Estado de São Paulo o conhecido Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, sob o pretexto de “garantir escolarização de oito anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino fundamental e médio” – conforme demandavam as prescrições do Banco Mundial – publicado no Diário Oficial do Estado em 22 de novembro de 1995 (SILVA, 2002, p. 176).

Esse processo todo, na verdade, preparava o caminho para a descentralização da educação via municipalização do ensino – provisionada na Constituição Federal de 1988 e anunciada pelo Decreto Número 30.375 de 1989, que instituiu a municipalização da rede de ensino estadual em São Paulo. Porém, somente durante os dois mandatos do governo de Mário Covas no Estado (1995-2003) é que essas reformas se realizaram de fato, produzindo como consequências:

[...] uma deliberada política de estrangulamento da organização física; de favorecimento ao sistema educacional das instituições empresariais; [...], de contenção dos conteúdos das disciplinas de história, geografia e sociologia, adicionada à redução das horas aulas; de demissão de professores; de contrato de trabalho temporário dos docentes; de racionalização de investimentos; de fechamento de escolas inteiras no período noturno, na periferia, ou de classes noturnas (SILVA, 2002, p. 176).

Essas características apontavam para o modelo que estava sendo implantado na educação do Estado de São Paulo que era marcado por ações e medidas pragmáticas que favoreciam “a produtividade, o individualismo, a seletividade, a competitividade exacerbada e a exclusão social e escolar”. E esse movimento ocorreu sob um processo constante de desconstrução e desvalorização da escola enquanto espaço público, como “espaço de intersecção de interesses plurais, de construção do conhecimento e de exercício da democracia”, sob a retórica de que “o serviço público é ineficiente e o privado é racional e de melhor qualidade” (SILVA, 2002, p. 177).

Esse contexto, com origem na expansão do capital, conduzia a realidade brasileira às condições que geravam novas institucionalidades que favoreciam a intervenção dos organismos financeiros internacionais também na educação, não sem o consentimento dos dirigentes do sistema educacional nas esferas federal, estaduais e municipais.

As políticas educacionais no Estado de São Paulo apontaram ainda para os seguintes desdobramentos: a criação do Estatuto do Magistério [Lei Complementar 444/1985]; criação dos CEFAMs [Decreto Número 28.089/88]; criação das escolas-padrão [Decreto Número 34.035/91]; a municipalização do ensino [Decreto Número 30.375/89] e a reorganização das escolas estaduais [Decreto Número 40.473/95] (SILVA, 2002, p. 192-193).

Silva ainda afirma que

[...] essas práticas e atitudes políticas do governo federal e das elites dirigentes têm sido continuamente renovadas. O processo histórico mostra que as políticas para a educação pública são externadas em função dos interesses econômicos e políticos aos quais o país se subordina e, portanto, são antes de natureza econômica e política por sua própria natureza (SILVA, 2002, p. 199).

Silva interpreta a situação da educação no Estado de São Paulo como resultado de um mecanismo histórico de exclusão social na sua forma de se organizar – segundo o mesmo paradigma pragmático que orientou as reformas na esfera federal – sob as prescrições do Banco Mundial, afetando a sociedade de maneira bem ampla:

[...] são publicadas as deliberações, as diretrizes e as normatizações, prescrevendo outro desenho organizacional, respaldado nos instrumentos jurídico-constitucionais, efetivando a incorporação das políticas para a educação básica às estratégias do Banco Mundial, num contexto de alterações do mundo do capital, do trabalho e de estreitamento das relações entre educação, desenvolvimento e emprego (SILVA, 2002, p. 198).

Estas são algumas das muitas faces do cotidiano escolar, que reserva ainda outros elementos na sua dinâmica diária de acontecimentos. Uma cotidianidade repleta de interesses mais imediatos de todos os seus atores. É neste espaço, de constantes tensões, pressões e disputas de poder que a Secretaria Estadual de Educação (SEE), em sua política mais recente, implementou o Programa São Paulo Faz Escola.

3 – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Programa São Paulo Faz Escola: relações sociais na escola mediadas por ações pragmáticas

A administração das organizações nasceu sob a égide do capitalismo, para atender as suas necessidades e demandas mais imediatas, por isso as suas bases estão voltadas para atender aos interesses mais diretos e imediatos do capital, através do gerenciamento produtivo caracterizado pela eficiência e eficácia. Eficiência e eficácia que garantam pelo menos manter o mesmo nível de produção sem novos investimentos. É a mesma lógica gerencial do setor privado que orientou as reformas de Estado dos anos 1990 alterando o ordenamento jurídico, e ainda orienta, as principais ações dentro da política educacional no Brasil e no Estado de São Paulo.

As ideias centrais da administração gerencial têm como referencial a Teoria Geral da Administração. A Teoria Geral da Administração quando aplicada à escola torna-se mecanismo ideológico de regulação. A escola em nossos dias encontra-se submetida a um modelo político de administração que traz no seu bojo as características centrais da administração gerencial.

A escola clássica de administração, também conhecida como Escola de Administração Científica, que tem como representantes significativos os pioneiros Taylor e Fayol (RUSSO, 2004), marca o cenário das novas políticas educacionais adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Juntamente com o governador do Estado José Serra, a responsável pela pasta estadual da educação – Maria Helena Guimarães de Castro – lançou no dia 20 de agosto de 2007 o Programa São Paulo Faz Escola, visando atingir 10 metas prioritárias para a educação no Estado até o ano de 2010.

São estas as dez metas:

- 1 - Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2 - Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).

- 8 - Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10 - Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SÃO PAULO/SEE, 2007a).

Junto com as dez metas, também foram anunciadas dez ações para auxiliarem o Estado de São Paulo a alcançar estas metas:

- 1 - Implantação do Projeto Ler e Escrever
- 2 - Reorganização da progressão continuada
- 3 - Currículo e expectativas de aprendizagem
- 4 - Recuperação da aprendizagem
- 5 - Diversificação curricular do Ensino Médio
- 6 - Educação de Jovens e Adultos
- 7 - Ensino Fundamental de 9 anos
- 8 - Sistemas de Avaliação
- 9 - Gestão dos resultados e política de incentivos
- 10 - Plano de obras e investimentos (SÃO PAULO/SEE, 2007a).

Estas ações apelam para a busca da qualidade e sugerem medidas de reformas estruturais na educação estadual:

- 1 - Criação da função Professor Coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007;
- 2 - Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições;
- 3 - Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão;
- 4 - Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos;
- 5 - Criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO/SEE, 2007a).

Podemos observar por meio das ações propostas para alcançar estas metas, fundamentadas na busca pela eficiência, e apesar da retórica dos discursos, que as reformas sempre atenderam ao que demandavam os organismos financeiros internacionais.

Como afirma Gramsci,

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978, p. 9).

Vale ressaltar que as reformas do Estado brasileiro, principalmente no tocante a educação, representou uma forma de intervenção consentida efetivada pelas

autoridades educacionais do país conforme orientação das “agências multilaterais” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 50).

Entre os investimentos previstos pela SEE neste Plano de Metas estão as medidas de incentivos para valorizar o profissional da educação:

[...] a antecipação do pagamento de parte do bônus relativo ao ano de 2007, e que seria pago apenas no começo de 2008; o pagamento em dinheiro de um mês da licença-prêmio; a incorporação de duas gratificações aos salários; a contratação de 2.545 secretários de escola; a contratação de 372 supervisores de ensino; a seleção de seis mil professores para a função de professor-coordenador; a instituição de gratificações para as funções de professor-coordenador, vice-diretor de escola e secretário de escola; a extensão da gratificação de representação para diretor de escola e supervisor de ensino; e alteração do percentual fixado para a gratificação de representação dos dirigentes regionais de ensino (SÃO PAULO/SEE, 2007a).

Lembramos que uma das ideias centrais na escola clássica de administração era o incentivo monetário através do pagamento por produtividade ao trabalhador. Este mecanismo surgiu na administração acompanhada de métodos de seleção, treinamento e controle por supervisão. Também podemos observar a presença de tais elementos nas principais medidas e ações propostas pela SEE, principalmente no que se refere aos Professores Coordenadores. A função gratificada do Professor Coordenador – na Proposta Curricular do Estado de São Paulo – resgata um antigo mecanismo presente na administração gerencial das empresas privadas, que vivem e sobrevivem por meio do lucro.

A gratificação de função foi então instituída por meio da Lei Complementar de número 1.018, de 15 de outubro de 2007, como segue:

Artigo 1º - Fica instituída Gratificação de Função para os integrantes das classes de docentes do Quadro do Magistério, em exercício nas unidades escolares da Secretaria da Educação, designados para as funções de Professor Coordenador e Vice-Diretor de Escola (SÃO PAULO, 2007).

Com estes princípios presentes na política de incentivos, a Secretaria desloca o enfoque dos professores para os Professores Coordenadores, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola, propondo formas de treinamento e supervisão do trabalho destes profissionais a título de “formação continuada” e capacitação da equipe. Repousa, ainda, sobre esses profissionais a responsabilidade pela operacionalização do Programa nas escolas e na rede educacional por meio da Proposta Curricular (SÃO PAULO/SEE, 2009, 2010).

É uma clara tentativa de orientar os intelectuais orgânicos, como define Gramsci, para a criação de consenso no ambiente escolar por meio dos Professores Coordenadores, como está preconizado na Proposta Curricular (SÃO PAULO/SEE, 2009, p.21; GRAMSCI, 1978, p.11).

Tendo como base ações para alcançar as dez metas principais do Programa São Paulo Faz Escola, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo está fundamentada na busca pela eficiência, visando corrigir desvios no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da política educacional adotada no Estado de São Paulo nos anos 1990, oriunda das reformas do aparelho do Estado.

Para gerenciar a implantação da Proposta, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) procurou se utilizar de diferentes ações práticas, entre elas ações voltadas para capacitar e determinar orientações que instrumentalizassem os Professores Coordenadores nas escolas e nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino para coordenar as mudanças no interior das escolas, tendo em vista a elaboração e o uso de material de apoio para os professores de todas as disciplinas, denominado Revista do Professor e o Jornal São Paulo Faz Escola, como caderno do aluno, ambos destinados ao período inicial do ano letivo de 2008, a título de revisão dos conteúdos.

Posteriormente, ao longo do ano de 2008, a SEE previa a distribuição bimestral de cadernos: aos professores o Caderno do Professor; aos alunos o Caderno do Aluno, para cada disciplina; à equipe de gestão – como ficou conhecido o grupo constituído por Diretor, Vice-diretor e Professor Coordenador, também chamado de trio gestor – o Caderno do Gestor. A SEE também disponibilizou vídeos de orientação e apoio online.

Conforme analisa Freitas (2009),

Os vídeos que foram distribuídos à rede paulista estão repletos de um autoritarismo iluminista que despreza a experiência do professor ou a recebe apenas como reação a uma proposta já feita. A isso chamam participação. Participar é contribuir com a proposta *da Secretaria* (FREITAS, 2009, p. 61 – grifos do autor).

Orientações a título de capacitação foram preparadas para dirigentes de ensino, diretores de escola, supervisores, professores coordenadores de oficina pedagógica (antigos ATPs) e professores.



FIGURA 1: Aparência e formato atuais do site São Paulo Faz Escola. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/PROPOSTACURRICULAR/ENSINOFUNDAMENTALCICLOIIIEENSINOM%C3%89DIO/tabid/1252/Default.aspx>, acesso em 04/08/2011.

Ao analisar a reforma educacional realizada na Itália, Gramsci mostrou que

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada (GRAMSCI, 1978, p. 132 – grifos do autor).

Verifica-se na Proposta, porém, velhas contradições presentes no sistema escolar brasileiro. Uma delas diz respeito a mais uma tentativa de homogeneizar

uma rede educacional tão ampla como a do Estado de São Paulo, constituída por escolas e regiões com características próprias e diversificadas, dificultando a aplicação plena dos conteúdos propostos no material impresso distribuído para os professores.



FIGURA 2: Aparência e formato antigos do site São Paulo Faz Escola. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>, acesso em 04/08/2011.

Para estimular a participação dos professores no processo de implementação da Proposta nas escolas, e concretizar seu objetivo de “interferir na prática pedagógica”, a SEE anunciou a realização de cursos de capacitação para o ano de 2009, no formato de Especialização, por meio do Programa de Educação Continuada (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

A tão divulgada capacitação dos professores foi fragmentada, de maneira que não contemplou a todos os docentes da rede, principalmente aos professores temporários, que chegaram à escola com o ano letivo já em andamento. Assim, os professores nas escolas não tiveram participação efetiva na construção da Proposta Curricular, não encontrando identidade imediata e comprometimento com o conteúdo da Proposta.

Nesse momento inicial de implantação da Proposta, com os programas de capacitação de Professores Coordenadores em andamento, os professores dão início a uma greve com desdobramentos que iriam influenciar os próximos meses do ano letivo de 2008. Uma greve que durou de 16 de junho a 4 de julho de 2008.

Inicialmente as distribuições bimestrais do Caderno do Professor não obedeceram ao calendário escolar, de forma que o material sempre chegou às mãos do professor com os respectivos bimestres por terminar. Logo os professores se viram às voltas com as dificuldades para desenvolverem as atividades previstas nos cadernos, como se pode observar por meio do Comunicado da própria CENP, do dia 12 de maio de 2008:

[...] à vista da implantação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e da necessidade de se atender: às demandas encaminhadas pelas equipes escolares relativas à exiguidade de tempo previsto para o desenvolvimento das sugestões de atividades bimestrais previstas nos Cadernos dos Professores - documentos complementares à implantação da Proposta Curricular - das disciplinas do Ensino Fundamental - Ciclo II e do Ensino Médio; ao cumprimento dos mínimos legais de dias e horas anuais previstos na LDB, e em especial, aos procedimentos regimentais que prevêem registros da avaliação do rendimento escolar do aluno por meio de sínteses bimestrais; [...] (SÃO PAULO/CENP, 2008g).

Também os Professores Coordenadores foram contemplados com o Caderno do Gestor, que deveria orientá-los quanto à sua atuação na escola e diante do grupo de professores:

Para subsidiar a implementação da Proposta dos componentes curriculares em situações de sala de aula, ainda em 2008, os professores e os gestores também receberam os seus respectivos Cadernos do Professor por componente curricular, série e bimestre. O Caderno do Professor é um material estruturado para uso em sala de aula de forma a apoiar a implantação da Proposta (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 22).

Porém, a distribuição dos cadernos em 2008, em algumas escolas e diretorias de ensino faltou material para os professores e para os alunos, problema não

solucionado e que persistia ainda em 2011, como pode ser visto em e-mail enviado no dia 25 de março de 2011 pela Diretoria de Ensino Norte 1 às escolas sob sua jurisdição:

Srs. Gestores,
Ainda existem muitas escolas necessitando de cadernos dos alunos, quem ainda tem material excedente favor encaminhar a quantidade, disciplina e série para o e-mail [...] com urgência! Obrigada,
Atenciosamente, [...] (SÃO PAULO/NORTE 1, 2011b).

Alguns cadernos apresentaram problemas de impressão e erros gráficos que, em alguns casos, a SEE identificou de imediato e fez publicar as devidas erratas online, mesmo antes de chegar às mãos dos professores. E aí encontramos um grave problema, ainda não resolvido: verificou-se que uma percentagem muito pequena dos professores tem domínio e acesso à informática, uma quantidade ainda mais ínfima tem acesso próprio e direto à internet.

As dificuldades demandadas pelas escolas e pelas diretorias de ensino levaram a Secretaria da Educação a alterar o calendário escolar, em 2008, mas sem excluir a obrigatoriedade de que cada escola deveria cumprir o conteúdo dos Cadernos:

1. A Proposta Curricular a ser implantada ao longo do ano letivo, que vem sendo subsidiada por Cadernos do Professor de todas as disciplinas do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, se apresenta organizada em quatro bimestres.
2. Excepcionalmente, em 2008, face às datas de término dos bimestres letivos – 1º bimestre em 15/05, 2º bimestre até o início do recesso de julho e os demais bimestres conforme calendário escolar das unidades escolares – a coincidência entre o número de semanas necessário ao desenvolvimento das atividades previstas nos Cadernos dos Professores e os períodos das sínteses bimestrais avaliatórias do desempenho escolar, poderá deixar de ocorrer.
3. O fato, porém, do Calendário Escolar permanecer com as sínteses bimestrais avaliatórias em períodos díspares ao término das atividades previstas nos Cadernos dos Professores, não exclui a obrigatoriedade do total cumprimento, pela escola, ao longo do ano letivo, do conjunto das atividades propostas para os quatro bimestres (SÃO PAULO/CENP, 2008g).

Outros erros, como o do caderno da disciplina de Geografia da sexta série do ensino fundamental, do primeiro bimestre de 2009, que aponta o país Paraguai duas vezes, em localização errada, e o Uruguai aparece no lugar que seria o Paraguai, só foram percebidos após serem divulgados pela mídia (FIGURA 3). A Secretaria Estadual de Educação não tardou a retirar estes livros de circulação.

FORA DO MAPA

Livro distribuído em escolas do Estado traz informações erradas

Reprodução

Erro 1

Mapa incompleto

Apesar de ser um mapa da América do Sul, não mostra o Equador, impossibilitando a resposta de uma questão



Erro 2

Paraguai, repetido, aparece sobre a Bolívia

Erro 3

Países localizados erradamente
Uruguai e Paraguai estão invertidos



FIGURA 3: reprodução de página do caderno de Geografia da sexta série, do primeiro bimestre de 2009. O Caderno trás erros como apontar o país Paraguai duas vezes e em localização errada e o Uruguai aparece no lugar que seria o Paraguai. FONTE: Jornal Folha de São Paulo, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fohla/educacao/ult305u535906.shtml>, acesso em 31/07/2011.

As informações sobre a Proposta Curricular fornecidas pela SEE nas capacitações aos dirigentes de ensino, diretores de escola, supervisores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas não chegaram aos professores na escola da maneira como preconizada pela SEE, mas sim de forma

ressignificada. Entre os professores as informações corriam distorcidas pelos corredores da escola, de maneira que cada um buscou sua própria interpretação quando se dispôs a aplicar os conteúdos da Proposta.

Além da SEE se relacionar e preparar assim os seus professores, o cotidiano da escola, como já vimos, oferece elementos próprios do seu dia a dia, seus próprios desafios, mediados pelo institucional característico de cada unidade de ensino. São estes elementos e características que irão determinar a prática escolar de cada professor, definindo a resignificação e interpretação que cada um faz aos conteúdos que se pretende difundir. E estes elementos e características não são levados em conta pelos elaboradores da Proposta Curricular, nem considerados nos cursos de capacitação ou de formação para o magistério.

Mas as ações de capacitação e treinamento dos trabalhadores na educação não pararam por aí. Ainda no ano de 2011, por meio de parcerias com empresas privadas e instituições de ensino superior e de pesquisa, a SEE continua realizando essas ações em forma de cursos de capacitação para os funcionários de nível médio, e de pós-graduação para os graduados (professores, professores coordenadores, vice-diretores de escola, diretores de escola, e demais funcionários das diretorias de ensino).

Os conteúdos destes cursos apontam para o esforço que a SEE está realizando ainda para tornar a Proposta Curricular em um currículo de fato, pois ela mesma – a SEE – sabe que esta não se tornou ainda realidade na rede estadual de educação do Estado de São Paulo, embora o amparo legal tenha sido alcançado por meio da Resolução SE – 76, de 7 de novembro de 2008, como afirma o Caderno do Gestor, volume 1, de 2009:

[...] tem amparo legal: a Resolução-SE 76, de 7/11/2008, que dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual, e passa a ser o referencial básico obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica das nossas escolas. Portanto ela deixa de ser proposta e passa a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 5).

O ordenamento constitucional legal da educação definido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reserva aos docentes as suas competências diante da nova política educacional emergente das reformas:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Da forma como ocorre no Estado de São Paulo, a implantação do Programa São Paulo Faz Escola, através da Proposta Curricular, acontece em consentimento com as políticas estabelecidas pelos órgãos centrais, sem grandes debates e sem consulta aos profissionais da educação, em contradição com o artigo 14 da LDBEN.

Como afirmam Sanfelice, Minto e Lombardi (2009),

Os professores são impelidos a usarem “as cartilhas”, a cumprirem tarefas e, se a produtividade for boa, serão recompensados. Trata-se de um dos mais fortes mecanismos de controle já vivido pelo sistema educacional paulista. Um sistema que coloca os docentes em competição, centraliza-se na meritocracia, voltando-se para uma suposta produtividade que se vincula às premiações e diferenciações salariais (SANFELICE, MINTO e LOMBARDI, 2009, p. 55).

De acordo com Thurler os professores não podem ser vistos como meros executores, mas como “atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar”. Para isso eles devem se engajar ativamente, mobilizando o máximo de suas competências para que novas competências possam ser construídas (THURLER, 2002, p. 89-90).

4 – O Professor Coordenador e as exigências do Programa São Paulo Faz Escola

Até o final do ano letivo de 2007 os Professores Coordenadores dividiam suas atribuições nas escolas estaduais entre o atendimento às demandas do corpo docente e às solicitações administrativas dos Diretores de Escola. Ao anunciar a implantação do Programa São Paulo Faz Escola, com uma Proposta Curricular para toda a rede estadual de ensino, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) também deslocou o centro do debate para o papel exercido pelos Professores Coordenadores.

Como podemos observar na questão de número 13 da prova para credenciamento para Professor Coordenador, aplicado pela Diretoria de Ensino Norte 1 em 27 de fevereiro de 2011, para a Secretaria da Educação

a coordenação pedagógica constitui-se um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política (SÃO PAULO/NORTE 1, 2011a).

Uma das primeiras e principais medidas tomadas pelo governo do Estado de São Paulo e pela SEE na implementação da Proposta Curricular foi o incentivo financeiro ao Professor Coordenador na forma de gratificação de função, equiparando seu salário ao do Vice Diretor de escola, por meio da Lei Complementar de número 1.018, de 15 de outubro de 2007 – Dia do Professor – e das Resoluções SE 88, 89 e 90, todas de 19 de dezembro de 2007. Em seguida a estas medidas, ocorreram séries de capacitações e videoconferências visando preparar os então coordenadores pedagógicos das escolas.

A Resolução número 88, de 2007, delineava de forma geral os objetivos esperados do Professor Coordenador, atribuindo-lhe uma gratificação para o exercício da função; as Resoluções de número 89 e 90 especificam as funções gratificadas de Professor Coordenador por segmentos de ensino, respectivamente, das quatro séries iniciais e das quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Em linhas gerais, a SEE destacava os “novos” papéis que se esperava dos Professores Coordenadores:

... considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da *atual política de melhoria da qualidade de ensino* e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de: - ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; - *intervir na prática docente*, 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 melhoria de seu trabalho [...] (SÃO PAULO/SEE, 2007b – grifos nossos).

Já se podia observar no documento a intencionalidade explícita da SEE de “intervir na prática docente” e no investimento em capacitações e treinamento dos professores investidos na função de Professor Coordenador como “política de

melhoria da qualidade de ensino”, esperando desse profissional amplos requisitos e funções para supervisionar esta intervenção.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ainda definia as condições básicas para o exercício da função de Professor Coordenador:

Art.1º A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

Essa Resolução também delineava as responsabilidades e as novas atribuições que passariam a ser exigidas do Professor Coordenador na Proposta da SEE:

Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

Para os Professores Coordenadores do ensino fundamental do ciclo I – séries iniciais – as atribuições foram acrescidas pelo artigo 2º da Resolução de número 89, de 2007:

Art. 2º São atribuições do Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, além das fixadas na Res.SE 88/2007:

I - auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;

II - observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos.

III - orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização;

IV - conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica;

V - estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento (SÃO PAULO/SEE, 2007c).

A Resolução de número 90 também determinou atribuições específicas para os Professores Coordenadores a serem designados para os ensinos fundamental das quatro séries finais e médio, sem descartar aquelas já definidas na Resolução 88:

Art. 3º São atribuições do Professor Coordenador, além das fixadas na Res.SE 88/2007:

I - orientar e auxiliar os docentes:

a) no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação;

b) no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre;

c) na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre;

d) na seleção de estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas;

e) no monitoramento das avaliações bimestrais;

f) no monitoramento dos projetos de recuperação bimestral;

g) na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos.

II - apoiar as ações de capacitação dos professores;

III - participar das alternativas de oferta do ensino médio, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou a seu enriquecimento curricular diversificado;

IV - articular o planejamento das séries finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio;

V - observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;

VI - estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade;

VII - apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização (SÃO PAULO/SEE, 2007d).

Visando garantir uma equipe escolar permanente e evitar a constante rotatividade de funcionários, os requisitos para ser designado na função de Professor Coordenador foram assim definidos:

Art.4º São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Parágrafo único - A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

Mas as novidades não ficaram só nestes itens, a SEE também mudou a forma de designação que, do antigo modelo democrático de escolha pelo colegiado escolar, agora passava a ser realizado pelo Diretor de Escola e Supervisor de Ensino durante o processo de credenciamento e designação do Professor Coordenador:

Art. 5º Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I - credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III - apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.

§ 1º O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

§ 2º Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;

2. o perfil profissional do candidato;

3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.

§ 3º Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:

1. definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;

2. orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;

3. procederem à análise e realizarem as entrevistas.

4. emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.

Art. 6º O credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

§ 1º Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado – DOE, dos resultados do processo de credenciamento.

§ 2º Cada credenciamento terá validade de 3 (três) anos, contados a partir da data de publicação dos resultados do processo correspondente.

§ 3º A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

Se a função gratificada de Professor Coordenador trazia implícita a supervisão direta e imediata dos trabalhos realizados em sala de aula, esta “nova” tarefa modificava as relações anteriores nas quais o coordenador pedagógico era escolhido e também substituído pelo colegiado escolar, como podemos ver na Instrução CENP número 1, de 10 de janeiro de 2008:

2.3. Da Apresentação do Projeto de Trabalho e da Entrevista: Fundamentados nos textos indicados para a prova de credenciamento, os professores devidamente credenciados deverão, no período de 04 a 14/03/2008, entregar na unidade escolar em que pretendem exercer a função, o projeto de trabalho a ser avaliado pela comissão constituída pelo Diretor da Unidade Escolar e pelo Supervisor de Ensino (SÃO PAULO/CENP, 2008a).

Assim, a Resolução 88, de 2007, definia a nova relação e as condições para o Professor Coordenador continuar na função, mostrando que este também seria supervisionado e cobrado em suas ações, se transformando no novo “bode expiatório” da educação do Estado de São Paulo:

Art. 8º O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I - mediante solicitação por escrito;

II - remoção para outra unidade escolar;

III - a critério da administração, em decorrência de :

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;

c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho;

d) não tiver o mínimo de aulas atribuídas na unidade escolar.

§ 1º Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino, no caso de unidade escolar, e do dirigente do órgão no caso das oficinas pedagógicas, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos inciso I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento.

Art. 9º A recondução do Professor Coordenador, para o ano seguinte, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizado no mês de dezembro, pela Direção da unidade escolar e Supervisor de Ensino da escola, no caso de unidade escolar e do dirigente do órgão, no caso de oficinas pedagógicas.

Parágrafo único A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

Uma das medidas pragmáticas e de impacto presente na Resolução 88, de 2007, foi a cessação simultânea, a partir de 31 de janeiro de 2008, da designação de todos os Professores Coordenadores da rede estadual investidos na função. Uma nova determinação para investidura na função estava para ser posta em prática.

Art. 13 Os atuais Professores Coordenadores terão suas designações cessadas:
I - em 01.07.2008 os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais que mantêm exclusivamente classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
II - em 31.01.2008 para todos os demais.
Art.14 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/02/2008, quando ficarão revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário (SÃO PAULO/SEE, 2007b).

A Resolução de número 89, também de 19 de dezembro de 2007, definia os novos módulos para postos de trabalho dos Professores Coordenadores a serem designados por meio deste novo processo, para as quatro séries iniciais do ensino fundamental:

Art.1º As escolas estaduais que oferecem atendimento às quatro séries iniciais do ensino fundamental contarão, a partir de 2008, com posto de trabalho de Professor Coordenador designado especificamente para exercer a função de coordenação pedagógica nesse segmento de ensino, na seguinte conformidade:
I - 01 (um) posto de trabalho para a escola que mantém de 6 a 30 classes de 1ª a 4ª série;
II - 02 (dois) postos de trabalho para a escola que mantém número de classes superior a 30 classes de 1ª a 4ª série;
Parágrafo único: No caso de unidades que mantêm número inferior a 6 classes caberá ao Diretor de Escola e ao Supervisor de Ensino garantirem as condições para melhorar o desempenho escolar (SÃO PAULO/SEE, 2007c).

E ainda a Resolução 90, da mesma data, para as quatro séries finais do ensino fundamental e do ensino médios das escolas:

Art.1º As escolas estaduais que oferecem atendimento às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio contarão, a partir de 2008, com posto de trabalho de Professor Coordenador designado especificamente para exercer a função de coordenação pedagógica, na seguinte conformidade:
I - 01 (um) posto de trabalho para a escola que mantém de 6 a 30 classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
II - 02 (dois) postos de trabalho para a escola que mantém classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, em quantidade superior a 30 (trinta).
§ 1º Idêntico critério será utilizado para definição da quantidade de postos de trabalho destinados ao exercício da coordenação pedagógica no ensino médio.[...]

Art. 2º - Nas unidades escolares com classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e com classes do ensino médio, em que a quantidade de classes dos dois níveis de ensino totalizarem número inferior a 06 (seis) classes, caberá ao Diretor da unidade escolar, com a participação do Supervisor de Ensino da escola, garantir as condições para a melhoria de desempenho escolar.

§ 1º Quando a quantidade de classes, de cada nível, computadas isoladamente, não comportar um Professor Coordenador, haverá um posto de trabalho destinado à coordenação pedagógica dos dois níveis de ensino, desde que, a soma de todas as classes da escola supere o número mínimo estabelecido no inciso I do artigo 1º desta resolução.

§ 2º Quando apenas um dos níveis, na unidade escolar, apresentar número de classes maior ou igual a 6 (seis), a coordenação pedagógica ficará a cargo de um Professor Coordenador (SÃO PAULO/SEE, 2007d).

Por meio desse conjunto de resoluções de 2007 a SEE definiu o novo modelo de Professor Coordenador que ela pretendia para dar suporte à implantação, nas escolas, das diretrizes do Programa São Paulo Faz Escola. Nesse perfil também ficaram enquadrados, e sujeitos à mesma regulamentação, os professores que exerciam suas atribuições nas Diretorias de Ensino como Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), que seguindo o novo processo passaram a ser denominados Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica, definindo também um novo modelo de atendimento para estes órgãos da Secretaria da Educação.

Art. 1º As Oficinas Pedagógicas, a partir de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, serão constituídas por Professores Coordenadores, com o objetivo de:

I - definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica;

II - implementarem as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio;

III - avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional.

Parágrafo único - Cada Diretoria de Ensino contará com uma Oficina Pedagógica.

Art. 2º Os Professores Coordenadores nas Oficinas Pedagógicas atuarão como:

I - Especialistas das seguintes áreas/disciplinas:

a) Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;

b) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática;

c) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia.

II - Implementadores de ações de apoio pedagógico e educacional que orientarão as equipes escolares na condução de procedimentos que dizem respeito à organização e funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino (SÃO PAULO/SEE, 2007e).

A Instrução CENP nº 1, de 10 de janeiro de 2008, regulamentou, então, o processo seletivo, interno e regionalizado, para preenchimento das vagas nas funções – agora gratificadas – de Professor Coordenador.

Procedimentos relativos ao processo de credenciamento de docentes para a função de Professor Coordenador do Ciclo II do Ensino Fundamental e ou do Ensino Médio, das escolas estaduais:

O Coordenador de Estudos e Normas Pedagógicas, em atendimento ao contido no artigo 11 da Res. SE nº 88, de 19, publicada a 21/12/2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, expede as instruções que orientam as Diretorias de Ensino, na organização desse processo.

1. Do universo a ser atingido

* A prova de credenciamento a ser realizada se aplica, exclusivamente, aos professores que, atendidos os requisitos de habilitação para o exercício da função de Professor Coordenador relacionados no artigo 4º da referida resolução, visam a exercer a função de Professor Coordenador no Ciclo II do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio (SÃO PAULO/CENP, 2008a).

Esse processo foi lento e cheio de controvérsias, fazendo com que a SEE reeditasse por vezes as normas que regulamentavam a designação dos novos Professores Coordenadores, provocando um hiato que caracterizou o período entre a cessação das designações dos Professores Coordenadores e o início das aulas do ano letivo, que se deu sem a presença desses profissionais na escola, sobrecarregando os Diretores de Escola nas suas funções, pois as orientações recebidas nas Diretorias de Ensino era de que os Diretores deveriam acumular as responsabilidades pedagógicas com seus afazeres administrativos ordinários.

Este hiato teve início em janeiro de 2008, com as férias dos então coordenadores pedagógicos, e perdurou até a designação dos “novos” Professores Coordenadores, cujo processo sofreu atrasos devido ao cronograma de atribuição de aulas daquele ano letivo de 2008.

A Instrução CENP número 1, de 10 de janeiro de 2008, que regulamentava os procedimentos relativos ao processo de credenciamento do Professor Coordenador, previa o período de 7 a 15 de fevereiro de 2008 para a realização das inscrições dos candidatos à função gratificada de Professor Coordenador, com a prova devendo ocorrer no dia 1 de março do mesmo ano. Dentro destes prazos se desenrolava o sempre atribulado processo de atribuição de aulas, que teve início do dia 31 de janeiro, se estendendo até o dia 12 de fevereiro. Os candidatos aprovados na prova de credenciamento para Professor Coordenador deveriam apresentar projeto de trabalho na unidade escolar no período de 4 a 14 de março de 2008. A designação dos Professores Coordenadores deveria ocorrer entre os dias 24 e 26 de março.

Diante das dificuldades suscitadas pelas dúvidas frequentes das unidades escolares e diretorias de ensino, e a possibilidade das escolas não conseguirem preencher a função, uma das alterações oficiais das normas para designação na função de Professor Coordenador foi em relação aos requisitos exigidos, sendo

alterado pela Resolução número 10, de 31 de janeiro de 2008, o artigo 4º da Resolução 88/2007:

§2º - na inexistência de docente classificado na unidade escolar, a função de Professor Coordenador poderá ser exercida por professor efetivo classificado em outra unidade escolar ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo, 10 (dez) aulas atribuídas em outra unidade escolar' (SÃO PAULO/SEE, 2008b).

Também um comunicado da CENP, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 9 de fevereiro confirmava a alteração:

3.2 - Os docentes credenciados na prova escrita poderão optar por outra escola que não seja a sua, inclusive fora da Diretoria de Ensino sede de seu credenciamento, para participar das demais etapas do processo de designação, nos termos do § 2º do artigo 4º da Resolução SE nº 10, de 31/01/2008, publicada no Diário Oficial de 1º/02/2008 (SÃO PAULO/CENP, 2008c).

Em seguida às designações, os “novos” Professores Coordenadores deveriam passar por uma capacitação de dois dias, em que seriam também definidos os procedimentos para um planejamento escolar anual simultâneo a todas as escolas, com a mesma pauta de trabalho:

3. Da Capacitação dos Professores Coordenadores designados: Entre os dias 26 e 28/03/2008 haverá videoconferência destinada aos professores coordenadores designados, ocasião em que serão apresentadas as ideias, os conceitos e os materiais que fundamentam as novas propostas curriculares das áreas e disciplinas que integram as matrizes curriculares das diferentes séries dos ensinos fundamental e médio.

4. Do Planejamento Escolar de 2008: Para o Planejamento Escolar, a ocorrer nos dias 31/03/2008 e 01/04/2008, na conformidade dos eixos estruturantes das novas propostas curriculares, a Secretaria disponibilizará, aos novos Professores Coordenadores, materiais de apoio, com vídeos gravados pelos autores das propostas curriculares, contendo sugestão de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, ao longo dos bimestres (SÃO PAULO/CENP, 2008a).

Como se pode observar lá se foi metade do primeiro bimestre do ano letivo de 2008. Os professores estavam perdidos nas escolas, pois as orientações que chegavam tinham caráter de boato. A princípio o ano letivo se desenvolvia sem um planejamento oficial. As escolas haviam recebido farto material: Jornal do Aluno e as Revistas do Professor em volumes que contemplavam as áreas de conhecimento, aos quais os professores não estavam familiarizados por terem trabalhado desde sua formação num sistema de educação fragmentado formado por disciplinas escolares. Para dar início ao ano letivo, professores de Matemática e de Língua

Portuguesa das escolas foram convocados para uma capacitação com a finalidade de assumirem a coordenação das atividades nas escolas a pretexto de planejamento.

Dada a importância da implantação e a implementação da Proposta Curricular para toda a rede estadual de educação, a Secretaria de Educação do Estado, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), estabeleceu a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como o *lócus* no interior da rotina escolar como prioritário nesse processo:

A implantação e implementação: das novas diretrizes e propostas curriculares que estarão sendo subsidiadas ao longo de 2008 por documentos enviados às unidades escolares; das expectativas de aprendizagem propostas para o ciclo I do ensino fundamental; do Programa Ler e Escrever nas unidades escolares jurisdicionadas à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo; A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – que se caracteriza fundamentalmente como espaço de; formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente; trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO/CENP, 2008b).

Assim, neste mesmo documento, a CENP define o formato que deveria assumir as HTPCs escolares:

- 1 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação;
- 2 - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante: considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola; elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes; dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos); planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes; prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas; organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE [Diretoria de Ensino].
- 3 - O horário de cumprimento das HTPCs, a ser organizado pelo Professor Coordenador, deverá assegurar que todos os professores do segmento de ensino participem num único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas;
- 4 - Na impossibilidade das reuniões de HTPC serem organizadas em apenas um dia da semana, a escola deverá organizá-las em, no máximo, dois dias, distribuindo todos os professores em dois grupos permanentes para cada dia;
- 5 - Nas escolas que participam do Programa Ler e Escrever, os professores das classes de 1ª e 2ª séries e das classes de 3ª e 4ª séries, deverão se reunir em grupos por série, em no máximo três dias, duas horas seguidas, em dias/horários diferentes para o grupo de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 4ª séries, devendo os alunos pesquisadores

participarem das HTPCs, com os respectivos professores regentes; (SÃO PAULO/CENP, 2008b).

Também já apontava para novas tarefas que os diretores de escola deveriam assumir e que se tornariam constantes nas unidades escolares com as ausências de Professores Coordenadores devido a rotatividade e as novas regras que entraram em vigor:

9 - Excepcionalmente, em 2008, tendo em vista que o processo seletivo de Professor Coordenador ocorrerá após o período de atribuição de classes e aulas, o cumprimento destas orientações deverá ser garantido pelo diretor da unidade escolar.
10 - Nas escolas, cujo número de classes não comportar posto de trabalho de Professor Coordenador em nenhum segmento, esta atribuição ficará sob a responsabilidade do Diretor da Escola (SÃO PAULO/CENP, 2008b).

Estas primeiras medidas, anunciadas de forma pragmática, deixou diretores de escola e professores em alvoroço, pois já se percebia que algumas escolas e alguns professores interessados em candidatar-se à função não reuniram os requisitos exigidos pela nova norma. Dessa forma, a Resolução número 88 de 2007 teve seu artigo 4º alterado pela Resolução de número 10 de 2008, uma vez que já se previa as dificuldades de se prover e completar o quadro de Professores Coordenadores em “todas as unidades escolares”:

A Secretária da Educação, à vista da necessidade de se garantir em todas as unidades escolares estaduais o efetivo preenchimento da função gratificada de Professor Coordenador, Resolve:

Art. 1º - o art. 4º da Res. SE nº 88, de 19, publicada a 21/12/2007, passa a ter a seguinte redação: [...]

§2º - na inexistência de docente classificado na unidade escolar, a função de Professor Coordenador poderá ser exercida por professor efetivo classificado em outra unidade escolar ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo, 10 (dez) aulas atribuídas em outra unidade escolar (SÃO PAULO/SEE, 2008b).

Seguiram-se outros documentos alterando medidas tomadas até então: Comunicado da CENP, datado de 09 de fevereiro de 2008, que orientava o processo de credenciamento e trazia algumas alterações; a Instrução CENP, datada de 15 de fevereiro de 2008, que alterou a data e a duração da prova de credenciamento; e o Comunicado, também da CENP, publicada no Diário Oficial do Estado em 28 de fevereiro de 2008, que alterava novamente a data de aplicação da prova de credenciamento de Professores Coordenadores em cumprimento a um Mandado de Segurança Coletivo que obrigava a reabertura do período de inscrição para

contemplar professores interessados em candidatar-se, porém estavam fora das exigências em virtude do demorado processo de atribuição de aulas.

Apesar de ceder às condições impostas pelo Mandado de Segurança, o processo de credenciamento teve sequência e a CENP orientou às escolas que realizassem as etapas finais dando preferência aos professores classificados ou com sede de exercício docente na sua própria unidade escolar, contrariando algumas alterações previstas nos documentos citados anteriormente. Também reforça a forma de escolha que deveria ser realizada sem a antiga participação do colegiado escolar:

3. Da Análise e Avaliação dos Projetos e das Entrevistas Individuais

Independentemente da unidade escolar se constituir na unidade de classificação do professor titular de cargo ou sede de exercício do docente ocupante de função atividade, todos os projetos de trabalho deverão ser devidamente analisados e avaliados e as entrevistas individuais devidamente realizadas. Recomenda-se que, por primeiro, o diretor da escola e o respectivo supervisor de ensino, – únicas autoridades responsáveis por esses compromissos –, analisem, avaliem e realizem as entrevistas dos docentes que integram o quadro de recursos humanos da unidade escolar, para, num segundo momento, concluir dos docentes pertencentes a outras escolas. Isto posto, a indicação do(s) docente(s) a ser formalizada por ato designatório somente poderá ocorrer após todos as avaliações e entrevistas terem sido concluídas.

4. Dos Cuidados e Medidas que envolvem os atos de designação Medidas e cuidados especiais deverão ser tomados quando a indicação final recair sobre docente não pertencente ao quadro de recursos humanos da unidade escolar. Neste caso, os responsáveis pelo processo deverão elaborar relatório circunstanciado e devidamente documentado, uma vez que esses documentos estarão fundamentando, em níveis local, regional e central, as eventuais solicitações de revisão (SÃO PAULO/CENP, 2008f).

Essa Instrução da CENP volta a insistir na necessidade de que o Professor Coordenador seja profissional da própria unidade escolar para garantir a continuidade do trabalho pedagógico que frequentemente fica interrompido com a constante rotatividade de profissionais:

A consolidação de uma equipe formada por profissionais pertencentes à própria unidade escolar deve sempre se constituir na meta a ser alcançada; a excepcionalidade somente se justifica na impossibilidade desse atendimento (SÃO PAULO/CENP, 2008f).

Findo o processo de credenciamento para Professores Coordenadores para os segmentos do Ensino Fundamental de Ciclo II e Ensino Médio, teve início o processo para Professores Coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que seguiu o mesmo formato do processo anterior.

Uma greve dos professores e dos funcionários da educação da rede estadual de São Paulo durou de 16 de junho a 4 de julho de 2008, obrigando a Secretaria Estadual de Educação a ordenar a reposição de aulas nas escolas durante o segundo semestre por meio do Comunicado SE, de 9 de julho de 2008. Durante esse período de greve a Secretaria procurou monitorar a frequência nas escolas por meio de um sistema eletrônico e as informações eram colhidas nas diretorias de ensino e nas escolas de hora em hora, mas nem sempre essas informações reproduziam a realidade da greve em cada escola.

Mas foi somente em 7 de novembro de 2008, por meio da Resolução SE número 76, que a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu oficialmente a Proposta Curricular:

[...] à vista da necessidade de: estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries (SÃO PAULO/SEE, 2008c).

Junto com a implementação da Proposta, a SEE também instituiu, por meio da Resolução de número 74, de 6 de novembro de 2008, o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Em dezembro de 2008, o Comunicado Conjunto CENP/DRHU, datado do dia 19, orientou quanto à continuidade ou não do Professor Coordenador na função para o ano seguinte:

3 - A recondução do Professor Coordenador dar-se-á após avaliação do seu desempenho durante o ano letivo, nos termos do artigo 9º da Resolução SE-88, de 19/12/2007, analisando-se o desenvolvimento das atribuições específicas, bem como da proposta de trabalho por ele apresentada na fase de seleção, devendo todo o processo ser registrado em ata, com as justificativas pertinentes.

4 - O docente, cuja avaliação indique sua não recondução, terá a designação cessada na data de 31 de janeiro (SÃO PAULO/CENP/DRHU, 2008c).

Apesar das orientações deste comunicado, de maneira geral os Professores Coordenadores sempre foram reconduzidos na função para o ano letivo seguinte, seja por corporativismo, seja por comodidade dos gestores escolares pela dificuldade de preencher novamente aquele posto devido aos trâmites do processo de designação. Uma situação que apontava para o continuismo das práticas que já se faziam anteriormente.

Tal situação não ocorre em todas as escolas e nem em todas as diretorias de ensino, pois encontramos casos de “não recondução” de Professor Coordenador na função por critério de desempenho.

O Professor Coordenador: novos papéis e novos desafios com o Programa São Paulo Faz Escola

O que está longe e mui profundo, quem o achará? Apliquei-me a conhecer, e a investigar, e a buscar a sabedoria e meu juízo de tudo. [...] Eis o que achei, diz o Pregador, conferindo uma coisa com outra, para a respeito delas formar o meu juízo, juízo que ainda procuro e não o achei [...].

(Eclesiastes, 7:24,25,27,28)

Introdução

Neste capítulo procuramos adentrar em nosso objeto e no problema da pesquisa procurando situar o problema e o objeto no contexto caracterizado pelo movimento de expansão do capital, considerando o problema como historicamente dado e que sobre o objeto agem as condições impostas por esse contexto e também pela realidade concreta.

Sabemos que existe grande diferença entre o que os professores dizem, o que escrevem, e o que efetivamente fazem em sua prática o que, por sua vez, pode revelar algumas contradições entre o discurso presente nas propostas e nas metodologias pedagógicas, a maneira como os professores se apropriam delas, o que dizem a respeito e o que realmente fazem em seu dia a dia.

Procuramos, então, ouvir os Professores Coordenadores sobre a sua prática na função com as novas exigências postas pela Secretaria de Educação, via Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Como verificamos, a partir de 2008, muitas escolas têm ficado sem Professor Coordenador devido ao novo processo de designação estabelecido pelas normas introduzidas pela Proposta Curricular, ocasionando uma rotatividade deste profissional nas escolas da rede.

Esse processo abrangeu todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e na região de Caieiras não foi diferente, pois ali se reproduziram de modo peculiar os mesmos fenômenos que ocorreram nas demais regiões. A Diretoria de Ensino da região de Caieiras atende as escolas de cinco municípios: Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã. São ao todo 81 escolas estaduais, de ciclo I (séries iniciais), de ciclo II (do 5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Devido ao processo de municipalização efetivado na região desde o governo de Mário Covas, poucas são as escolas estaduais da região que atendem ao ciclo I (séries iniciais) do Ensino Fundamental. Assim as escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Caieiras estão divididas pelos municípios, conforme a Tabela 3.

MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS
Caieiras	16
Cajamar	06
Francisco Morato	18
Franco da Rocha	15
Mairiporã	14
TOTAL	81

Tabela 3: Quantidade de escolas estaduais por município da Diretoria de Ensino da região de Caieiras - 2009
 FONTE: Diretoria de Ensino de Caieiras, <http://www.diretoriadecaieiras.com>

Considerando o porte e os turnos de funcionamento dessas escolas da região de Caieiras, existe uma média de 2 Professores Coordenadores por escola. No Programa São Paulo Faz Escola os Professores Coordenadores foram designados para exercerem suas funções em segmentos específicos: no ciclo I ou no ciclo II do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio⁴. Em algumas escolas existe a presença de 1 Professor Coordenador, em outras até 3 - neste caso escolas de grande porte, com Ensinos Fundamental e Médio, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite.

Ainda em 2007, anteriormente à Proposta Curricular anunciada, a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Caieiras, por meio dos ATPs, orientava os Professores Coordenadores quanto a sua rotina de atividades na escola, destacando entre as suas funções estas como mais importantes:

- formação dos professores;
- planejar, coordenar e registrar (em ata) as HTPCs;
- cobrar junto aos professores seus planos de aula, semanário e objetivos;
- e visitar as salas de aula, entre outros.

As visitas às salas de aula pelos Professores Coordenadores tornaram-se orientações frequentes pela Diretoria de Ensino, principalmente a partir das diretrizes da Proposta Curricular, provocando situações de constrangimento entre os

⁴ Cf. Nota 6 à página 120.

professores. Eram elaborados planilhas e cronogramas de visitas às salas de aula para o Professor Coordenador acompanhar a aplicação dos conteúdos da Proposta Curricular. Esses e outros mecanismos passaram a fazer parte do trabalho do Professor Coordenador no Programa São Paulo Faz Escola.

A Diretoria de Ensino Norte 1, na capital de São Paulo, abrange os bairros de Pirituba, Perus, Jaraguá, Freguesia do Ó, Parada de Taipas, Piqueri, Cruz das Almas, Jardim Líder, Jardim Rodrigo, Jardim Paulistano, Jardim Vista Alegre, Jardim Felicidade, Jardim Recanto, Jardim Damasceno, Jardim Ondine, Jardim Canaã, Jardim Ladeira Rosa, Jardim Santa Mônica, Jardim Almanara, Jardim Panamericano, Jardim Nardini, Jardim Marisa, Jardim Carumbé, Jardim Guarani, Parque Anhanguera, Parque São Domingos, Vila Brasilândia, Vila Clarice, Vila Jaguará, Vila Penteado, Vila dos Remédios, Vila Mangalot, Vila Piauí, Vila Iara, Vila Sulina, Vila Souza, Vila Renato, Vila Bancária e arredores dessas localidades.

Trata-se de uma região de grandes dimensões geográficas e populacionais do município de São Paulo, constituída em sua maior parte por uma periferia cuja população é formada por trabalhadores, tipicamente de baixa renda. Apesar da sede desta Diretoria de Ensino estar situada em região central de São Paulo⁵, as escolas sob sua supervisão situam-se nos bairros listados acima, cuja periferia mais remota faz divisa geográfica com o município de Caieiras, onde está situada a sede da Diretoria de Ensino da região de Caieiras, e seus limites se confundem por sua contiguidade.

A rede estadual de educação mantém na região da Diretoria de Ensino Norte 1 exatamente 100 escolas de educação básica, compreendendo os níveis de Ensino Fundamental de Ciclo I (séries iniciais); Ensino Fundamental de Ciclo II (séries finais – 5º ao 9º ano) e Ensino Médio. Estas são as escolas estaduais que estão sob a supervisão da Diretoria de Ensino Norte 1. A região ainda conta com um vasto número de escolas públicas da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo e escolas privadas, de todos os níveis, com professores que acumulam cargo e desdobram suas jornadas de trabalho simultaneamente entre estas redes de educação: estadual, municipal e privada.

Conforme o porte e os turnos de funcionamento das escolas da rede estadual, a média é de 2 Professores Coordenadores por escola. Segundo as diretrizes do

⁵ Rua Faustolo, número 281, Bairro da Água Branca, São Paulo.

Programa São Paulo Faz Escola, os Professores Coordenadores são designados para exercerem suas funções em segmentos específicos: no ciclo I, ou no ciclo II do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio⁶, podendo existir em algumas escolas a presença de 1 Professor Coordenador, em outras até 3 - neste caso escolas de grande porte, com Ensinos Fundamental e Médio, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite.

Portanto, existe um movimento intenso de alunos, pais de alunos, professores, Diretores de Escola e Professores Coordenadores, que afluem diariamente entre as unidades escolares da região abrangida pela Diretoria de Ensino Norte 1, constituindo um campo significativo para a realização da pesquisa que ora relatamos. São centenas de Diretores de Escola, Professores Coordenadores e milhares de professores que circulam pelas escolas da região, cada um com sua história de vida, experiência profissional e realidades distintas. Com estes profissionais circulam também as diversas formas de institucionalidades que eles vivenciam em cada escola.

E não circulam apenas nos limites estritos da Diretoria de Ensino da Região Norte 1, mas também na Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, onde muitos moram ou acumulam cargo. E assim se movimentam como também no movimento histórico da mercadoria no processo de expansão do capital.

Consideramos importante ouvir os Professores Coordenadores, porque eles manifestam realidades próprias e diversas que revelam a densidade histórica presente em cada escola da rede estadual de ensino, e revela singularidades que não podem ser tratadas e medidas de forma homogênea. São realidades sociais resultantes e inseridas no movimento de expansão do capital.

A nossa amostragem se constituiu de escolas da Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, na Grande São Paulo; e da Diretoria de Ensino Norte 1, da capital paulista; assim distribuídas (QUADRO 1):

⁶ Anteriormente, as designações dos Professores Coordenadores eram por período de trabalho: diurno ou noturno; e num processo no qual participava toda a comunidade escolar (Conselho de Escola). Agora, com o Programa São Paulo Faz Escola, a escolha do Professor Coordenador é realizada apenas pelo Diretor da escola e (quando muito) junto com o Supervisor da Diretoria de Ensino. Como pode ser verificado por meio da observação da dinâmica da escola em seu cotidiano, estes procedimentos não são seguidos nos rigores da norma, pois encontramos nessa Diretoria de Ensino alguns Professores Coordenadores com formação diversa da exigida e especificada para o segmento para o qual estava designado. Também foram encontrados Professores Coordenadores que não haviam sido credenciados por meio do processo seletivo simplificado. Alegam os diretores que isso ocorre por falta de candidatos à função.

ESCOLAS DA AMOSTRAGEM – DIRETORIAS DE ENSINO DA REGIÃO NORTE 1 DA CAPITAL E DE CAIEIRAS NA GRANDE SÃO PAULO		
ESCOLA	MUNICÍPIO	DIRETORIA DE ENSINO
E.E. Adamastor Batista	Franco da Rocha	Caieiras
E.E. Florestan Fernandes*	São Paulo	Norte 1
E.E. Miguel Oliva Feitosa**	São Paulo	Norte 1
E.E. Paulo Duarte	Franco da Rocha	Caieiras
E.E. Rogério Levorin, Prof.	Francisco Morato	Caieiras
E.E. Salvador Ligabue, Prof.	São Paulo	Norte 1

QUADRO 1 – Escolas com os Professores Coordenadores que foram convidados diretamente a participar da amostragem desta pesquisa.

Inicialmente distribuimos uma série de 20 questionários para alguns Professores Coordenadores com quem mantivemos contato direto ou por meio de terceiros (diretores de escola, vice-diretores de escola, professores coordenadores, e outros). No início alguns professores coordenadores fora de nosso círculo de contato, interessados pelo tema, solicitaram também o questionário para responder. Alguns, ainda, solicitaram por e-mail, e enviamos a alguns diretamente e a outros que repassaram para vários interessados.

Se todos tivessem respondido e devolvido os questionários, teríamos cerca de 50 Professores Coordenadores na amostragem formada pelas duas Diretorias de Ensino. E havia mesmo esse otimismo e expectativa pelo número de Professores Coordenadores que demonstraram interesse – embora inicialmente nossa pretensão fosse delimitar muito bem a amostragem, fazendo a escolha “a dedo”. Alguns que devolveram o questionário respondido se ofereceram também para participar de entrevista, coisa que ainda não havia sido previsto. Isso parecia demonstrar que a rede queria falar.

Passado pouco mais de um ano, com muito custo, muita cobrança, correria e perda de tempo, conseguimos juntar 8 questionários respondidos⁷. Alguns alegaram

⁷ Adotamos nas referências aos questionários respondidos as siglas Q para Questionário; as letras (A, B, C, D, E) para a escola do Professor Coordenador pesquisado; e o número identifica o Professor Coordenador pesquisado da referida escola. Assim procuramos preservar o anonimato dos pesquisados.

ter perdido o questionário, pelo que o reenviamos por e-mail ou entregamos pessoalmente nova cópia, em alguns casos mais de uma vez para a mesma pessoa – nem assim o fizeram – outros alegaram não ter tido tempo ainda... Mas em nenhum momento algum deles afirmou explicitamente que não queria responder. Pelo contrário, o convite foi espontâneo e alguns mesmo se ofereceram para participar.

Mas isso tudo faz parte do caráter que se move no contexto em que abordamos nosso objeto.

* Apenas uma das duas Professoras Coordenadoras respondeu ao questionário proposto. A Professora Coordenadora do Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental) apresentou muitas vezes desculpas para o esquecimento do questionário que, segundo ela já estava preenchido. No final do ano de 2010 ela não foi reconduzida à função, isso a pedido do dirigente de ensino, mas na escola a Professora Coordenadora solicitou que se fizesse parecer que o pedido de cessação da sua designação tivesse sido feito por ela, para evitar constrangimento diante da equipe de professores.

** Não entregaram o questionário, mas nunca negaram a respondê-lo. Sempre alegaram algum motivo para não estarem prontos, solicitaram outras cópias e isto por quatro vezes. Por fim, desistiram de entregar alegando perda do material. Todas as vezes as desculpas era pela perda ou extravio do questionário por algum motivo pessoal grave.

1 - O Perfil dos Professores Coordenadores que atuam com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Procuramos elaborar um perfil do Professor Coordenador da rede estadual de educação para averiguar sua situação sócio-financeira e relações familiares. Verificamos que entre os investigados nesta pesquisa o número máximo de dependentes familiares era de 4. A renda familiar, calculada em salários mínimos, variava de 4 a 20. Todos eles afirmaram possuir renda pessoal independente de seus familiares (QUADRO 2):

Professor Coordenador	Número de dependentes	Renda Familiar (Sal. Min.)
QA1	1	7
QA2	4	6
QA3	3	5
QB1	2	10
QB2	2	20
QC1	4	6
QD1	0	6
QE1	4	4

QUADRO 2: relação número de dependentes e renda familiar

Também afirmaram que eles e seus respectivos dependentes não vivem apenas de seu salário como profissional da educação. Apenas um respondeu que possui parentes que trabalham na área da educação.

Desta amostragem, todos afirmaram que a opção pela carreira do magistério foi por motivação própria, sem influência dos familiares. Destes 8 Professores Coordenadores, 3 afirmaram acreditar na possibilidade de independência financeira por meio da profissão no magistério e apenas 1 não vê expectativas de realização profissional.

2 – Perfil: formação

A formação do Professor Coordenador pode ser de importância fundamental no desenvolvimento de seu trabalho. A SEE mostrou expectativa formadora dos profissionais que compõem a equipe gestora:

[...] cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre a sua prática (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 14).

A realização de cursos de capacitação para o ano de 2009, no formato de Especialização, por meio do Programa de Educação Continuada, anunciada pela

SEE no Caderno do Gestor, volume 1, de 2009, conferia ao Professor Coordenador um papel importante nesse processo:

No ano de 2009 o Programa de Educação Continuada em nível de Especialização atribuirá ao Professor Coordenador um papel importante e mais sistemático na formação de professores. (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 27).

Por isso procuramos verificar por meio do perfil dos pesquisados a origem de sua formação e o que pensavam a respeito dela.

Professor Coordenador	Escola	Diretoria de Ensino	Formação Inicial
QA1	E.E. Rogério Levorin, Prof.	Caieiras	Licenciatura em Letras
QA2	E.E. Rogério Levorin, Prof.	Caieiras	Licenciatura História e Geografia
QA3	E.E. Rogério Levorin, Prof.	Caieiras	Licenciatura
QB1	E.E. Adamastor Batista	Caieiras	Licenciatura
QB2	E.E. Adamastor Batista	Caieiras	Magistério
QC1	E.E. Florestan Fernandes	Norte 1	Licenciatura em Letras e Pedagogia
QD1	E.E. Salvador Ligabue, Prof.	Norte 1	Magistério
QE1	E.E. Paulo Duarte	Caieiras	Licenciatura em Ciências

QUADRO 3: Formação inicial dos Professores Coordenadores da amostragem, por escola e por diretoria de ensino.

Verificamos que apenas 1 reconhece que sua formação inicial foi ótima, mas a maioria afirmou que a formação inicial foi boa, 2 dos pesquisados responderam que foi regular. Os Professores Coordenadores justificaram a sua opinião sobre a formação inicial que tiveram da seguinte forma:

ÓTIMA:

Pois foi a base no início do magistério (QA2).

BOA:

Pois foi fundamental para minha formação humana e profissional (QA1).

É uma área [Arte] complexa que requer muita dedicação e habilidade artística (QA3).

À época, como não visava graduar-me para o exercício do magistério, a formação teórica oferecida, voltada para o academicismo, estava em absoluta consonância com o requerido pelos padrões exigidos (QB1).

Ofereceu [a] base para o início de minha atuação como professora de ciclo I (anos iniciais) (QB2).

Tive uma boa base para minha formação, mas a prática é bem diferente (QD1).

REGULAR:

Poderia ter sido melhor em algumas disciplinas (QC1).

Pois aprendemos tudo somente na teoria nada na prática (QE1).

É sobre os ombros de profissionais com tais características que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deposita a responsabilidade pela formação dos professores no âmbito da escola. Por isso, procuramos verificar, ainda, se possuíam outra formação além da inicial, principalmente pós graduação. Verificou-se que 5 possuíam outra licenciatura em Pedagogia; 2 deles ainda possuíam mestrado, um em Ciências, apesar da formação inicial em Letras, e o outro em História, porém abandonou o curso antes de concluí-lo.

Também pode-se observar que a maioria já estava com sua formação inicial definida quando ocorreram as reformas de Estado e da educação no Brasil na década de 1990, todos já estavam na rede estadual de educação de São Paulo quando do anúncio, em 2007, das primeiras medidas para a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo pela Secretaria da Educação (QUADRO 4):

IDADE E ANO DA FORMAÇÃO		
Professor Coordenador	IDADE (atual, em anos)	Ano da Formação Inicial
QA1	28	2003
QA2	41	1995
QA3	46	
QB1	57	1979
QB2	41	1989
QC1	45	1990
QD1	25	2003
QE1	35	1997

QUADRO 4: Idade e ano da formação inicial dos Professores Coordenadores da amostragem.

3 – Perfil Profissional

Como vimos no Quadro 4, a idade dos Professores Coordenadores pesquisados variou de 25 a 57 anos, reunindo professores em início de carreira e outros prestes a se aposentar. Procuramos verificar no perfil profissional o tempo de atuação no magistério, na rede estadual de educação e na escola atual. A maioria informou que estava trabalhando no magistério desde sua formação. Verificamos que este tempo variava de 5 a 31 anos, tempo igual ao que estavam na rede estadual de educação de São Paulo. O tempo na escola atual variava de 2 a 7 anos, com exceção de um dos entrevistados que já estava na mesma escola desde sua formação inicial: 31 anos.

Todos os Professores Coordenadores informaram não trabalhar em mais de uma escola; menos da metade afirmou preferir trabalhar no setor público e mais da metade é indiferente quanto ao tipo de escola, se pública ou privada. A variação no tempo de deslocamento entre a casa e a escola foi de 30 a 90 minutos entre os pesquisados.

Dos pesquisados, apenas 3 – menos da metade – já haviam exercido a função de Coordenador Pedagógico anteriormente, no segmento do Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio; os demais nunca havia exercido essa

função antes. Verificamos, também, que em 2010 – ano de aplicação do questionário desta pesquisa, 6 dos pesquisados estavam exercendo a função há menos de um ano na escola atual, um há 5 anos e outro há 3 anos; e 2 em escolas que não eram a sua respectiva unidade sede.

Este perfil caracteriza o contexto provocado pelas normas atuais para investidura na função de Professor Coordenador nas escolas da rede estadual de educação de São Paulo. Pelo pouco tempo que os Professores Coordenadores pesquisados estão nas escolas atuais podemos perceber a rotatividade. Assim, sempre tem um Professor Coordenador novo nas escolas, o quadro se renova constantemente e o trabalho é recomeçado.

4 – Formação e prática escolar

Procuramos levar os Professores Coordenadores pesquisados a relacionar aspectos de sua formação com a prática realizada por eles no exercício do magistério. Neste sentido, eles deveriam citar pelo menos 3 disciplinas de sua formação, justificando sua escolha com a importância e utilização na sua atividade profissional. Verificamos na fala dos pesquisados contradições, falta de relação e consistência conceitual, confusão entre disciplina e Curso de Graduação/Licenciatura, discursos vagos tendendo ao senso comum, com raras exceções:

As três disciplinas listadas ao lado [Gramática, Linguística e Teoria Literária], são de extrema importância, pois organizam os meus registros e até mesmo o pensar e o entender, possibilitando o entendimento fácil e rápido de situações de comunicação (QA1).

Auxilia-me nas habilidades em transmitir, interagir com os educandos em sala de aula [Didática]. Auxilia-me no resgate da liberdade, dignidade e às condições de sobrevivência [Sociologia]. Retrata a questão da humanização dos alunos em relação ao outro [Filosofia] (QA2).

Estudo global das práticas pedagógicas [Pedagogia]; Estudo específico da disciplina [Artes] (QA3).

Há uma complementariedade entre as três disciplinas citadas, pois buscam o propósito de ensinar melhor, compreender a complexidade e a dinâmica de uma sala de aula, no intuito de promover um ensino de qualidade (QB1).

Por tratar sobre as leis e decretos é fundamental conhecê-los para atuar principalmente como gestor [Estrutura e Fundamentos]. Para atuar como

coordenadora é preciso conhecer a organização da escola e seu projeto político [Administração e Gestão]. Compreender e conhecer o currículo seus princípios de organização e suas principais mudanças ao longo dos anos faz-se necessário [Currículo] (QB2).

O conteúdo está diretamente relacionado com aquilo que é trabalhado com os alunos [Literatura] (QC1).

Porque me ensinou a trabalhar em sala de aula [Didática]. Porque me ajuda a entender os comportamentos os comportamentos e a aprendizagem das crianças [Psicologia da Educação]. Porque me ajuda a trabalhar de forma lúdica a aprendizagem e as dificuldades das crianças [Novas Linguagens] (QD1).

Quase não utilizada nos dias de hoje mais conhecida como o aperfeiçoamento do ensino e acredito que é a mais importante para as mudanças atuais no ensino, tanto para o conhecimento do professor quanto na aprendizagem do aluno, a mudança nas práticas a serem aplicadas mais [sic] com o mesmo propósito a ser ensinado e aprendido [Instrumentação para o Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Matemática/Biologia] (QE1).

Solicitamos também uma correlação entre as disciplinas da formação inicial consideradas por cada um deles como menos importante e sua justificativa para não utilizá-las na sua prática. As contradições e o senso comum permanecem...

As duas disciplinas estão ganhando cada vez mais espaço na minha vida profissional, pois a cada dia é preciso relacionar e entender situações e resoluções que estão ligadas ao burocrático escolar [Organização Escolar e Legislação Escolar] (QA1).

Basicamente, estas disciplinas estão mais voltadas para o aprimoramento teórico e cultural dos professores e menos para a dinâmica do cotidiano escolar [Teoria da Educação e História da Educação] (QB1).

São importantes [a questão era relacionar as menos importantes!], mais [sic], não extremamente importantes na minha forma de avaliação [Filosofia, Sociologia e Psicologia] (QB2).

Não sustenta nem contempla as necessidades do magistério – curso mal elaborado, superficial (apenas 4 meses cada um); não há tempo para discussão; fórmulas prontas [Linguística e Psicologia] (QC1).

Porque aprendi muita teoria e pouca prática, o que dificulta o trabalho em sala de aula [C.M.E.]. Porque é uma disciplina muito complexa [Biologia] para ser trabalhada nas séries iniciais (QD1).

Nada é menos importante, porém existem coisas que só temos a certeza de que é útil no dia-dia a prática de ensino nos dada na faculdade é totalmente diferente da realidade vivida dia-a-dia as outras disciplinas não são utilizadas no ensino público, principalmente após a Proposta Curricular [Biofísica, Bioquímica e Prática de Ensino] (QE1).

Sobre a utilização ou não dos conteúdos da formação inicial, um dos pesquisados afirmou ser “indispensável”, outro respondeu que a “experiência ensina mais”, e a maioria achou “importante para a formação”. As justificativas foram:

IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO...

Pois forma uma base comum e importante de conhecimento. Os procedimentos estão muito mais ligados à prática do que com o que foi trabalhado na graduação (QA1).

pois a teoria nos oferece a base e prática acabando acontecendo à medida em que estabelecemos mudanças de paradigmas, observando as transformações ocorridas no mundo do trabalho onde precisamos o tempo todo estarmos atualizados (QA2).

Pois como aprendizagem tanto para a formação do aluno, como aprendizado a cada experiência junto com o educando para a continuidade da formação do professor (QA3).

Acredito que a educação pública de qualidade somente obterá sua emancipação com a ampliação da qualidade daqueles que estão diretamente envolvidos nela, quais sejam, os professores e os alunos. Assim, meu propósito como Professor Coordenador Pedagógico é promover um enriquecimento teórico, capacitador de questionamentos com fundamentos lógicos e plausíveis frente às imposições superiores. Alunos e professores necessitam de um arsenal cultural para o aprimoramento do seu espírito de cidadãos plenos de direitos e deveres (QB1).

FOI ASSIM QUE A EXPERIÊNCIA ENSINOU...

A partir do trabalho com os alunos, fui percebendo que o que eu aprendi, podia ser 'aproveitado' (QC1).

INDISPENSÁVEL...

Apesar de modificar alguns conteúdos para adaptar as necessidades da clientela (QD1).

OUTROS...

Todos [os itens] são importantes cada um, em um momento específico em meu trabalho, pois hoje mesmo como Coordenadora Pedagógica, preciso e desenvolvo atividades burocráticas que vão desde elaborar e preencher documento, até preencher uma matrícula ou transferência (QB2).

Não utilizo o que aprendi na faculdade no meu dia-a-dia, pois as mudanças são necessárias para o crescimento profissional. A cada dia temos que mudar nosso modo de ensinar e aperfeiçoando sempre que necessário. Não dá pra utilizar o que se aprendeu na faculdade nos dias de hoje pois as mudanças são constantes e necessárias (QE1).

É nesse cotidiano marcado por suas experiências pessoais que os Professores Coordenadores constroem sua prática no âmbito da cultura escolar, que inclui os desvios de função incorporados pouco a pouco a seus afazeres.

5 – A prática na Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Procuramos saber dos pesquisados se, enquanto professores, haviam participado de alguma forma de capacitação ou treinamento a respeito do material e conteúdo da Proposta Curricular durante a sua implementação pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Um dos entrevistados citou ter realizado uma capacitação de 180 horas, correspondendo ao curso de pós graduação que atendeu apenas um professor por disciplina em algumas escolas. Um dos pesquisados afirmou nunca ter participado de qualquer tipo de capacitação. Os demais responderam que participaram entre 2 a 3 vezes.

Sobre o material e o conteúdo da Proposta Curricular para as disciplinas, a maioria respondeu que eles são diferentes dos seus conhecimentos, apenas 1 respondeu que não são diferentes e um não respondeu à pergunta. A maioria também respondeu que os conteúdos não são diferentes dos conteúdos de sua formação inicial, apenas dois responderam existir esta diferença. Todos responderam que o material e o conteúdo são diferentes de sua experiência profissional no magistério.

Perguntamos se os professores das suas respectivas escolas utilizavam o material da Proposta Curricular até se esgotarem os conteúdos e se aplicavam apenas o material fornecido pela secretaria da educação. Apenas 1 dos pesquisados respondeu que os professores utilizavam o material até se esgotarem.

Todos responderam que os professores não aplicavam somente o material fornecido pela Secretaria da Educação, portanto, necessitavam recorrer a outros recursos didáticos com alguma frequência.

Questionados se “os professores de sua escola entendem que têm prazo para esgotar o material da Proposta”, apenas 1 dos pesquisados respondeu que os professores de sua escola “não entendem” que têm prazo para esgotar o material bimestral fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Apesar dos demais afirmarem que os professores “entendem” que têm este prazo, todos responderam que apenas “às vezes” eles têm conseguido cumprir esta tarefa.

Procuramos saber, também se os professores levavam trabalho para casa antes e agora com a Proposta Curricular e com que frequência isto ocorria. Apenas 1 afirmou que não levavam antes da proposta, os demais responderam que “às

vezes”, uns, e “sempre”, outros, levavam trabalho relacionado à sua atividade escolar para fazer em casa.

Agora com a Proposta Curricular, apenas 3 dos pesquisados afirmaram não levar trabalho para casa; os demais responderam que “às vezes” ainda levam trabalho para casa.

Verifica-se que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantado pela Secretaria de Estado da Educação, não eliminou o trabalho levado para casa pelos professores.

Solicitamos aos Professores Coordenadores pesquisados que apontassem as principais dificuldades encontradas utilizando o material da Proposta Curricular quando ainda trabalhava como professor:

Primeiro entender a proposta como um todo, saber qual era o objetivo, depois adequá-la a realidade da comunidade (QA1).

Entender o objetivo da ‘proposta’ (QA2).

Por não ter conhecido e estudar a proposta curricular [antes] encontrei dificuldades (QA3).

A realidade da nossa escola torna difícil a execução dos trabalhos pedagógicos, diante da ausência de estruturas básicas, a ver, biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, etc. (QB1).

Utilizar e desenvolver em minhas aulas atividades que atendessem a proposta, foi preciso estudar e compreender melhor para elaborar o plano de ensino e os planos de aula (QB2).

Não houve sequência didática; trabalha Literatura e Gramática no mesmo caderno; a gramática é vista a partir de regras; na Literatura, não valoriza os clássicos; o aluno não acompanha a partir do que é colocado – não tem pré-requisitos (QC1).

As crianças chegam na série aptas para atingir as expectativas exigidas (QD1).

Alguns conteúdos não fazem parte da realidade dos alunos e adaptação para as classes com mais dificuldades (QE1).

Verificamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores variavam desde o desconhecimento dos objetivos da Proposta Curricular até problemas relacionados à estrutura da escola e à realidade social em que a escola está inserida. Demonstra a falta de orientação e de formação aos Professores Coordenadores e aos professores. Assim a prática do Professor Coordenador é construída na mediação possibilitada pela sua realidade concreta que, no âmbito da escola, se dá na dinâmica da cultura escolar.

Mas procuramos verificar também quais as vantagens os pesquisados encontraram ao trabalhar como professor utilizando o material da Proposta Curricular:

Ter um material de apoio, um caminho a ser trilhado (QA1).

Conteúdos com Currículo Comum, em todas as U.E. [sic], e a sequência dos mesmos [conteúdos] (QA2).

Através da necessidade de estudo procurei me aperfeiçoar trocar experiências e apreender cada vez mais através das leituras e interpretações (QA3).

Material impresso facilita o ordenamento do conteúdo e sua transmissão; a padronização curricular permite uma ou outra inter-relação entre conteúdos; as avaliações internas e externas podem ser menos aleatórias e evasivas (QB1).

Direciona o trabalho do professor e unifica o ensino em toda rede pois propõe conteúdos únicos para todas as escolas (QB2).

Orienta a aprendizagem; o professor precisa, realmente, preparar a aula (QC1).

O professor tem um norteador para traçar seu trabalho (QD1).

A unificação do conteúdo (QE1).

As definições que os Professores Coordenadores apresentam da Proposta Curricular apontam para o entendimento da existência de um caráter homogeneizador de determinados aspectos da prática escolar.

6 – O Professor Coordenador e seu “novo” papel com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Procuramos verificar a prática do Professor Coordenador conforme preconizado pelas normas estabelecidas pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Embora o Caderno do Gestor seja dirigido ao “trio gestor” em geral – Diretor, Vice-diretor e Professor Coordenador – as orientações são claras e diretas para o Professor Coordenador, como mostra a própria apresentação e a introdução do volume 1 de 2009:

Prezado Professor Coordenador, [...]. Este Caderno tem por objetivo assessorar o Professor Coordenador para dar início às primeiras ações do ano letivo e construir a Proposta Pedagógica da sua escola para 2009, em consonância com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 5-6).

Procuramos, então, conhecer se, e de que maneira, os Professores Coordenadores tem participado e realizado ações no sentido de construir o Currículo do Estado de São Paulo da forma que foi proposto pela Secretaria da Educação.

Verificamos que apenas 1 dos pesquisados nunca participou de capacitação dirigida aos Professores Coordenadores e nem conhecia o Caderno do Gestor. Porém, nem todos conseguiram informar qual dos volumes do Caderno do Gestor já havia lido alguma vez, sendo que a maioria afirmou ter lido apenas um dos volumes sem identificar qual deles.

Diz o Caderno do Gestor, volume 1, de 2009:

Tendo em vista, principalmente, auxiliar a escola e os professores na resolução dos problemas de sala de aula, a Secretaria [de Educação do Estado de São Paulo] investiu muito na figura do Professor Coordenador, esperando que ele assumisse a implantação da Proposta Curricular em sua escola, junto com seu Diretor (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 20).

Procuramos verificar, portanto, quais os conteúdos da Proposta Curricular e procedimentos adquiridos pelo Professor Coordenador por meio do Caderno do Gestor e nas capacitações, justificando o grau de importância. Na justificativa, a maioria reconheceu sua importância na formação do professor, que é realizada via HTPC, e indiretamente na formação do aluno. Mas isso tudo apresentado sob pontos de vista do senso comum, construídos sob a dinâmica da cultura escolar:

INDISPENSÁVEL...

Formação docente e organização escolar. Pois está intimamente ligada a realidade e a necessidade da escola (QA1).

Formação docente e organização escolar. É necessário, pois é o que norteia as questões e relações interpessoais dentro do ambiente escolar (QA2).

Orientações para discussão inicial com os professores. Elaboração de pauta para as HTPCs, pois direciona o trabalho junto aos professores a medida em que cada uma apresenta um foco específico de estudo e aprofundamento da Proposta Curricular, material oferecido pela SEE e práticas de ensino realiza[da] pelos professores; promovendo assim um melhor aproveitamento dos materiais e avanço nas práticas de ensino visando atingir as expectativas de aprendizagem determinadas pela SEE (QB2).

Com o volume 3 [sem especificar conteúdo e ano]. Porque auxilia o PC [Professor Coordenador] nas suas funções baseado na legislação (QD1).

IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO E DO PROFESSOR...

Definição das atividades pedagógicas junto aos professores, e verificação das aulas durante o período e auxílio ao professor quando solicitado. É muito importante para a formação do aluno/professor, ao colocar a prática e experiência nas trocas quanto ao ensino e aprendizagem (QA3).

Minha opinião só pode basear-se no Caderno 2010 e nas capacitações de 2008 a 2010. Toda e qualquer orientação técnico-profissional, em síntese, é positiva. Assim sendo, busco, dentro do plausível, aproveitar as informações e coordenadas advindas das fontes. No entanto, há momentos onde a utilização plena das orientações 'superiores' fica comprometida diante de uma fragilidade do conteúdo apresentado, que viola o bom senso quando de sua aplicabilidade. Cabe a nós, coordenadores, aplicar um 'filtro' no conteúdo, adequando-o às reais condições de ensino na rede pública (QB1).

Planos de aula. É uma maneira fácil e eficiente de se obter bons resultados, principalmente quando o mais importante é saber realmente se o aluno aprendeu o que o professor está ensinando. O plano de aula é o primeiro passo para se obter bons resultados. Pois o que mais importa para o governo hoje são resultados ou melhor os números nos resultados finais são o que realmente interessa [sic] (QE1).

As práticas relatadas não são novas, não foram introduzidas por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, elas já existiam antes. O que a Proposta pressupõe é organizar esta prática de forma homogênea. O discurso fragmentado, baseado na prática imediata, demonstra a continuidade de práticas já consagradas pela cultura escolar.

Apesar do senso comum que caracteriza uma cultura escolar em construção, o que está realmente em jogo não são os conteúdos, pois estes já são há muito conhecidos pelos professores em suas disciplinas desde sua formação. Percebe-se no discurso dos Professores Coordenadores pesquisados um certo reconhecimento de que a pauta é direcionada pela SEE, também pela determinação das expectativas de aprendizagem. Demanda esta que não provem de outro senão dos organismos financeiros internacionais. Reconhecem ainda o Caderno do Gestor como um manual de procedimentos que eles são obrigados a seguir. Observa-se, além do senso comum empregado, a reprodução do discurso frequente na fala "crítica" dos professores.

Pedimos que os pesquisados relacionassem os conteúdos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo apreendidos nas capacitações para Professor Coordenador e por meio do Caderno Gestor, justificando os 3 mais importantes que eram utilizados em sua prática na função. Apenas 2 dos pesquisados usaram definições dos conteúdos da Proposta Curricular justificando seu uso de forma mais

conceitual, da maneira como é exigida a sua atuação na função, porém ainda fogem em sua prática da forma como preconizada pela Resolução 70, de 2010, e 90, de 2009, que versam sobre o perfil profissional, competências e habilidades exigidas do Professor Coordenador:

Tais conteúdos (ou atividades) estão ligadas ao cotidiano escolar, sendo que, sem elas não é possível criar e organizar um plano de ação [Formação Docente e Organização Escolar] (QA1).

Estão interligadas, pois uma complementa a outra [Formação Docente e Organização Escolar] (QA2).

A realidade da escola e do ensino noturno e por ser a escola de bairro vulnerável a qualquer tipo de violência [O que é violência na escola] (QA3).

Minhas preferências acompanham uma sequência hierárquica, onde o produto final do trabalho é o desenvolvimento do aluno, fator primordial no contexto escolar [Gestão Escolar; Estratégias de Ensino; Avaliação e Rendimento] (QB1).

Pois na minha opinião uma está ligada à outra e reflete diretamente no espaço escolar [Atos de violência: um problema de comunicação e convivência; Variáveis externas associadas a atos de violência] (QB2).

Porque ele garante a organicidade e continuidade do curso [Plano de Ensino]. Porque propicia tomar decisões, analisar as ações realizadas e projetar para o próximo ano [Avaliação]. Porque proporciona a reflexão sobre a ação [Reuniões] (QD1).

É importante por ambos [sic] estão interligados um com o outro para o bom desempenho escolar é através desses planos que no decorrer do ano a escola poderá atingir os objetivos previsto [sic] na proposta pedagógica [Planos de Aula; Planos de Curso e Planos de Ensino; Planos de Gestão e Proposta Pedagógica] (QE1).

Solicitamos, então que relacionassem e justificassem 3 dos conteúdos que consideravam menos importantes e que não eram utilizados em sua prática na função.

O registro escolar e pedagógico é muito importante: projetos, diários [de classe], planos de ensino, etc. O que trava o trabalho são os registros burocráticos, como tabelas de demanda, controle de material, etc. [Registro] (QA1).

O registro escolar e pedagógico é 'burocrático', mas ainda é assegura [sic], prova fatos [Registro] (QA2).

Os temas aqui apresentados não constituem, a nosso ver, no contexto atual, relevância tal que sobreponha os demais acima descritos. Nosso foco de trabalho é o desempenho escolar aliado à formação humana, não a produção de resultados numéricos e estatísticos [Violência na escola; Metas e produtividade; Avaliações externas] (QB1).

Tratar a violência na escola como forma de expressão banaliza o [que] realmente vem ocorrendo nas escolas [Os sentidos da expressão "violência na escola"] (QB2).

Não que o SARESP não seja importante, mas ele é uma avaliação externa que avalia a escola e não o aluno [SARESP]. Serve como base para o plano de ensino mais [sic] adaptada a [sic] realidade educacional [A Proposta Pedagógica]. Momento de troca e autoavaliação mas também de terapia [Conselho de Classe e Série] (QD1).

Não que seja menos importante é que é muito desgastante para o professor porque muitas vezes ele depositou todo seu conhecimento e seu trabalho durante o ano e os resultados finais não foram satisfatórios sendo assim o mesmo e muitas vezes por falta do não cumprimento dos planos acima citado não há muito o que se fazer [sic] [Preparando a escola para avaliação; As reuniões finais de classe e série; Preparando a escola para o encerramento do ano] (QE1).

Os pesquisados ainda apontaram quais eram as principais dificuldades encontradas no trabalho diário do Professor Coordenador com a Proposta Curricular:

Fazer com que os professores entendam a proposta e aceitem o que está sendo proposto (QA1).

Fazer com que os professores encarem o desafio e coloquem em prática os temas ou conteúdos propostos para a classe/série (QA2).

Tudo [o] que é novo causa espanto e resistência antes de conhecer e colocar em prática as ações que são propostas (QA3).

Padronização curricular; pouca autonomia de questionamentos perante as diretrizes da Secretaria da Educação; descontinuidade ou descompromisso de projetos e ações em âmbito local (Diretoria de Ensino) como central (Secretaria da Educação) (QB1).

Levar o professor a articular Proposta Curricular, Plano de Ensino e Plano de Aula de forma a que estes deixem de ser apenas documentos burocráticos e realmente passem a ser instrumentos que direcionem o trabalho do professor (QB2).

A resistência do professor em fazer revisão do conteúdo anterior (QC1).

A realidade em que a escola está encerrada [sic] (clientela); professores desmotivados e com medo de mudanças (QD1).

A maior dificuldade foi fazer com que os professores entendesse [sic] a importância da proposta curricular (QE1).

As respostas demonstram a aceitação da Proposta e, portanto, a assimilação de determinados elementos da reforma. As dificuldades apontadas se referem, principalmente, ao caráter supervisor esperado do Professor Coordenador. Aparecem, ainda como dificuldades a padronização do currículo, a falta de autonomia e a resistência dos professores.

A respeito da autonomia, reclamada por um dos pesquisados, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi bem incisiva:

A escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Há limites, e estes são prerrogativas do sistema, no caso de sua escola o estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal). O Currículo é um desses limites (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 15).

Os pesquisados também apontaram as principais vantagens no trabalho diário do Professor Coordenador com a Proposta Curricular:

O acompanhamento dos trabalhos realizados (QA1).

O acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos (QA2).

O trabalho a proposta curricular onde os conteúdos foram unificados isso foi um ganho para o ensino-aprendizagem (QA3).

Horários concentrados em 1 ou 2 dias na semana para as reuniões de HTPC; HTPCs por segmento de ensino, facilitando o enfoque nas especificidades de cada um deles (QB1).

Permite ao coordenador realizar um acompanhamento do [que] está sendo trabalhado em relação as [sic] expectativas propostas (Currículo) (QB2).

A maioria dos alunos trabalha o mesmo conteúdo (QC1).

Professores abertos para mudanças e trocas de experiências [surge uma contradição; em resposta à questão anterior este mesmo pesquisado disse que uma das dificuldades era que os professores tinham “medo de mudanças” por estarem desmotivados] (QD1).

A vantagem é que pode ter vários professores na mesma série em uma mesma escola e o conteúdo trabalhado é o mesmo (QE1).

Nas questões anteriores pudemos observar no discurso dos Professores Coordenadores algumas contradições, críticas, reprodução de ações antigas e tradicionais [até mesmo PCs da mesma escola responderam ao questionário juntos, colocando a mesma resposta em opiniões que deveriam ser pessoais], resistências, interferência e perda de autonomia [percepção de intervenção externa] e... muito senso comum! São características que permeiam uma cultura escolar que não descarta os elementos anteriormente constituintes da prática, mas promove a ressignificação dos novos elementos que vão sendo incorporados.

Procuramos, agora, verificar, pelo menos no discurso, se as novas práticas exigidas do Professor Coordenador apresentam alguma mudança na sua prática em relação ao que fazia antes. Dos pesquisados, 2 não responderam a esta indagação, todos os demais afirmaram ter havido alguma mudança em sua prática.

Antes o olhar (foco) era voltado apenas para o aluno, e enquanto Professor Coordenador a visão é mais ampla, envolvendo pais, professores, direção, supervisão e mediar conflitos entre aluno/alunos e aluno/professor, Professor/professor (QA2).

Tenho uma visão diferenciada sobre procedimentos prazos e aprofundamentos sobre os projetos e ações da escola em geral. Antes era específico apenas na minha disciplina (QA3).

Nos primeiros anos de coordenação pedagógica havia autonomia de trabalho do profissional da área que ampliava o espectro técnico-cultural de suas funções, que ofuscava o conformismo atual (QB1).

No início haviam [sic] muitos documentos e procedimentos dos quais não tinham conhecimento e com as capacitações oferecidas pela diretoria [de Ensino] hoje compreendo e desenvolvo com clareza (QB2).

Trabalhava antes como professor PEB II de Artes e não com alfabetização (QD1).

Antes eu organizava os meus trabalhos com os alunos agora juntamente com outra coordenadora organizamos os trabalhos a serem desenvolvidos na escola (QE1).

Apesar das respostas apresentadas, alguns dos procedimentos citados já faziam parte do trabalho do Professor Coordenador anteriormente ao advento da Proposta Curricular, o que demonstra a heterogeneidade existente nas práticas. Ao interpretar tais procedimentos e práticas como sendo exigências da Proposta, e ao realizá-los, os Professores Coordenadores estão apenas reproduzindo as velhas práticas que já se faziam nas escolas da rede estadual e que, portanto, constituía a cultura escolar e a prática do Professor Coordenador.

Percebe-se, no entanto, que as mudanças reais aconteceram nas práticas do Professor Coordenador do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido as cobranças mais frequentes, diretas e bem específicas sobre a alfabetização, como resultado do Programa Ler e Escrever.

Se as normas estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como ações para implementação da Proposta Curricular previa uma ação supervisora e interventora na prática escolar, exigindo do Professor Coordenador maior presença na sala de aula com a finalidade de verificar se os objetivos estavam sendo cumpridos, procuramos verificar se havia alguma supervisão ou tipo de cobrança também sobre a o trabalho do Professor Coordenador relativo à produtividade da escola, e se havia, por quem ela era exercida e quais suas consequências caso as metas propostas não fossem cumpridas.

Três dos pesquisados responderam que não existia cobrança sobre a produtividade (tempo para o professor esgotar o material da Proposta Curricular). Os

demais pesquisados responderam que sofriam cobranças neste sentido, porém destes apenas 2 (dois) afirmaram que essas cobranças eram frequentes.

De maneira geral os pesquisados informaram sofrer algum tipo de cobrança de Diretores de Escola, de Dirigentes, Supervisores e Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino. Sobre as consequências do não cumprimento das metas estabelecidas, destacamos algumas falas:

O índice de produtividade e ensino aprendizagem venham [sic] a ter objetivo inesperado (QA3).

A escola passa por avaliação através das provas externas e podem [sic] perder o direito a gratificação (bônus) (QB2).

O diretor e o coordenador vivem em reunião na D.E. [Diretoria de Ensino] [Este pesquisado não relacionou a presença de cobranças nem por quem elas são feitas, mas reconhece as consequências...] (QC1).

Troca [substituição] do PC [Professor Coordenador]. [E isso, como verificamos, realmente acontece na Diretoria de Ensino Norte 1!] (QD1).

Perguntamos aos pesquisados se os professores de suas respectivas escolas costumavam recorrer ao Professor Coordenador para solucionar problemas relativos ao material da Proposta Curricular. Apenas 2 responderam que “não”. Os demais, em sua maioria, responderam que sim, numa frequência semanal – remetendo a HTPC como espaço em que isto ocorria – sob os mais variados motivos:

Apoio com o que é citado no material: CD, DVD, etc (QA1).

Apoiando em relação aos conteúdos da Proposta Curricular (QA2).

Dúvidas quanto as atividades que não estão claras e objetivos e quais formas e procedimentos pedagógicos podem utilizar (QA3).

Invariavelmente relacionados à inadequabilidade do conteúdo e de sua desproporção de execução frente às limitações materiais da U.E. [Unidade Escolar] (exemplo: falta de laboratório científico, biblioteca, etc.) (QB1).

“[...] nas HTPCs. Se as atividades desenvolvidas estão adequadas ao seu objetivo, sua turma e de que forma podem adequá-las as variações na sala (QB2).

Como trabalhar determinado conteúdo com aquele aluno que não é alfabético, não tem interesse e não aprende (QD1).

Os Professores Coordenadores sabem, de maneira implícita, que a sua função principal é supervisionar e ser um facilitador para a implantação da Proposta Curricular em sua escola, mas o faz por meio da cultura escolar que influencia a sua

prática em construção, considerando ainda a Proposta Curricular simplesmente como uma proposta.

Como agente mediador e orientador (QA1).

Mediar situações e orientá-los no que for necessário quando for solicitado (QA2).

Auxiliar os professores nas suas dificuldades e trocar experiências quanto as [às] dúvidas que possam ter com a proposta curricular (QA3).

À semelhança da resposta anterior, há pouco espaço para um trabalho autônomo e crítico, não por imposições abertas mas implícitas do sistema educacional (QB1).

Possibilitar ao professor o conhecimento da Proposta e como utilizá-la de forma a articular Proposta e Prática de Ensino (QB2).

Estar disposta a contribuir quando o professor precisa de algo para enriquecer sua aula; acompanhar as mudanças e estimular os professores a conhecê-las (QC1).

Sou a responsável pelo estudo e exploração do material junto ao grupo docente (QD1).

Como facilitador, para o bom desenvolvimento da proposta curricular (QE1).

O Programa na verdade chama-se São Paulo Faz Escola e a Secretaria da Educação considera o currículo proposto como já em andamento. O Caderno do Gestor volume 1, de 2009, o mais conhecido pelos Professores Coordenadores pesquisados, lembra que:

Outro fator importante é a criação de consenso entre os professores de disciplinas e séries. Todos os professores de uma mesma disciplina devem concordar com o quadro de conteúdos propostos (com ou sem modificações) e as expectativas de aprendizagem, porque é a partir deles que as demais ações pedagógicas serão executadas durante o ano de 2009 (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 16-17).

E ainda:

A Secretaria [da Educação] também organizou o currículo oficial do Estado de São Paulo manifestado em sua Proposta Curricular, obrigatória para todas as escolas de seu sistema, orientando os educadores na construção e execução da Proposta Pedagógica da sua escola.

Todos os professores das escolas estaduais receberam as Propostas Curriculares e os Cadernos do Professor dos seus componentes, a ser colocados em prática nas salas de aula (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 20).

Buscamos compreender como cada Professor Coordenador supervisiona os professores de sua escola na aplicação do material da Proposta Curricular na sala de aula.

Observando os planos de ensino, diários [de classe] e com visitas às salas de aula (QA1).

Através dos planos de ensino, diários de classe, etc. (QA2).

Vou com frequência assistir algumas aulas para verificar a aplicação dos conteúdos propostos (QA3).

Faço visitas esporádicas e aleatórias às aulas, além de discutirmos o assunto em HTPCs (QB1).

Verifico a rotina semanal e realizo visitas nas [às] salas de aula (QB2).

Conversando informalmente (QC1).

Através das rotinas semanais e visitas as [às] salas de aula (QD1).

Cada professor tem a liberdade de utilizar a proposta curricular como queira desde que não saia do currículo proposto (QE1).

Procuramos verificar como cada Professor Coordenador relacionava o trabalho com o material da Proposta Curricular com o conhecimento e experiência profissionais adquiridos:

De maneira tranquila, primeiro tentando adequá-lo a [à] realidade do aluno, depois observando [o] que ele trouxe de novo (QA1).

É de forma segura, pois a Proposta Curricular contempla os conteúdos para a série e ainda é um subsídio, onde posso fazer as adaptações conforme a realidade, mas sem fugir do conteúdo proposto (QA2).

Tenho algumas dificuldades, mas procuro saná-las com as trocas junto a [à] equipe gestora (QA3).

Há pouco espaço para questionamentos no âmbito da estrutura da Secretaria de Educação. Assim sendo, apenas pontualmente extrapolo a minha condição de implementador da mesma, o que leva-me à resignação e frustração (QB1).

Como já mencionei este material apresenta conteúdo e orientações didáticas que possibilitam ao professor de toda a rede desenvolver um trabalho próximo e o aluno se necessitar mudar de escola conseguirá acompanhar a turma (QB2).

Em alguns momentos, uma invasão, principalmente quando o conteúdo não está relacionado com a necessidade que eu conheço da disciplina (QC1).

Frustrada e presa a conteúdos ultrapassados e que muitas vezes não terão serventia nos dias atuais (QD1).

Não tenho dificuldade alguma e acima de tudo ainda aprendo a me aperfeiçoar melhor (QE1).

Indagamos dos Professores Coordenadores pesquisados se os problemas pessoais costumavam influenciar seu trabalho na escola ainda enquanto professor. Apenas um dos pesquisados afirmou que sim e justificou:

Por mais que a gente queira evitar e tente separar, algumas vezes, o nervosismo com aluno ou falta de paciência com professor é reflexo de problemas pessoais (QC1).

Mas 2 dos pesquisados citaram ocasiões em que isto ocorreu:

Quando houve necessidade de me ausentar não podendo assim garantir as reuniões de HTPC e dar sequência em atividades com meus alunos (QB2).

Faltou paciência com aluno e expulsei ele [sic] da sala pedindo ajuda ao diretor (QC1).

Indagamos ainda dos pesquisados se os problemas pessoais costumavam influenciar seu trabalho na escola enquanto Professores Coordenadores. Os mesmos da questão anterior afirmaram que sim com a justificativa:

Talvez por não poder realizar as reuniões pedagógicas com os professores por ausência (QB2).

Fiquei nervosa com a Professora e preferi sair de perto (QC1).

Verificamos se problemas relacionados ao trabalho na escola já afetaram alguma vez o Professor Coordenador ou sua família de alguma forma, 4 responderam que “sim”, justificando:

Principalmente perdendo o sono e a disposição de conversar. Problemas com datas, atividades e com relação professor/professor e professor/aluno (QA1).

Mas a indisposição após uma jornada de trabalho ou seja o cansaço mental interfere bastante (QA2).

O acúmulo de afazeres, o excesso burocrático leva ao esquecimento de algumas coisas [refere-se a coisas pessoais e familiares como datas de aniversários, tarefas domésticas e compromissos com filhos e marido] (QC1).

Convivência, comprometimento e responsabilidade de alguns profissionais (QD1).

Indagados sobre se na função de Professor Coordenador costumavam levar algum tipo de tarefa para casa, 1 não respondeu à esta questão, 1 respondeu que “não” levava trabalho para casa, e os demais afirmaram que levam trabalho para fazer em casa pelo menos uma vez por semana.

Procuramos saber qual motivo levou cada um dos pesquisados a escolher a função de Professor Coordenador. Apenas 1 fez referência ao salário como motivador, ainda que inicialmente:

Conhecer novos horizontes, viver outros desafios (QA1).

Companheirismo e parceria com as mesmas afinidades (QA2).

Para ter experiência em outros campos relacionados a [à] educação (QA3).

A possibilidade de contribuir para o aprimoramento teórico dos professores e facilitar sua prática cotidiana através de minhas experiências escolares (QB1).

Porque nesta função houve a possibilidade de realizar capacitações que ampliaram meus conhecimentos e nesta função tenho mais autonomia na tomada de decisões (QB2).

Inicialmente, pelo salário e depois, pela experiência (QC1).

Porque acredito que se a escola é boa é porque ela é bem administrada pelo trio gestor (QD1).

Optei por essa função para tentar fazer com os professores o que eu mais tinha dificuldade em sala de aula que era o apoio do grupo gestor (QE1).

O Comunicado CENP, sem número, de 29 de janeiro de 2008, apresentou as orientações a respeito das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC):

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – que se caracteriza fundamentalmente como espaço de; formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente; trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno; solicita das autoridades em epígrafe, especial atenção às seguintes orientações:

1 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação;

3 - O horário de cumprimento das HTPCs, a ser organizado pelo Professor Coordenador, deverá assegurar que todos os professores do segmento de ensino participem num único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas;

4 - Na impossibilidade das reuniões de HTPC serem organizadas em apenas um dia da semana, a escola deverá organizá-las em, no máximo, dois dias, distribuindo todos os professores em dois grupos permanentes para cada dia; (SÃO PAULO/CENP, 2008b).

Assim, consideramos importante neste trabalho conhecer dos Professores Coordenadores pesquisados o que é que a HTPC representava para o seu trabalho,

por tratar-se de uma das principais atividades de sua prática escolar, como preconizado pela CENP:

Um momento de formação, [de] troca de experiências e de organização das atividades, assim como de observação dos acertos e erros (QA1).

Troca de experiências e ao mesmo tempo uma capacitação coletiva, a fim de contribuir no processo de ensino aprendizagem (QA2).

Uma conquista para a categoria do[s] professores, onde é o momento das trocas de experiência (QA3).

As reuniões de HTPC possibilitam um contato direto com os professores, numa atmosfera de cordialidade produtiva, expressa na transparência das opiniões várias, sem imposições quer que sejam da Direção da U.E. [Unidade Escolar] ou de qualquer origem (QB1).

Momento de trabalho, estudo e interação, onde podemos oferecer novos conhecimentos e compartilhar experiências e dificuldades (QB2).

Um momento de formação. Aproveitamos para discussão de algumas situações ou problemas, em busca de soluções em conjunto; inscrição para cursos... (QC1).

Um horário de estudo e de troca de experiências (QD1).

Representa o horário onde todos os professores expõe[m] suas ideias e troca de experiência sendo assim a HTPC [é] o único momento onde todos conhecem realmente o trabalho um do outro (QE1).

O Comunicado da CENP citado acima ainda orienta que:

2 - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante: considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola; elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes; dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos); planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes; prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas; organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE (SÃO PAULO/CENP, 2008b).

No entanto, sobre a realização das HTPCs, os Professores Coordenadores mostram a reprodução e a continuidade – ou continuísmo – presente nas práticas realizadas. Também expressam esse discurso derivado da cultura escolar, manifestando algumas contradições:

Uma vez por semana, com quarenta professores, tratando de assuntos relacionados a vida escolar, organização do ambiente e resolução de problemas, tanto de aprendizagem como de relacionamento humano (QA1).

Ocorre uma vez por semana, com quarenta professores, tratando de assuntos pertinentes ao âmbito escolar; como: resolução de conflitos humanos e do processo de ensino aprendizagem (QA2).

Uma vez por semana, com 20 professores utilizo as estratégia[s] informes, leitura de textos interpretações e assuntos pertinentes ao ensino médio onde os professores colocam suas dificuldades e sugestões (QA3).

HTPC do Ensino Médio; 1 [uma] vez por semana, com duração de 3 [três] horas; 10 [dez] professores participantes; Atividades: leitura e discussão de textos, extraídos de jornais, revistas, internet, com foco na educação; acompanhamento do rendimento e frequência escolar; promoção da auto-estima dos professores; Ambiente participativo e colaborativo dos professores (QB1).

É realizado uma vez por semana, com pauta que apresenta vídeos, PPT [apresentação em *Power-point*] e leituras, além de momentos para reflexão sobre o tema e troca de ideias; todos os professores participam inclusive os professores especialistas [Educação Física e Arte – a citação sugere que isso não costuma acontecer, com frequência, pelo menos em outras escolas]. O mais comum ocorrer é a ausência de um ou mais professores o que acaba por dificultar o trabalho e estudo coletivo. Temos um espaço precário o que dificulta um melhor aproveitamento destas reuniões (QB2).

2 [duas] vezes por semana, 5 [cinco professores] pela manhã e 11 [onze professores] à noite (QC1).

Os HTPCs acontecem duas vezes por semana com duração de 60 [sessenta] minutos por dia. O HTPC segue uma pauta na qual consta um texto inicial de diferentes gêneros, informes/recados e desenvolvimento (texto estudo, reflexão e ação) (QD1).

Durante as HTPCs abrimos espaço para que todos os professores se expressem e divida[m] com os colegas suas experiências (QE1).

Pelos relatos, as práticas realizadas nas HTPCs continuam as mesmas anteriores à implantação da Proposta Curricular, já incorporadas à cultura escolar. O discurso apresenta as HTPCs, algumas vezes, como uma seção de motivação, reunião de terapia em grupo.

A respeito da aparente autonomia que a Secretaria de Educação atribui ao Professor Coordenador na elaboração e planejamento das HTPCs, procuramos verificar se os pesquisados se sentiam com autonomia suficiente para esta tarefa ou se sofriam algum tipo de pressão ou influência e por parte de quem ela acontecia.

Todos responderam que tinham autonomia, mas quanto à sofrer pressão ou influência, 2 responderam que “não” e 1 não respondeu a esta questão. Os demais afirmaram sofrer algum tipo de pressão ou influência na elaboração e planejamento das HTPCs por parte direta de Diretores de Escola, de Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas e até mesmo de professores da escola. Destacamos aqui a manifestação de 2 dos pesquisados:

Por parte do PCOP [Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica] da diretoria de ensino que realizam [sic] as capacitações com os PCs [Professores Coordenadores] semanalmente (QB2).

Diretores e professores porque às vezes eles acham que é interessante discutir 'tal coisa' e aproveitamos a reunião também para aquilo (QC1).

Lembramos, mais uma vez, que a SEE, por meio do Caderno do Gestor volume 1, de 2009, interpreta assim a questão da autonomia da escola:

Segundo a LDB nº 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados. Muitas vezes esse aspecto legal é pouco compreendido. A escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Há limites, e estes são prerrogativas do sistema, no caso de sua escola o estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal). O Currículo é um desses limites (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 15).

O discurso dos Professores Coordenadores que participaram desta pesquisa mostra que a prática escolar por meio das HTPCs é realizada sob a pressão e influência de diferentes segmentos e agentes.

Procuramos verificar quais autores eram utilizados na escolha dos conteúdos e procedimentos na prática de cada Professor Coordenador. Apenas um dos pesquisados não foi capaz de fazer referência a algum autor. Os autores mais citados foram Paulo Freire, Jean Piaget, Philippe Perrenoud, Jussara Hoffmann, Délia Lerner, Kátia Brakling, Telma Weisz, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Lev S. Vigotsky, Júlio Groppa Aquino, Moacir Gadotti e Fernando Hernandez.

Verificamos que os autores citados fazem parte da bibliografia referencial para os processos seletivos realizados pela SEE (concursos públicos para preenchimento de cargos vagos, processos de credenciamento de Professor Coordenador, provas de promoção por mérito, entre outros). Mas estes autores, como verificamos, são mais conhecidos pelos Professores Coordenadores do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I) devido a ação que a SEE desenvolve na alfabetização por meio do Programa Ler e Escrever, integrante da Proposta Curricular para este segmento, cujos autores fundamentam a escolha da Secretaria de Educação nessa ação.

A manifestação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio do Comunicado da CENP, sem número, de 29 de janeiro de 2008, era corrigir um desvio que ainda ocorre na função de Professor Coordenador quando este passa a

assumir em seus afazeres algumas tarefas administrativas. Percebemos que este desvio, que representa traços da cultura escolar, ainda persiste em algumas escolas, e que os Professores Coordenadores, pelas respostas à esta pesquisa, não têm bem definido a diferença entre o teor administrativo e pedagógico, atribuindo aos registros em diários de classe, à elaboração de planos de ensino e preparativos de festas comemorativas como tarefas administrativas desvinculadas da prática escolar. Também incluem na lista de suas atividades diárias algumas tarefas típicas do Diretor de Escola, como acompanhar a situação funcional dos professores. É a cultura escolar instituída, construída sobre as práticas realizadas pela escola ao longo dos anos.

O Professor Coordenador: a construção de uma prática

*Tudo isto vi quando me apliquei a toda obra que se faz
debaixo do sol; há tempo em que um homem tem domínio
sobre outro homem [...].*

(Eclesiastes, 8:9)

Introdução

Neste capítulo procuramos compreender o papel desempenhado pelo Professor Coordenador. A trajetória histórica aponta o profissional da coordenação pedagógica escolar sob diferentes denominações e nomenclaturas, como inspetor de ensino, orientador educacional, supervisor escolar, professor coordenador pedagógico, especialista de educação, e outros e suas variantes que se seguiram. Tal trajetória revela nas atuais reformas realizadas na política educacional do Estado de São Paulo a intencionalidade de atribuir ao Professor Coordenador um papel de intelectual orgânico, estabelecido pelos reformadores para a implantação das propostas educacionais no Estado segundo as demandas dos organismos financeiros internacionais.

Dando continuidade a ouvirmos a voz dos Professores Coordenadores como agentes diretos na construção da cultura escolar, nos valem das entrevistas realizadas e gravadas em áudio e vídeo para entender a sua prática e o caráter histórico que assume esta construção ao longo dos anos. Entrevistamos Professores Coordenadores que estavam dispostos a dar seu depoimento⁸, independente de terem participado da etapa anterior desta pesquisa e que constituiu o capítulo III deste trabalho de pesquisa. Assim incluímos o relato de Professores Coordenadores de escolas fora da área de delimitação inicial, porém que conservam características importantes da cultura escolar na construção do papel do Professor Coordenador.

Veremos que os papéis se misturam quando se aborda a figura do Professor Coordenador por meio das diversas nomenclaturas atribuídas ao cargo ao longo do tempo, mas há diferença em cada forma estabelecida e historicamente condensada na forma atual.

Destaca-se que o marco inicial da supervisão escolar foi o modelo de inspeção estabelecida no Século XIX, cuja forma supervisora atual ficou instituída a

⁸ Adotamos na referência dos relatos as siglas E para entrevistado, as letras (A, B, C, D, E, F) para a escola do entrevistado, e o número que identifica o entrevistado da referida escola. Assim procuramos preservar o anonimato dos entrevistados.

partir da reforma implantada pela Lei Nº 5.692/71. Os princípios da supervisão escolar advieram do processo de industrialização e tinham como objetivo o adestramento de técnicas na indústria e no comércio, visando melhorar a produção, trazendo no seu bojo o papel do supervisor como responsável pelo cumprimento de metas e resultados, que na educação estão relacionados ao desempenho das unidades escolares e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Então buscamos na bibliografia e em relatos de memória dos Professores Coordenadores que entrevistamos nesta pesquisa a construção de um relato histórico sobre o papel desempenhado pelo Professor Coordenador.

1 - Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador, Professor Coordenador Pedagógico... muitos nomes para um só conteúdo

Apesar da figura do Professor Coordenador ocupar lugar de importância na atual política educacional do Estado de São Paulo, não é a primeira vez que a coordenação pedagógica é o centro para implantação de determinações externas na escola. Nota-se nos documentos legais das reformas implantadas no Estado de São Paulo o olhar centrado no papel do Professor Coordenador como o responsável pela regulação e controle das tarefas determinadas externamente.

A função do Professor Coordenador assume importância nas reformas paulistas, pois se torna alavanca para que as propostas das reformas aconteçam como esperado pelos gestores da educação. De maneira mais geral, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sempre esperou do Professor Coordenador o controle e a implantação das reformas no âmbito da escola.

Podemos entender que o papel do Professor Coordenador está ligado historicamente aos princípios de supervisão escolar cujas atribuições eram acompanhar, coordenar, orientar, inspecionar, fiscalizar e supervisionar o processo de ensino (TORRES, 2009).

Estes princípios da supervisão do trabalho escolar podem ser encontrados em documento da CENP, de 1977, que faz alusão aos pressupostos pedagógicos contidos na Lei 5.692/71. Em tal documento – Supervisão Pedagógica em Ação – a CENP destaca que

A reforma do ensino de primeiro e segundo graus estabelecida pela Lei 5.692/71 imprimiu uma nova orientação educacional e pressupôs conceitos pedagógicos baseados em teorias educacionais modernas, já largamente aceitas. Portanto, sua implementação pressupõe uma estrutura pedagógica e administrativa de toda a rede de escolas e da própria unidade escolar, diferentes daquelas que até agora conhecemos (SÃO PAULO/CENP, 1977, p. 19).

O cargo de Coordenador Pedagógico foi concebido nos anos 1960 nas escolas experimentais e vocacionais. Posteriormente sua presença se expandiu para as escolas profissionalizantes de segundo grau nos anos 1970; nos anos 1980 nos CEFAMs, no Projeto Noturno e no Ciclo Básico; e nas Escolas Padrão nos anos 1990, sempre acompanhando a implantação de alguma novidade na política educacional do Estado de São Paulo, atendendo demandas determinadas pelos organismos financeiros internacionais.

Com a Lei Federal 5.692/71, o Estado de São Paulo priorizou a organização da supervisão pedagógica na forma de separação legal e técnica entre supervisão escolar e coordenação pedagógica. Dessa forma a supervisão escolar centrou-se nas Delegacias de Ensino, atuais Diretorias de Ensino, onde permanece até hoje.

A coordenação pedagógica ocorria nas unidades escolares, cujo cargo de Coordenador Pedagógico já era previsto em lei⁹, e foi se extinguindo a partir do final dos anos 1970.

Em entrevista para esta pesquisa, uma Professora Coordenadora de uma escola estadual do Bairro de Perus, no Município de São Paulo, relata este momento histórico, em que iniciou na função em 1996:

[...] eu tenho 27 anos nesta mesma escola, aí quando iniciou a Escola Padrão em [19]96, surgiu a Escola Padrão, criou-se, ressuscitou-se novamente a função de... a necessidade de um professor... de um coordenador. E ninguém, na verdade, queria assumir essa função para a coordenação, era um cargo e ele entrou em vacância, acho que em [19]91, quando a última coordenadora se aposentou, e por sinal era nessa escola, ela estava atuando nessa escola, [...], aí ela aposentou, acabou o cargo. Aí em [19]96 [...] sentiram a necessidade de um coordenador, surgiu então a Escola Padrão e aí começou. [...] por insistência de muitos... de todos os colegas desta U.E. [Unidade Escola] e da direção [da escola]... Como que era eleito o coordenador? Era por indicação. Aí os colegas me indicaram, a direção [...] me convenceram a iniciar aí nessa função de Professora Coordenadora. Então foi aonde eu comecei em [19]96 na Escola Padrão e iniciei nessa escola [...]. Quando surgiu a Escola Padrão [...] então não tinha separação da escola de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª [séries], não existia essa separação, nós tínhamos essa sequência aqui [...] (EF1).

⁹ A função de Professor Coordenador Pedagógico já estava prevista em lei e na análise da legislação que rege as escolas estaduais do Estado de São Paulo verificamos que no Estatuto do Magistério da década de 1970 já havia a previsão legal para a função, embora até a década de 1990 ela tenha se efetivado apenas em experiências pontuais realizadas pela Secretaria Estadual de Educação.

Lapso de memória da Professora Coordenadora ao se referir ao ano de 1996 como sendo o ano de implantação da “Escola Padrão”, pois o Sistema de Escola Padrão foi instituído em 1992 por meio da Lei número 34.035/91, durante o segundo ano de mandato do governador Luiz Antonio Fleury Filho.

O Professor coordenador pedagógico passou a ser a função ocupada por professores eleitos pelos seus pares nas unidades escolares para realizarem o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas.

No relato de um dos Professores Coordenadores entrevistados podemos confirmar este processo e verificar as dificuldades iniciais que ele enfrentou:

Estou na coordenação aqui, na mesma escola desde 2000. Quando entrei aqui, a escolha do [Professor] Coordenador era feita pelo grupo do Conselho de Escola [...]. Quando comecei só tinha 2 [Professores] Coordenadores, o da manhã e o da noite. Hoje não, hoje nós temos [Professor] Coordenador para cada Ciclo... [no] nosso caso, a nossa escola o Ensino Fundamental tem mais de 30 salas de aula, comporta [...] dois [Professores] Coordenadores. [...] porque antes ficava muito apertado. Como nossa escola tem 4.000 alunos, é muito difícil para 2 [Professores] Coordenadores. [...] o processo da minha escolha, em 2000, [...] eu achei que foi muito ruim, porque os professores estavam em greve, aquela greve longa que teve. E a diretora queria um coordenador. Então ela pegou, me colocou como [Professor] Coordenador. Aí eu lembro que na volta dos professores, teve uma rejeição enorme [...] mas com o tempo eu acho que foi começando a sanar essa rejeição [...] foi melhorando. [...] no começo pensei até em sair do cargo, tamanha a rejeição [...] (ED1).

Um dos Professores Coordenadores de uma escola estadual situada na região da “cracolândia”, na capital paulista, também vivenciou este momento em sua trajetória profissional, o qual ele relata neste trabalho de pesquisa:

[...] eu iniciei na época ainda que a coordenação era dividida em diurno e noturno, eu fui sempre coordenador do período noturno, até porque a minha disciplina, por ser Química, na escola em que eu trabalhava no Ensino Médio a maioria era noturno, então eu tinha [...] essa facilidade. A vida do coordenador nesse período todo, a minha vida toda de coordenador, ela teve assim... teve surpresas, teve desafios, teve frustrações... como toda profissão, é claro que na área de educação a gente se frustra mais do que se tem alegria, mas um pouquinho de alegria que se tem já vale o bastante (EC1).

Na sua origem o Professor Coordenador era um auxiliar do Coordenador Pedagógico, porém ainda mantinha seu vínculo direto com a sala de aula, como podemos também verificar no relato de uma das entrevistadas para esta pesquisa:

Ingressei na rede pública em [19]81, comecei numa escola do Piqueri [...] com 6 aulinhas, mal pagava a condução, eu que tinha que repor este dinheiro até do transporte [...]. Meu tempo de experiência no cargo [...] quase de 27 anos..., agora recentemente, com a nova mudança é que eu realmente deixei a quadra, mas eu mantinha o cargo de coordenação e quadra, porque eu era coordenadora do noturno,

aí eu tinha o direito de completar minha jornada com aulas [para complementar o salário]... ao mesmo tempo que eu exercia a função de coordenadora, eu tinha minhas aulas de Educação Física [...]. Nós estamos aí, beirando trinta anos de rede estadual [...], e tempo nesta escola [...] eu vim pra esta escola em [19]84... então vinte e sete anos [...] (EF1).

Com o tempo, as experiências pontuais que vinham ocorrendo com as funções de Coordenador Pedagógico e de Professor Coordenador se expandiram para quase todas as escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo por meio da Resolução da Secretaria de Educação do Estado, de número 28, de 4 de abril de 1996. Esta Resolução dispunha sobre o processo de escolha do professor para ocupar a função, modelo que é seguido até hoje com algumas adequações legais e operacionais, regulamentando o processo de avaliação e escolha do Professor Coordenador Pedagógico, eliminando a exigência de formação em Pedagogia e supervisão escolar para o exercício da função. Bastava apenas a formação inicial em licenciatura com o mínimo de três anos de exercício no magistério paulista.

Outro Professor Coordenador, com 14 anos de exercício na função numa mesma escola, em entrevista para nossa pesquisa, relata os momentos de quando iniciou na função em 1998:

[...] entrei em [19]92 como professor de Artes e em [19]98... houve a segunda “leva”, ou seja, segunda chamada para Professor Coordenador, onde você tinha que passar por uma prova, fazer a sua proposta e concorrer nas escolas de sua preferência. E eu fiz isso... Então, eu fui chamado em [19]98 na segunda “leva”. [...] eu não fui, no começo, bem aceito pelos professores na época, não só eu, creio que a maioria passou por isso [...] os professores coordenadores eram eleitos pelos professores da unidade escolar e não era bem visto... Era difícil você conseguir colocar, impor algumas sugestões, algumas opiniões, porque era a escolha deles, então... o lema que a gente escutava naquela época era assim: “Do mesmo jeito que a gente colocou, a gente tira!” [...] era bem difícil esta situação. Primeiro porque o professor coordenador, ele é o elo entre o corpo docente e a direção. Alguns enxergam como o elo, outros enxergam como o leigo, então vai “dedar” alguma falha dos professores. É isso que a gente... percebia na época (EA1).

Em seu relato, esse mesmo Professor Coordenador descreve como ocorreu o processo em que foi escolhido para exercer a função em 1998:

[...] Em [19]98 houve umas mudanças, separações de escola, [...] o CB [Ciclo Básico] passou a ser fundamental 1, Ciclo 1, e foi dividindo as escolas e... aonde eu estava dividiu e eu vim parar em Perus. Só que naquele intuito de voltar para Pirituba onde que eu sempre trabalhei [...]. Foi a segunda “leva”, a segunda chamada de coordenador do Estado [...]. E aí eu me prontifiquei de fazer a prova, passei na prova e fui fazendo... entregando as minhas propostas em várias escolas e não tinha... entregue aqui nessa escola, não tinha. E eu nunca me esqueço que a diretora que aqui estava, [...], ela soube que eu estava entregando propostas em outras escolas, me chamou na sala e pediu: “Escuta, você está entregando proposta [...] e você não

vai entregar aqui?” Eu estava há três meses nesta escola. [...] ainda respondi para ela: [...], eu gosto da senhora, gosto da escola, só que tem um probleminha, existem vários professores antigos da casa que está [sic] pretendendo... entregar proposta e, lógico, será aceita pelo corpo docente aqui da casa porque é mais antigo e eu estou aqui há pouco tempo. [...] vou até lá ao meu armário, pego a proposta e entrego para a senhora, mas... ciente que eu não vou ser escolhido porque ´tô aqui há três meses e tem pessoas que já estão aqui há cinco, seis anos [...] engraçado que após passar sete candidatos, por incrível que pareça eu fui escolhido [...] (EA1).

Mais antiga na função, aquela Professora Coordenadora da escola estadual do Bairro de Perus ainda relata as dificuldades enfrentadas pelos Professores Coordenadores desde o início, em 1996, apontando para os desvios de função, que ainda persistem, dado o caráter em construção da cultura escolar:

[...] nós íamos pra esses encontros em Diretoria, nessas capacitações, só ouvíamos lamentações: “Ah! Eu sou tudo numa escola, menos coordenadora, eu troco lâmpadas, eu arrumo porta, eu sou porteiro, eu sou faxineiro, eu sou inspetor de aluno...!”. A gente ia pra essas capacitações praticamente uma hora pras lamentações, porque o Professor Coordenador fazia tudo e não fazia nada [...], quase não dava conta de atuar nessa parte pedagógica... porque era um tapa-buraco... e essa reclamação foi pertinente assim uns dez anos [...] (EF1).

Também o Professor Coordenador da outra escola do mesmo bairro faz menção das dificuldades enfrentadas no início de exercício na função:

Na rotina do PC, gente, olha [...] antigamente você simplesmente era só o elo realmente da direção com os professores... eu sentia isso... você dava os recados, você dava algumas informações, você via alguns probleminhas... A parte pedagógica ficava meio... meio defasada... Eu sentia muita dificuldade em fazer a parte pedagógica porque o professor, praticamente..., coordenador, era um inspetor de alunos de luxo. Então era a parte de disciplina, de indisciplina, de falhas [...] (EA1).

Roman (2001) também verificou as dificuldades enfrentadas e os desvios de função dos Professores Coordenadores, que passaram a exercer atividades disciplinadoras, punitivas, de suporte ao funcionamento da escola, entre outras, deixando de cumprir quase que totalmente sua tarefa pedagógica. Na dissertação de mestrado, em que pesquisou a prática do Professor Coordenador Pedagógico, ele observa que é evidente

a versatilidade, a simultaneidade, o acúmulo de tarefas díspares que confundem o profissional e impedem-no de refletir com clareza, o desempenho de papéis definidos por outros nomes que não o de coordenação pedagógica: porteiro, recepcionista, almoxarife, bedel (acrescentaríamos executor de sanções disciplinares, secretário, office-boy interno, balcão de informações, etc.) (ROMAN, 2001, p. 65).

Roman conclui metaforicamente que

Tal qual o banheiro transformado em almoxarifado devido à falta de espaço especificamente planejado para esse fim, o PCP também tem sua função desvirtuada; assim como uma função vital (fisiológica) deixa de ser exercida por aquele banheiro, à medida que cresce o desvirtuamento da função pedagógica do PCP, podemos tomar isso como indicativo de que, progressivamente, o caráter essencial da escola é deixado de lado: a educação (ROMAN, 2001, p. 65-66).

Entre as dificuldades encontradas no início uma das entrevistadas relata a indefinição da função do Professor Coordenador – que ainda existe – na escola por falta de formação e informação, em que cada um valia-se de suas experiências na prática escolar:

Mas a função de [Professor] Coordenador nesta fase era uma coisa assim, a gente não sabia nem o que fazer, o que que ia fazer, porque não exigia formação pedagógica, não precisava ter [Licenciatura em] Pedagogia... a gente tinha que atuar... Então era assim, você tem que se descobrir, o que você ia fazer, o que que você tinha que fazer na escola. Como eu tive a felicidade de ter uma Coordenadora como cargo nessa escola, então eu tive um pouco de experiência no trabalho dela anterior [...], então eu devo muito à presença da antiga Coordenadora aqui, que era cargo mesmo. Mas a função do [Professor] Coordenador era e ainda eu acho que continua bem indefinida. Agora com o novo currículo, com o currículo do Estado, eles estão querendo dar um caráter diferenciado pro [Professor] Coordenador [...]. Jogaram a gente na rede em [19]96 [...] sem nenhuma orientação, nós ficamos assim acho que uns três, quatro anos, cada um se virando do jeito que achasse melhor dentro da sua escola. Aí depois de uns cinco, quatro ou cinco anos, é que eles começaram a nos reunir, a fazer encontros, fazer palestras, cursos para nos orientar, pra ver como que 'tá sendo nosso trabalho, aí que começaram a ter preocupação com esse pessoal aqui, essa nova função de [Professor] Coordenador [...] (EF1).

Um dos Professores Coordenadores de outra escola estadual no mesmo bairro dos anteriores também reclama, em seu relato, da falta de orientação no início do exercício da função:

A minha prática, no começo, foi difícil também porque você não tem curso, não tinha uma preparação, te jogam lá, você é Coordenador e mais nada, te jogam aí para fazer reunião com cinquenta, sessenta professores. Era difícil [...] com o tempo também fui aprendendo a atender aluno, atender pais [...], tentar resolver conflito entre professor e aluno, uma série de coisa e isso aí você vai aprendendo com o tempo, porque você não tem formação nenhuma... nenhuma (ED1).

Em pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, Lima e Santos (2007) indicam que

[...] outro ponto relevante, apontado como uma das dificuldades do coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho é a definição do seu campo de atuação na escola. Assim, por não ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das crenças auto-realizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas (LIMA e SANTOS, 2007, p.80).

Verifica-se, assim, uma indefinição histórica nas atribuições do Professor Coordenador, fazendo com que a prática se consolidasse na base da cultura escolar em construção. Vemos nos relatos dos Professores Coordenadores traços desta cultura escolar, que apresenta características próprias em cada escola, mas com algumas semelhanças entre elas. O que Lima e Santos (2007, p. 80) definem como rotinas arraigadas, identificamos tratar-se da cultura escolar em construção.

2 – As práticas atuais do Professor Coordenador: quase nada mudou...

Nos relatos dos Professores Coordenadores para esta pesquisa podemos verificar na sua rotina e nas práticas realizadas hoje que sua função continua não apenas indefinida, mas que abrange um amplo entendimento sobre suas múltiplas atribuições, suas responsabilidades e seus afazeres. Assim os Professores reúnem em seus afazeres diários atividades pragmáticas, que atribuem decisões e ações imediatas na vida da escola:

[...] sobre o meu trabalho diário... os problemas já chegam no momento em que coloco o carro no estacionamento. Já tá tendo problema, ou de indisciplina, ou de falta de professor, ou de problema com professor. Eu já começo atender desde lá... lógico, [...] peço para a pessoa esperar eu chegar... Papelada, gente, tem bastante. Recados, tem, tem... eu verifico como está a situação, se faltou professor, se tem eventual, se... precisa adiantar aula, é... essa... primeira coisa que a gente faz quando chega na escola... Evidente que no dia anterior eu já tenho algumas coisas para ser feitas: recados, comunicados, falar com sala de aula, problemas com a DE [Diretoria de Ensino]... que às vezes eu tenho, lógico, tem alguns probleminhas que eu preciso resolver, são pais que reclamam, são algumas coisas que a supervisora pergunta e a gente tem que questionar e falar... e fazer o relatório... certas... coisas... burocráticas... vamos dizer assim, que nos atrapalha um pouquinho em relação à gente se organizar porque é muita coisa dentro de uma escola, [...] muita papelada, é muito problema, são situações que a gente passa que a gente não espera... O coordenador pedagógico realmente no Estado ele é coordenador, orientador, psicólogo..., analista..., terapeuta, ele é tudo... é inspetor de aluno [...] situações que deixam a gente preocupado com a educação [...]. Então... você perde um grande tempo, você perde muito tempo pra lidar com assuntos que... que não precisava ser discutido em escola [sic]. Você perde tempo em falar com aluno por ele estar jogando papelzinho na professora, jogando material, fazendo bagunça, não para sentado, sai e entra dentro da sala de aula... e o “bendito” celular ligado, musiquinha... Aí tem a parte de tirar sarro dos colegas, o desrespeito com os amigos... isso perde muito tempo [...] o problema sempre é problemas de brincadeiras de mau gosto dentro da sala de aula, é o desrespeito, é a falta de interesse e a falta de um ideal de vida (EA1).

O imediatismo característico também pode ser observado neste outro relato:

O cotidiano de um Professor Coordenador, como no meu caso nesta unidade escolar, envolve a... os trabalhos de atendimento a alunos, aos pais, a representantes de entidades e eu trabalho também basicamente diretamente relacionado com os professores do Ensino Médio. [...] Nosso trabalho cotidiano se inicia às quinze horas e se encerra às vinte e três horas. Neste espaço de tempo o atendimento aos alunos ocorre de maneira pouco organizada. Nós não temos um critério de atendimento, na medida [em] que os fatos vão se apresentando, as necessidades, nós nos dispomos a atender e tentar solucionar [...] (EB1).

O relato a seguir revela que os Professores Coordenadores do Ensino Médio exercem sua função também de forma fragmentada, pois na maioria das escolas estaduais os horários de aula deste segmento de ensino ocorrem nos períodos da manhã e da noite, obrigando os Professores Coordenadores a retornar para escola no final da tarde ou no início da noite, sendo que às vezes muitos deles ficam direto na escola, o dia todo:

Em relação à rotina de trabalho não posso nem chamar de rotina, porque a escola é tão dinâmica que você praticamente você tem que replanejar cada hora seu tipo de trabalho. Você chega no final do dia, ou no começo da manhã quando eu chego à escola que... o horário do [Professor] Coordenador, principalmente o meu, que vem a dois períodos na escola, porque como eu só 'tô coordenador do Ensino Médio, e Ensino Médio aqui é manhã e noite, então eu tenho que cumprir 4 horas de jornada de manhã e 4 horas do noturno. É claro que nem sempre, [...] a gente acaba nem ficando 8 horas, a gente fica 10, 12... porque o trabalho é... tão dinâmico que você às vezes nem percebe que você passou de seu período de trabalho [...] então, 'tô acostumado a dizer que o trabalho do [Professor] Coordenador ele não 'tá pautado só na parte pedagógica, mas ele 'tá, ele acaba se envolvendo em tudo, principalmente no Estado, onde a função ainda não é totalmente definida. Então você acaba [...] tendo que auxiliar as pessoas burocráticas na secretaria, de direção, na parte de inspeção [...]. Com relação a atendimento a pais, não existe um horário específico, a hora que o pai chega na escola a gente tem que atender, se bem que aqui a rotina ela é bem diferente da outra escola [...] aqui a direção [da escola] toma um pouco essa função para ela, ela mesma atende pai com relação a indisciplina ou com relação. [...] como que é feita a rotina? [outro professor entra na sala para entregar material para o entrevistado]. Eu gasto mais ou menos umas 4 horas por semana para estudo de... pautas de HTPC, depois tem trabalhos de verificação de reforço, que a gente gasta de 2 a 3 horas por semana de reuniões com professores do reforço para saber se os alunos estão vindo, o que que ele está buscando, se está de acordo com a proposta do professor em sala de aula [...]. A gente atende aluno, principalmente quando tem problema de relacionamento com professor, para saber se o que o professor 'tá trabalhando, qual a dificuldade de relacionamento do professor com o aluno, às vezes chega sim pra gente e a gente tem que trabalhar isso. Mas isso a gente não dispõe de um horário assim específico, isso é a medida [sic] que o problema vem surgindo. Tem o trabalho da parte de aplicação... de preparação das avaliações externas, SARESP, tem a prova de Olimpíada de Matemática... Outra rotina que tem é a parte de atendimento de professor, sim, com relação a material didático, a preparação de salas, com relação a apoio mesmo de... subsídio de... de 'tá orientando o professor com relação às salas, com relação à disciplina e com relação à avaliação que ele faz do nosso trabalho [...] (EC1).

A realização de atividades administrativas se repete também nesta outra escola, o que reforça a persistência dos desvios existentes na função:

[...] Como agora foi dividido por módulo [segmento de ensino], cada [Professor] Coordenador faz parte de um ciclo [...] eu como sou do [Ensino] Fundamental, nós somos em 2. Então, a parte de atendimento, de professor quem 'tá cuidando é o outro [Professor] Coordenador. Hoje a minha prática é mais direcionada a ajudar a parte administrativa da escola, porque nossa escola é muito grande, nós temos aí em torno de 4.000 alunos, quase 200 professores (ED1).

A prática cotidiana do Professor Coordenador ainda inclui a necessidade de entrar na sala de aula nas constantes faltas de professores:

[...] eu faço um pouco de tudo aqui na escola. [...] nossa escola tem muita falta de professor, principalmente no período da tarde. Então, tem vez que a gente tem professor pra substituir, no caso o professor eventual. [...] mas tem dia que a falta é tão grande de professores que eu mesma tenho que ir à sala de aula. Então acabo por substituir professor, passar alguma atividade... aí acaba não restando tempo de eu me preocupar com a formação do professor, que na verdade seria o objetivo, a meta principal do meu trabalho. Além de que eu tenho que também atender pais, tenho que também atender aluno com indisciplina [...] (EC2).

As medidas pragmáticas estão presentes em todos os relatos, principalmente com relação a presença de casos de indisciplina, como vimos no relato anterior, e também no que segue abaixo, e que ocupa bastante o tempo do Professor Coordenador:

[...] os nossos principais afazeres atualmente se restringem mais a casos de indisciplina... resolver esses problemas de indisciplina que nos tomam muito do nosso tempo pra 'tá realizando projetos desenvolvidos pra escola, pra comunidade de modo geral. Isso aí não inviabiliza de maneira nenhuma que nós consigamos 'tá desenvolvendo nosso trabalho normalmente, óbvio que às vezes nós até passamos do nosso horário pra entregar toda atividade de proposta que nos vem via Circular [informativo semanal da Diretoria de Ensino Norte 1] pra ser entregue, que é cobrado pra que nós façamos. [...] Sempre nós temos aí problemas que nós temos que resolver nas salas que nós chamamos de intervenções... problemas [...] falta de disciplina, respeito para com o professor, brigas, agressões. Então são coisas que cotidianamente a gente tem que 'tar resolvendo. Por mais que preestabelecemos os horários [...] por mais que a gente frisa [...] geralmente a gente tem que atender algum caso de aluno que está passando mal, algum caso de aluno que 'tá passando por algum tipo de problema, algum professor que pega algum diagnóstico do aluno, outros tipos de problema de visão, problema de defasagem, problema de notas, faltas, em geral. O tempo estimado, acredito, que nós passamos somente para atender aluno chega a aproximadamente a uma hora e meia, acredito, do tempo inteiro que a gente trabalha oito horas por dia [...] (EA2).

Outra atividade que se soma aos afazeres do Professor Coordenador é o controle de entrada e saída de alunos, atribuição típica do inspetor de alunos. Na escola referente ao relato abaixo, para realizar a entrevista tivemos que acompanhar um dos Professores Coordenadores durante o intervalo para controlar a fila da merenda escolar. Após o intervalo, uma tradicional circulada pelo pátio entre os alunos, e pela sala dos professores para verificar se já estavam se dirigindo para as

salas de aula. Só então sobrou tempo para a entrevista, mesmo assim com interrupções. Segue o relato da rotina do Professor Coordenador nesta escola:

A rotina aqui na escola, geralmente ela é muito dinâmica... então já começa desde a entrada, inicialmente eu acompanho a entrada de alunos [...] professores também essa entrada, ver se estão todos os professores na escola, alunos, se estão chegando no horário [...]. Juntamente com isso nós temos aí atendimento a pais também [...], com relação, às vezes, ausência de alunos, problemas de saúde, essas coisas que precisam ser documentadas. Nós documentamos tudo isso. Então tenho controle dos alunos que estão em afastamento, porque se afastaram, quantos dias [...]. Essas ausências também, elas são acompanhadas pelos Conselhos e os alunos que geralmente tem índice alto de [...] ausência, são enviadas notificações para que os pais compareçam para justificar os motivos dessas ausências antes de ser enviado para o Conselho Tutelar [...] (ED2).

Os Professores Coordenadores, de maneira geral, reconhecem que sua rotina é dinâmica, o que caracteriza a cultura escolar na sua prática cotidiana. Além dos múltiplos afazeres que configuram o papel do Professor Coordenador, também está associada a intensificação do trabalho, motivo que pode justificar, segundo o relato, as constantes desistências de Professores Coordenadores da função, demonstrando a rotatividade existente:

[...] a rotina da gente assim, de [Professor] Coordenador dentro da escola continua ainda polivalente, a gente é um pouco ainda de tudo dentro da escola. A gente tem que 'tá atendendo a comunidade, os pais, comunidade interna e externa, que são os pais, os alunos... professores. Então a carga ainda é muito pesada, a gente tem que dividir esse tempo e 'tá socorrendo tudo e ao mesmo tempo tentando buscar aí a formação pedagógica pra 'tá passando pros professores. Então a rotina de um coordenador pedagógico ela é muito extensa, ela é muito árdua, muito pesada. O [Professor] Coordenador se ele não tiver uma persistência, ele acaba desistindo, que a gente percebe muito na rede, muitas escolas sem essa função de [Professor] Coordenador, porque são muitas as tarefas, se ele encarar mesmo a rotina dele, é muito pesado. [...] porque o [Professor] Coordenador ele tem que fazer tudo, 'ce tem que chegar na escola, professor que precisa de um material, professor que quer uma ajuda [...], "passar um filme pros meus alunos, já programei!", aí a sala não funciona, você tem que ir lá dar uma de técnico, você tem que ir lá socorrer, aí vem outro: "Ah! Não dou aula nesta sala, porque os alunos não deixam!", você tem que subir lá pra conversar com a sala... Então nossa rotina ela é muito árdua, ela é muito difícil, o professor tem que 'tá muito dinâmico [...]. (EF1).

Assim, mais uma vez, verificamos nos relatos, de maneira geral, que as práticas dos Professores Coordenadores são construídas no pragmatismo do seu cotidiano, muito mais do que pelos atos normativos da Secretaria da Educação do Estado.

3 – A prática do Professor Coordenador por meio da HTPC

A realização das reuniões de HTPC é uma das partes mais importantes na rotina de atividades semanais do Professor Coordenador. Tomamos aqui alguns relatos que explicam as práticas realizadas nestes encontros, que demonstram suas características específicas de construção coletiva institucionalizada no interior da escola.

Verifica-se, nos relatos dos entrevistados, desde a prática de transmissão de informações das mais diversas até a semelhança de sessão de terapia de grupo.

[...] Todos esses assuntos que abrangem a nossa função é discutido [sic] duas vezes por semana em quatro reuniões na UE [unidade escolar], são chamadas de HTPC [Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo]. Nestes HTPCs, além das informações que temos que passar, nós temos que também levantar o que está dando certo e o que não está dando certo dentro de uma escola. [...] O HTPC, ele é feito exatamente para isso, pra você poder puxar do professor essa troca de experiência, discutir, direcionar e tentar ajudar o máximo possível [...] (EA1).

[...] E ali a gente vai fazendo, formando esse trabalho coletivo que é os HTPCs, fazendo assim, buscando a formação pedagógica [...], vamos formando nosso HTPC, a gente procura levar de uma forma bem dinâmica, discussão em grupo, texto, formação... e aí a gente vai tirando do professor mais ideias de formas diferentes de a gente 'tá lidando com os vários problemas que surgem. [...] a desmotivação da rede é muito grande, então esse trabalho de coordenação fica pior ainda [...], o ego profissional 'tá muito baixo, então... não adianta a gente às vezes vir com tantas ideias novas, querer proposta de um trabalho diferenciado, buscar solução... aí você 'tá naquele dia lá que o professor só quer lamentar porque a baixa estima [sic] dele, a profissão, a nossa profissão está muito desvalorizada [...]. A função do [Professor] Coordenador é muito difícil, é muito pesada. Mas a gente vem trabalhando e essas horas é muito importante, HTPC, porque lá [...] a gente conclui algumas coisas que se inicia no Planejamento [...] e nos HTPCs, ou nas HTPCs, a gente vai discutindo, novas ideias, novos projetos, novos caminhos e a escola tem caminhado bem [...], é dessa forma que vai acontecendo os HTPCs [sic] (EF1).

Assim, encontram-se presentes nas pautas de HTPC assuntos como bibliografia de concursos públicos, que são baseadas em autores que dão sustentação teórica às reformas educacionais, pelos quais a Secretaria da Educação fez sua opção; indisciplina e visitas a museus:

[...] então a gente aborda principalmente a parte de bibliografia dos concursos, que são as bibliografias atuais que trabalham também a parte de avaliação, para discutir o sistema de avaliação da escola, as formas, para fazer com que o professor possa estar refletindo sobre a sua prática pedagógica e pra ver de que forma ele pode estar melhorando a prática em função da aprendizagem do aluno. [...] isso é recorrente dos nossos temas. Outros temas que são abordados são a parte de indisciplina e a gente tem bastante palestras também. Visita a museus... a gente vai visitar agora no próximo HTPC do dia vinte e três [de agosto de 2011], por exemplo, o Memorial da Resistência, onde a gente vai traçar [soa estridente o sinal que anuncia a troca de

aula] uma parceria lá para trabalhar um projeto de direitos humanos [pausa porque o sinal atinge seu volume mais alto... e incomoda] (EC1).

Em algumas escolas a indisciplina é tema constante nas pautas de HTPC:

Os nossos HTPCs [...] envolve cada reunião 50, 60 professores [...] o total de professores da escola chega a 160 professores [...]. Até maio [2011], por aí, ela estava sendo voltado mais mesmo pra discussão de indisciplina, a discussão do dia a dia do professor na sala de aula, sobre aluno, informações do dia a dia que vem da Diretoria [de Ensino] e da Secretaria [de Educação do Estado] [...] muitos professores reclamam também que não têm uma formação [por parte] do Coordenador [...], o Coordenador só fica dando informação e mais nada [...] (ED1).

Dedicamos aqui este espaço às práticas realizadas na HTPC por ser a atividade mais regular na rotina semanal do Professor Coordenador, porém consideramos que em cada escola ela é construída conforme sua realidade concreta e bem característica de sua cultura escolar, cuja compreensão e entendimento determinam a forma de sua construção.

4 – A chegada da Proposta Curricular na escola: intervenção, rejeição e resistência

A implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo teve repercussões típicas nas escolas da rede estadual de educação. Cada escola absorveu de maneira bem específica. Embora escolas diferentes, algumas reações foram muito semelhantes. No relato dos Professores Coordenadores estão presentes reações como rejeição, resistência, resiliência e resignação em relação à chegada da Proposta Curricular, que ora é vista como uma intervenção externa em que o professor não teve elaboração na sua construção.

Assim, verifica-se que

[...] No primeiro momento, eu posso dizer para vocês que os professores odiaram essa Proposta Curricular [do Estado de São Paulo]. [...] A Proposta Curricular [do Estado de São Paulo] são apostilas direcionadas pra cada disciplina, já tendo o seu conteúdo programado pro ano todo, ou seja, nós viemos receber cadernos bimestrais para cada disciplina, aonde que o professor... quer dizer, obriga o professor realmente a acompanhar esse caderno. Só que tem um probleminha: Porque eles não gostaram? Essa é minha visão: a Proposta Curricular ela dá uma introdução no conteúdo. E evidente que para você conseguir terminar aquele conteúdo você tem que pesquisar, você tem que estudar, você tem que procurar a complementação daquele conteúdo. Então isso obriga o que? Ao professor estudar, ao professor se dedicar, ao professor realmente parar algumas horas para se dedicar ao seu conteúdo que vai ser ministrado naquela aula, ou seja, nada mais é que planejar a

sua aula, coisa que hoje em dia o professor dificilmente faz. Então aquele professor que acostumado a... a fazer o seu planejamento e já sabia de cor e salteado o que era uma coisa, já que ele não mudava há anos e anos, agora tem que ser diferente, ele tem que seguir a nossa Proposta Curricular [...]. Foi bem aceita? Não, não foi bem aceita, não! (EA1).

No relato acima o entrevistado atribui ao professor da escola um certo comodismo com a cultura existente e chega mesmo a assumir a Proposta Curricular como sua. Alguns Professores Coordenadores, atualmente novos na função, ainda atuavam como professores quando do início da Proposta Curricular e apresentam opiniões marcadas pela contradição entre a resistência e a aceitação nos 2 momentos vivenciados:

Com relação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a experiência enquanto professor minha de trabalhar, sempre a gente encontra resistência, mas por fim analisando friamente o caderno do aluno e o caderno do professor, a gente viu, óbvio, percebeu que era um conteúdo muito enxugado, muito minimizado. Fora que ocorreu todos aqueles erros de... na parte de Geografia que foi mencionado até nas mídias como televisões, internet, rádio... O professor, ele sempre, acredito, sempre tem um jogo de cintura. [...] A gente encontra, sim, resistência por conta que nós temos professores ainda tradicionais [...], que exacerbadamente só trabalham aquele livro e somente vai trabalhar aquele livro, ele não dá oportunidade também pra ver o que a apostila, o caderno do aluno traz também para o professor (EA2).

Relatos de aceitação e sentimento de intervenção são contraditórios e também estão presentes:

[...] falar sobre a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] é falar sobre um momento de adequação que ainda não foi concluído, a maioria da equipe docente aceitou, mas ainda não compreende como que funciona esse currículo numa forma de curso, não existe essa visão do currículo como um todo ainda, o que dificulta, e que fragmenta muito o trabalho dos “prôs” em sala [de aula] que acaba gerando dificuldade no trabalho e no lidar com o currículo e com as propostas que o caderno traz. Outra coisa que é um ponto positivo é o fato de ter o material, que é o caderno do aluno, na escola, porém houve uma queda de cotidiano... de rotina, porque os “prôs” não estavam acostumados a ter material e a seguir algo que já viesse mais ou menos pronto. E a gente sabe que fazer interferência em algo que não é conhecido como um todo, como um plano de curso, é algo que ficou complicado. Então a escola e os professores ainda estão caminhando no sentido de perceber e de estudar a Proposta do Estado de São Paulo quanto ao currículo, então ela não está totalmente fechada, ao contrário, ela ‘tá ainda necessitando de muitas adequações, de muitos estudos, principalmente quanto ao fato dos “prôs” não conseguirem fazer relação entre conteúdo, habilidades e competências [...] (EE1).

Os relatos de memória ainda apontam que a estratégia de adotar um guia para ser seguido pelo professor não é novidade nas reformas educacionais do Estado de São Paulo. Assim foi lembrada por alguns Professores Coordenadores mais antigos a existência do “verdão”, que se constituía numa série de cadernos intitulados Proposta Curricular para as diferentes disciplinas escolares, editadas no

Governo de Luiz Antonio Fleury Filho no Estado de São Paulo (de 1991 a 1995), e que ainda são encontradas nas bibliotecas de algumas escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Reproduzimos aqui um destes relatos:

[...] como tantas mudanças que vêm ocorrendo aí, veio aí o currículo que surgiu com o “jornalzinho”, surgiu como Proposta Curricular. Eu acho assim, foi muito interessante [...] eu iniciei quando nós tínhamos lá o “verdão” que o professor tinha como parâmetro, o que a gente chama agora currículo nós tínhamos o “verdão”, onde era a base do professor. Então o professor ia lá naquele verdão, consultava qual eram os conteúdos [sic], o que que ele tinha que passar pro aluno, tinha um referencial. E o Estado ficou durante muito tempo assim, aberto, e nós tínhamos muita dificuldade com alunos que vinham de outro Estado [...] então a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo], como ela surgiu, eu achei interessante, pelo menos ter um norte pro professor. A minha preocupação talvez ela esteja se concretizando, eu peço a Deus que não se concretize, de o professor agora só ficar seguindo ela, também. Porque foi assim, no começo quando fala em mudança, a resistência é muito grande. Então quando veio como Proposta Curricular, que veio o jornalzinho, meu Deus do céu, “Como trabalhar com isso?”, “Como que nós vamos fazer isso?”, e aquela preocupação, aquele desespero. Aí foram acalmando, vendo que era uma forma até mais tranquila, mas desacreditados, que eles não acreditam em mudanças (EF1).

Os relatos demonstram que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi recebida inicialmente sob um clima de surpresa, apreensão e resistência por parte dos professores nas escolas. Com o tempo essa resistência foi superada, pelo menos parcialmente, em razão das diversas dinâmicas que ocorrem no cotidiano da escola e da própria rede estadual de ensino.

5 – Os mecanismos utilizados na escola para a implantação da Proposta Curricular

A dinâmica que envolve o cotidiano escolar, em si, já proporciona mediações capazes de transformar, consolidar e conservar certas características das práticas escolares. Diante de um ambiente de mudanças como a preconizada pelo Programa São Paulo Faz Escola por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, geralmente alguns mecanismos são adotados para subsidiarem as mediações e efetivarem as reformas previstas. Estes mecanismos estão presentes nos atos normativos da Proposta Curricular em sua estrutura mais ampla.

Procuramos, nos relatos dos Professores Coordenadores, verificar se os professores utilizam o material da Proposta Curricular e a presença de indícios de mediações e mecanismos utilizados no interior da escola para que, de maneira

semelhante, as proposições da Secretaria da Educação se efetivassem na prática escolar.

Verificamos que os professores utilizam precariamente o material disponibilizado também de maneira precária pelo Governo do Estado, e existem alguns mecanismos muito específicos, e às vezes sutis, para que os professores façam uso do material, porém não é uma prática efetivamente consolidada em todas as escolas, entre todos os professores e entre todos os Professores Coordenadores.

O relato a seguir deixa claro que os professores não fazem uso contínuo e constante dos cadernos do aluno. Os mecanismos adotados aqui constituem práticas exigidas dos Professores Coordenadores na Diretoria de Ensino de Caieiras mesmo antes do advento da Proposta Curricular do estado de São Paulo.

[...] de maneira geral os professores utilizam todo este material que é oferecido pela Secretaria da Educação [do Estado de São Paulo] de uma maneira aparentemente produtiva, embora muitos deles tenham que o material... não foca com realidade absoluta o que deveria ser abordado na determinada série, no caso específico do Ensino Médio. Então esses professores argumentam que sempre que necessário deixe momentaneamente o material oferecido e faça o trabalho complementar com o material que ele próprio professor apresenta. Por isso é... há a necessidade de uma verificação e isso cabe a mim. Claro que nos HTPC isso é questionado tanto quanto em sala de aula. Por orientação, ou sugestão, da própria Secretaria da Educação e da Diretoria [de Ensino] aqui de Caieiras, eu tenho por obrigação visitar as salas de aula [...] munido de um documento que nós elaboramos aqui na escola [...] de observância do trabalho desse professor, e sempre que necessário eu tenho que fazer uma intervenção. Essa intervenção nunca é feita na sala de aula com a presença dos alunos, ela é feita, claro, ou nos HTPCs, ou numa conversa em particular com o professor. Obviamente que nós não queremos adotar aqui o papel de um fiscalizador burocrático [...] para atender aos interesses da Secretaria da Educação, nada disso. Os professores... até onde eu consigo notar, com raras exceções, eles realmente utilizam o material e ... fazem uso dele até seu esgotamento. Aqueles que não conseguem fazer por questão de tempo ou por intransigência quanto ao seu conteúdo, esse expõe isso pra mim e depois nós temos que fazer um trabalho à parte para que esses alunos não fiquem com defasagem (EB1).

No relato seguinte podemos ver que existe preocupação e interesse do Professor Coordenador em fazer o professor cumprir as exigências da Proposta Curricular, atribuindo a resistência do professor à sua posição política e ideológica:

[...] Então é uma coisa que a gente está trabalhando em cima disso ainda [...], vendo o que que a gente vai fazer com o professor que acredita e que o professor não acredita. É uma tarefa difícil porque aí também tem uma questão política e ideológica, então, pra você quebrar todo esse laço é muito difícil, uma tarefa árdua.[...] [...] existem professores que também não seguem a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo]... eles elaboram o seu próprio currículo, e dessa forma a gente tenta convencê-los... As pessoas que mais tem resistência... são as pessoas ligadas a ideologias políticas [...]. Vai demorar um determinado tempo ainda. [...] alguns

professores novos que não entenderam a Proposta, que a gente trabalha no HTPC [...] (EC1).

Outro relato cita a bonificação por resultado como incentivo para vencer a resistência do professor, que lembramos é semelhante à forma como foi instituída a gratificação para a função de Professor Coordenador:

E a resistência do professor, [...] 'tá usando o caderninho... no começo teve, muita resistência, hoje a maioria já se acostumou. A nossa escola deve ter uns dois professores que não gostam de usar o caderninho, a maioria usa e já se adaptaram [sic] com ele [...]. O que foi feito pra eles estarem usando? O principal é o bônus, é o SARESP. Isso aí é o que mexe com eles, porque toda avaliação externa do Estado é feita em cima da Proposta, em cima desse caderninho. Então se o professor não 'tá usando, o aluno também vai mal nas avaliações externas. Isso acarreta o que? No recebimento do bônus, aí mexe com o bolso do professor. Talvez isso seja o grande motivo de hoje ele 'tá usando (ED1).

Outras escolas adequaram algumas práticas já existentes, como os provões e HTPCs, aos conteúdos da Proposta Curricular

[...] nós também temos o provão que aplicamos aqui na escola bimestralmente e para que esse provão tenha êxito com todas as turmas os professores são obrigados realmente a trabalhar essa Proposta [...]. Antes desses provões os professores realmente... são utilizados as HTPCs para que eles possam conversar dentro de suas disciplinas o que eles vão trabalhar, porque é uma prova única para todas as turmas [...] (ED2).

Nós fizemos os provões. São dois, o provão do primeiro semestre e o provão do segundo, que exigem que os professores de uma mesma disciplina e de uma mesma série sentem e organizem as questões porque essas questões tem que estar de acordo com o caderno dos alunos e os professores devem utilizar os mesmos critérios de avaliação, ou seja, faz com que os "prôs" se organizem em torno de um mesmo assunto pra elaboração das questões pra este provão que, embora seja semestral, ajuda muito a coordenação e a própria equipe escolar a perceber como que estes cadernos estão sendo usados e trabalhados em sala [de aula]. Fora isso, a coordenação tenta acompanhar os "prôs" em sala de aula pra observar além do caderno, o currículo e a forma como este currículo 'tá sendo trabalhado em sala de aula (EE1).

Em algumas escolas a dinâmica de acompanhamento da aplicação da Proposta Curricular parece fazer parte constante das pautas de HTPC:

[...] a coisa foi firmando aí, se tornou [...] currículo, não mais proposta, Currículo do Estado... foi mandando aqueles livrinhos, com a Proposta mesmo pras escolas e a gente trabalhando isso nos HTPCs, mostrando junto com os resultados do SARESP, das provas externas, eles foram vendo a necessidade que uma coisa estava ligada à outra, então não dava mais pro professor ficar relutando, não aceitando. [...] aqui na nossa escola, na medida do possível, [...] todo HTPC a gente procura acompanhar para saber em que pé que eles estão, como que eles estão andando com o conteúdo, não sempre dando conta das apostilas, porque a apostila são exemplos de atividades, mas do conteúdo... como que ele 'tá dando o conteúdo, em que nível que ele está, em que pé que ele está do conteúdo, porque ele tem que passar o conteúdo pra esse aluno. Então a gente faz muito este acompanhamento aí em HTPC e eles

tem dado conta, sim. [...] nós tivemos resistência aqui, [...] um professor de Geografia que ele recusava a trabalhar o currículo, ele não queria trabalhar o currículo de jeito nenhum, e foi assim muito difícil pra nós, mas como, graças a Deus, num universo aí de quase oitenta professores, um ficou resistente, ele acabou vencido, graças a Deus ele está se moldando aí a esse currículo, [...] os outros foram aceitando, entendendo, e estão trabalhando [...] (EF1).

Outros relatos sugerem que o uso e a aplicação da Proposta Curricular ficam a cargo de cada professor e que o acompanhamento não é efetivo, de tal forma que o uso da Proposta Curricular torna-se passível de ressignificações das mais diversas, e sujeito à dinâmica da cultura escolar:

[...] nós utilizamos [...] quase na sua totalidade [o] Caderno do Professor, caderno do Aluno, todo e qualquer material que chega aqui, dentro do possível nós utilizamos, sim. Agora, precisa ver até que forma [...] o professor trabalha com esse material na sala de aula, se ele simplesmente é um... um repetidor daquilo que está escrito lá ou se realmente apresenta ao seu ponto de vista sobre o trabalho (EB1).

[...] trabalhar a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo], eu acho que pro professor é complicado porque, por exemplo,... um professor que queira trabalhar apenas o conteúdo que está sendo abordado na apostila fica difícil porque o conteúdo abordado é muito resumido [...] e às vezes nem sempre condiz com a realidade [...] o conteúdo às vezes é resumido, então fica difícil para o professor trabalhar exatamente o conteúdo do caderno. Mas uma coisa que a gente pede pros professores é que trabalhem o conteúdo proposto pelo governo do Estado, o conteúdo programático, sim. Agora, a maneira como ele vai abordar o assunto eu deixo essa autonomia com o professor [...]. (EC2).

[...] nas apostilas, que já vêm com os conteúdos todos nós já sabemos que aquilo é mais uma ferramenta para o professor 'star trabalhando associado à didática dele... outros livros didáticos e atrelando todo esse conteúdo à maneira de como ele vai elucidar sua aula. A habilidade e a competência que o professor ele vai ter que destrinchar isso se restringe a forma, a maneira de como ele vai lidar com o dia a dia, como que ele vai trazer o aluno [...] (EA2).

O Planejamento está fundamentado em cima da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e contemplando os, sim, projetos que nós temos, que iremos desenvolver durante o ano, mas sempre focando todo esse currículo que o Estado de São Paulo tem pra que possamos trabalhar e, na medida do possível, sim, tentar atender em sua totalidade [...] (ED2).

Então o professor vai ter que se ater [...] na adequação de como ele vai trabalhar para tentar redirecionar todo os seus conteúdos [sic], suas metodologias, sua didática pra um único fim: conseguir garantir o aprendizado do aluno pra que o aluno atinja as metas estabelecidas do governo. [...] constantemente nós pedimos para que os professores trabalhem as apostilas, mas que eles não fiquem se atendo somente ao caderno do aluno, somente ao caderno do professor, porque sabemos que não só é isto, sabemos que esse conteúdo ele é conteúdo enxugado e que o aluno ele tem que ser preparado de uma forma diferenciada (EA2).

Entende-se pelos relatos a disposição de alguns Professores Coordenadores em conduzir os professores de suas respectivas escolas ao uso e aplicação dos

pressupostos da Proposta Curricular. Porém isso não ocorre de maneira integral nem em todas as escolas, como se pode observar em alguns dos relatos.

6 - Dificuldades e contradições na prática do Professor Coordenador com a Proposta Curricular

Procuramos verificar, ainda, nos relatos dos Professores Coordenadores entrevistados as dificuldades e contradições encontradas na sua prática com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Há relato que aponta para a falta do material e na formação do professor:

[...] a dificuldade, eu creio que é só realmente na entrega e falta... falta apostilas, então isso me prejudica nessa parte. [...] E tem outras coisas [...] existem professores que não estão preparados [...] tem professor que não consegue nem entender realmente o conteúdo que está naquela proposta e nem chegou a ver algum conteúdo e precisa estudar para ver o que que utiliza aquele conteúdo [...] (EA1).

Outro relato aponta que o material da Proposta Curricular torna o professor um mero reproduzidor, sacrificando seu verdadeiro papel:

A impressão que eu como coordenador do Ensino Médio tenho com relação a esse trabalho envolvendo a Proposta Curricular do Estado [de São Paulo] e os materiais que são divulgados, é que, se por um lado a padronização desse material facilita o trabalho pedagógico em sala de aula, ao mesmo tempo ele engessa, vamos chamar assim, a possível liberdade de cátedra dele [professor], o seu espírito criticista das coisas, porque ele ficou tão preocupado em atender ao que está estabelecido no material que [...] ele se sente assim um mero reproduzidor daquilo que já foi feito por outras pessoas. Então ele acredita que o trabalho do professor verdadeiro é sacrificado porque o papel do professor é, além de ser um mero professor, é também desenvolver o espírito crítico dessas pessoas, desses meninos, desses alunos (EB1).

Mais um relato cita a falta de material e aponta que a Proposta “engessa” o professor:

Acho que a falta de material [...] alguns conteúdos que são abordados muito superficialmente, que o professor, às vezes, tem que ‘tá buscando apoio ou no livro didático ou com outros subsídios. Outra dificuldade: a falta de caderno para todos os alunos que a gente ‘tá tendo este ano em função do crescente número de alunos da escola. [...] a própria orientação de trabalhar... o professor precisava ter uma orientação a mais para trabalhar com o caderno, porque o caderno, na verdade ficou um caderno viciado, porque hoje se você entrar em qualquer comunidade [virtual], aí você vê lá as questões dos cadernos, todos resolvidos... o caderno de uma certa forma engessou o professor nesse sentido, se ele depender de uma atividade de avaliação, o aluno às vezes não precisa pensar [...] (EC1).

Relata-se, também, sobre a qualidade de conteúdo na elaboração do material e a ausência de recursos de apoio:

[...] as dificuldades em trabalhar com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo está no material fornecido, porque ele é um material assim, [...] ele não oferece embasamento. Então, como material de apoio, ele fica a desejar, porque você tem muitos recursos que são citados, que às vezes o professor não consegue ter isso pra trabalhar com o aluno [...]. Então essa é a dificuldade maior, [...] essa é a parte que eles mais reclamam, [...] material pobre em elaboração porque você necessita de recurso pra dar apoio e nem sempre esses recursos estão disponíveis. [...] As resistências têm é mais por tudo isso [...], como você atender com toda essa escassez, assim, que o professor às vezes está habituado a trabalhar com o livro, de repente você tem uma apostila [...] e da forma que ela é colocada, às vezes você não tem aquele tempo pra você trabalhar a mais com o aluno [...] (ED2).

Também é relatada a falta de capacitação do professor para a utilização e aplicação do material e dos pressupostos da Proposta Curricular, pois, como revela o entrevistado a seguir, a Proposta foi apresentada de maneira fragmentada quando, contraditoriamente, seu teor se aplica para todo o curso, segmento de ensino:

[...] não houve ainda uma capacitação, uma adequação desse currículo de uma forma geral, então nós temos muitos “prôs” que não enxergam o currículo como um plano de curso de quatro anos [Ensino Fundamental], então aqui existe uma quebra que dificulta [...]. [...] As principais dificuldades na nova Proposta [Curricular do Estado de São Paulo], acredito eu que não esteja no conteúdo, mas sim na forma como ela foi lançada para a rede, porque a rede não entende ainda de uma forma ampla a Proposta, não ocorreu formação continuada para a rede sobre a Proposta, e o teor dela acabou não ficando muito explícito... não de forma quebrada em série, mas em forma de área, disciplina e de curso. Essa é uma dificuldade grande, o professor não entende dentro da sua disciplina, da sua área, a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo] dentro de um curso como o Ensino Fundamental de quinta até a oitava série, ou Ensino Médio de primeiro até o terceiro [ano]. Isso faz com que o “prô” acabe não entendendo o processo todo, entendendo o pacote todo, ele acaba não entendendo onde que ele vai chegar e quais são os objetivos da Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] como um todo. (EE1).

A maioria dos relatos cita a logística da distribuição do material da Proposta Curricular como dificuldade, pois ora acarreta falta de material para os alunos ou em algumas disciplinas, ora provoca sobra de material que a escola não tem onde armazenar. O relato abaixo aponta para a falta de recursos na escola, e ainda atenta para o fato de o professor ficar demasiadamente dependente do material da Proposta:

[...] vem os caderninhos, a nossa dificuldade é que esses cadernos nunca chegam em tempo hábil, as quantidades exageradas de algumas disciplinas, e você não sabe o que fazer com esses cadernos. [...] sabemos aí que aquilo lá é um exemplo de atividade, o professor tem autonomia de procurar novas atividades. [...] Por mais que a gente fala pra ele que tem autonomia, que ele já conhece o material, ele já sabe

conteúdo, busca as atividades, mas eles ficam cobrando os cadernos. [...] Então a gente esbarra nessa questão de entrega, de logística, de entrega dos cadernos [...]. Não chegaram de todas as disciplinas e também não suficiente para todos os alunos que eu tenho. Então a gente tem uma questão ainda de problema de logística do Estado, na questão de quantidade, do que fazer com a sobra deste material. [...] é uma dificuldade muito grande pro professor trabalhar aí estas revistas, além da logística, é a questão da tecnologia, as imagens... principalmente Arte [disciplina]. [...] mas a nossa dificuldade são salas apropriadas para que o professor possa trabalhar, normalmente a gente tem uma sala [para projeção de filmes], aqui tem vinte salas de aula por período, então [...], os aparelhos de som não resistem, sempre quebram, compra, compra, compra, temos cinco, seis quebrados aí e todo ano a escola está comprando, investindo [...] e o tempo, o tempo também é muito pesado, eles reclamam muito do tempo e principalmente por conta dos alunos que não têm motivação nenhuma ao estudo. Então uma grande parte da aula é pra acalmar os alunos pra iniciar a aula [...]. (EF1).

Quase todos os entrevistados apontaram como dificuldade a falta de material da Proposta Curricular nas escolas, seja dos Cadernos do Aluno, dos Cadernos do Professor ou do Caderno do Gestor. Verifica-se nos relatos que as dificuldades concernentes à finalidade da educação são recorrentes na dinâmica que movimenta o cotidiano das escolas mesmo nos períodos anteriores à Proposta Curricular.

7 - As vantagens da Proposta Curricular na prática do Professor Coordenador

Entre os relatos sobre as vantagens que a Proposta Curricular apresenta para a prática do Professor Coordenador, as principais relacionadas pelos entrevistados se referem a homogeneização e unificação dos conteúdos por disciplina e série, que facilita o trabalho na escola:

As vantagens [...] primeiro... você pode pegar um aluno que veio de outras escolas que praticamente ele está... estão seguindo o mesmo conteúdo é, dificilmente eu recebo aluno que [...] não conhece ou nunca viu, ou é alguma coisa diferente do nosso conteúdo aqui, isso facilitou muito essa parte porque se tornou um [...] conteúdo único, isso pra mim facilitou bastante. [...] E a Proposta veio para facilitar os alunos [...]. Tem quem vem de outras escolas, de outros lugares e tem a mesma visão, o mesmo conteúdo, então chegou aqui é só dar sequência. Facilita! (EA1).

A vantagem dos caderninhos é que tem uma proposta única para todo mundo [...] é tudo igual. Essa para mim é a grande vantagem, todo mundo trabalhando a mesma coisa, não o professor dando o que quer. E para o professor a grande vantagem também que ele já tem tudo pronto ali [...] (ED1).

[...] acho que... é um norte [...] a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] dá esse norte pra você. Você chega, você sabe [...] numa quinta série dentro da sua disciplina o que é interessante que ele [aluno] saiba. Então você já vai conseguindo aí

montar seu planejamento, você já vai entrar numa sala de aula muito mais seguro... [...] então eu acho que ela tem essa função de nortear, isso é muito bom [...]. Senão a coisa fica dispersa [...]. O que ocorria há tempos atrás? Nós recebíamos alunos de outras regiões e que não tinham visto aquele conteúdo. Então o aluno que por questões pessoais tinha que mudar de uma região para outra, chegava perdido na escola e ficava mais perdido ainda. Então, além do período de adaptação que é normal, que é difícil, e aí com o conteúdo [...]. hoje eu não vejo mais resistência, eu vejo que a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] é uma situação positiva (EB2).

[...] acredito que a vantagem tenha sido a unificação dos conteúdos. O que se trabalha para uma sexta série, o que se trabalha pra uma sétima, pra uma quinta, pra uma oitava, pro Ensino Médio. Porque assim a parte da coordenação pedagógica a gente tem um prospecto melhor do que o aluno 'tá aprendendo. Como ele 'tá aprendendo, se o professor está seguindo aquilo, o que que o professor está incrementando aquilo, o que que o professor está trazendo pra enriquecer aquele conteúdo. Acredito que essa tenha sido a vantagem. [...] (EA2).

[...] de conteúdo, de proposta de trabalho, eu acho muito válido [...] porque dá um norte para o professor, dá um caminho e fica padronizado em todo Estado, [...] aquele mínimo é igual em todo o Estado de São Paulo. Então já facilita bastante. [...] A vantagem que os professores encontram [...] nessa implantação do currículo [...] acho que assim, as ideias de atividades que tem lá [...]. Não me lembro de relatos assim de muitas vantagens, não [...] (EF1).

Este é o aspecto que os Professores Coordenadores entrevistados mais se referiram em seus relatos, de forma unânime, porém tomamos aqui apenas alguns como exemplos. Parece que essa unificação, ou homogeneização como alguns se referem, assume significado de currículo e de Proposta Curricular mesmo. Mas isso também manifesta outro aspecto da cultura escolar.

8 – Os traços da cultura escolar presentes no discurso do Professor Coordenador

Procuramos, então, verificar nos relatos das entrevistas os traços que identificam ações que consolidam as práticas características do Professor Coordenador na construção da cultura escolar. Neste aspecto, certas características como tempo de formação, experiência no magistério e na função de Professor Coordenador são importantes.

Verificamos que a função de Professor Coordenador é exercida por professores das mais diversas disciplinas e com diferentes tempos de formação e experiência no magistério. Também a maioria dos ocupantes da função é do sexo masculino, numa área em que anteriormente predominavam as mulheres,

provavelmente devido à exigência que se fazia de formação em Pedagogia para o exercício do cargo.

Seguem alguns relatos que traduzem alguns traços da cultura escolar em construção, que reúnem desde a experiência profissional até as características da escola e da comunidade:

[...] eu vou fazer 14 anos de Coordenação Pedagógica [...] na rede estadual [de ensino de São Paulo] eu tenho 19 anos. [...] esta escola aqui, que a gente começa a sentir como sua casa, eu já vou para o 14º ano [...] eu só estou trabalhando nesta escola aqui, já trabalhei em escolas particulares junto com o Estado e desisti das escolas particulares e fiquei só no Estado. Não sou professor efetivo, sou categoria “F”. [...] Então, desde [19]98 eu estou nesta mesma escola. [...] você determinava para o professor crie o seu planejamento, faça o seu planejamento conforme as necessidades da sua clientela, dos seus alunos, como você já conhece, programe a sua aula... quer dizer, você tinha domínio de conversar com o professor. [...] a nossa escola ela é caracterizada como uma comunidade extremamente carente, [...]. Uma grande dificuldade aqui na nossa comunidade é realmente na parte da educação, porque... pai e mãe precisam trabalhar para sustentar sua casa, os seus filhos, e o filho fica praticamente um período na escola e restante na rua... [...] evidente, aqui nós temos um... eu nem sei qual é o índice grande de... drogas [...] de vandalismo, de outras coisas assim que, lógico, que induz esses alunos, essas crianças que ficam o tempo todo na rua após o período de escola, a entrar nessa onda de... vândalos e de drogas [...]. Levar trabalho para casa... eu levo preocupação... preocupação para casa eu levo, sim. Trabalho eu vou dizer pra vocês que este eu não levo porque eu não fico só oito horas na escola, eu fico muito mais que oito horas... Hoje, por exemplo, eu já entrei aqui às nove horas da manhã e vou sair às onze da noite. Então, se vocês analisarem são doze, quatorze horas de trabalho. [...] a gente não ganha nada com isso, mas é porque é tanta coisa que tem que fazer que só oito horas é muito pouco, é pouco para realizar. E a gente faz porque gosta, gosta da educação, gosta do que faz [...] (EA1).

Também o ciclo da carreira no magistério representa uma importante característica na construção da cultura escolar:

Eu tenho experiência como professor... somados desde [19]79, trinta e dois anos de atividade somente em escola pública. Nesse período... estive na coordenação, na vice-direção... e agora prestes a aposentar. [...] o trabalho é feito no período noturno nesses últimos quatro anos [...] feito de acordo com orientações... de acordo com aquilo que é [inaudível] recomendado pela Diretoria de Ensino com a supervisão e a gente tenta atender o que é mais interessante para o desenvolvimento do trabalho nesse segmento [de ensino] (EB1).

Nos relatos, aspectos do ambiente de trabalho, como assobios, gritaria de alunos pelos corredores e a sirene que assinala o final de cada aula – e isso tudo durante as entrevistas – também mostra os traços da cultura escolar:

[...] de dois ou três anos... para cá é que a Diretoria [de Ensino] tem investido mais na capacitação do Professor Coordenador [assobios constantes dos alunos nos corredores da escola tornam o áudio da entrevista quase inaudível até o final deste trecho], antes a nossa capacitação se baseava apenas [entra um professor e entrega

material para o entrevistado]... se baseava apenas [os assobios dos alunos aumentam de volume] agora não, agora nosso curso é específico, no sentido de formação, mesmo. [...] Nossa clientela é... praticamente da região... basicamente numa proporção de trinta por cento de imigrantes bolivianos, peruanos, paraguaios, o restante da população é aqui... do entorno mesmo. É uma clientela de classe média, digamos assim, baixa... pais assalariados mesmo, sem muitas condições... principalmente da parte do migrante, que a maioria mora em cortiços, pequenos quartos onde moram cinco, seis pessoas [...] a realidade da escola mudou bastante nos últimos quatro anos, principalmente nessa questão do imigrante, que hoje tem problemas que a gente não tinha antes, que é a questão do *bullying*, a questão da discriminação... (EC1).

Os relatos também fazem menção dos mesmos temas trabalhados nas reuniões pedagógicas e da rotina pragmática do Professor Coordenador:

[...] eu como Professora Coordenadora Pedagógica, eu tenho oficinas pedagógicas de quinze em quinze dias que nos ajudam em muito no nosso trabalho [...] mas em termos de trabalhar com a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] não é muito contemplado. A gente trabalha mais a questão da legislação, mais a parte pedagógica, [...] a organização das aulas de reforço, é mais nesse sentido que a gente trabalha lá na Diretoria de Ensino. [...] o Caderno do Gestor devido ao meu próprio trabalho aqui, a minha rotina de trabalho, eu ainda não consegui ler o Caderno do Gestor, mas eu pretendo até o final do ano conseguir ler [rindo]. É muita coisa para o [Professor] Coordenador resolver. É claro que quando a escola “tá pegando fogo” a última coisa que a gente vai pensar em tentar procurar uma solução para o problema é o Caderno do Gestor (EC2).

Outra característica presente como traço da cultura escolar é a forma como o Professor Coordenador procura se adaptar às situações de trabalho. Também a manutenção do mesmo grupo de professores na escola surge como fator que tipifica esta construção, que se vê prejudicada quando atende alunos de bairro diferente daquele onde o edifício da escola está situado¹⁰:

[...] a gente acaba se aprimorando por conta que a gente vai tendo mais experiência, vai conseguindo em determinadas situações trabalhar melhor, coisas que a gente tinha alguns entraves no início [...] uma coisa é você trabalhar com aluno outra coisa é você trabalhar com o professor, com seu colega [...] isso que é o grande entrave, tanto da sala de aula quanto da coordenação, é você manter uma boa relação com seu grupo [...] com o tempo você vai se saindo melhor, filtrando aquilo que não deu certo, procurando novas estratégias, mas eu acho que o trabalho é mesmo. [...] embora nós tenhamos um grupo de cinquenta por cento de professores por um bom tempo, embora tenhamos... o grupo gestor, um grupo de muito tempo, a gente percebe a mudança do prédio escolar, nós tivemos aí um momento muito difícil [...] nós tivemos que sair do local aonde as crianças tinham uma referência, aquela escola, aquele prédio, aquele local fazia parte da comunidade. Então hoje não, hoje nós estamos num local onde a gente vê que eles não têm ligação afetiva, porque isso não faz parte da vida deles, do contexto de vida deles, vem de outro bairro para estudar aqui, para uma escola que não oferece muita coisa a eles [...] (EB2).

¹⁰ Caso típico de uma escola estadual em Franco da Rocha, na Diretoria de Ensino de Caieiras, que precisou mudar para um prédio em bairro vizinho porque o edifício em que estava localizada foi interditada para reforma há alguns anos, tendo todo seu corpo de funcionários e alunos removidos para o edifício que ocupa atualmente.

Outro relato mostra o sentimento de resignação do professor diante de algumas situações e revela as relações construídas no interior da escola, da rede estadual de ensino e da sociedade, que são constitutivas da cultura escolar:

[...] ficamos sempre naquela trincheira entre Direção [da escola], professores, e alunos [...]. nós temos apostilas em número satisfatório, mas que não abrange todas as áreas, todas as disciplinas e todos os períodos. A questão da escola pública estadual ela é uma constante de entrada e saída de alunos. [...] minha opinião da Proposta Curricular do Estado... eu acredito que ela amordaça a maneira de como você trabalhar, ela não te dá uma determinada liberdade. Mas, enfim, temos que seguir porque todo redirecionamento de provas do IDESP/SARESP são baseados nestas apostilas, elas são embasadas nos volumes bimestrais [...] toda a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] [...] ela tem essa significância, essa relevância de que se o aluno não aprender, obviamente a culpa vai ser do professor [...]. A nossa escola, [...] que atende toda essa população. Uma população de baixa renda, nós temos aí alunos de várias regiões, vários credos, alunos com problemas familiares, problemas com alcoolismo, drogas, como qualquer outra escola tem. Mas o trabalho é sempre contínuo para tentar sanar, ou pelo menos tentar minimizar, toda essa nossa dificuldade [...] a cada ano cerca de cinco alunos nossos falecem por conta da criminalização, por conta de drogas e outras coisas [...] (EA2).

Aspectos sociais também se tornam fatores importantes e interferem no cotidiano da escola, manifestando nas atitudes dos alunos um certo ritual de passagem que pode ser encontrado em várias escolas da rede estadual, como podemos verificar no relato abaixo:

[...] nossa escola está situada no bairro de Perus e é um bairro que tem uma vulnerabilidade muito alta, [...] o risco aqui é muito grande, a violência se tornou muito grande. Aí nós tivemos a invasão aqui das terras, invasão não porque a [prefeita Luiza] Erundina que permitiu, chama-se Recanto dos Humildes, então uma clientela enorme aqui de moradores [...] que vieram de todos os lugares, não é aqui da região, e isso dificulta muito as realidades nas escolas aqui do bairro. Esse aluno, ele passa na verdade por quase todas as escolas [...] na verdade em todas as escolas do bairro nós vemos essa clientela de alunos [...], o bairro no geral aumentou muito, cresceu muito. E essa clientela, a nossa realidade é assim, são alunos que eles não gostam muito da escola, quer dizer, eles gostam da escola, mas não pra estudar, eles querem vir pra escola, eles vem pra escola todo dia, mas o compromisso com o estudo é difícil. [...] o aluno não quer levar pra casa, final de ano as ruas do bairro ficam lotados porque eles jogam tudo pela rua, a gente não sabe o que fazer, por mais que a gente trabalhe a consciência desse aluno [...] acho que é uma forma de alívio do estudante, “Ah! Acabou, quero jogar isso fora!”. Então ele já joga na rua da escola. [...] A minha preocupação é o professor também ficar preso àquilo, aí se ele não tem o caderno parece que também não se sabe trabalhar mais sem o caderno. Quando não existia o caderno ele trabalhava bem, agora que implantou o caderninho, se o caderninho não chegou parece que o professor também não sabe trabalhar [...], ele pega uma rotina e depois não quer sair da rotina (EF1).

Assim, tendo ouvido estes relatos, procuramos entender como é construída a prática do Professor Coordenador no seu dia a dia, independente da Proposta

Curricular do Estado de São Paulo. Para Faria Filho (et alli, 2004), tomando como referência Viñao-Frago, a cultura escolar é

[...] toda a vida escolar: feitos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto tem alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a conformam e definem (Viñao-Frago apud FARIA FILHO et alli, 2004, p.147).

Também Dominique Julia (2001) define cultura escolar como

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas 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 [...] (JULIA, 2001, p. 10-11).

Considerando os relatos sobre as práticas realizadas pelos Professores Coordenadores para este trabalho de pesquisa, podemos admitir a existência de uma cultura escolar específica da escola por meio dos traços apresentados nas entrevistas, pois conforme assinala Viñao-Frago (1998), a cultura escolar:

é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interagir com os colegas e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do corpo docente. Estes modos de pensar e atuar constituem-se em ocasiões, rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, servem para levar a cabo sua tarefa diária (VIÑAO FRAGO, 1998, p.168-169 – tradução nossa).

Dentro destes pressupostos, verificamos no discurso dos Professores Coordenadores uma trajetória histórica própria de cada escola na construção da sua cultura escolar. Percebemos também a presença de mecanismos de mediação como tentativas de incorporar na prática escolar o conteúdo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, porém verifica-se que apenas alguns elementos são convenientemente absorvidos e em casos muito específicos. Prevalecem, no entanto, as práticas consolidadas na construção da prática do Professor Coordenador no cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Melhor é o fim das coisas do que o seu princípio [...].
Deveras me apliquei a todas estas coisas para claramente
entender tudo isto [...].*

(Eclesiastes, 7:8; 9:1)

Ao finalizar mais uma etapa nesta carreira, olhamos para trás como quem procura encontrar o ponto de partida e o elo que nos motiva e nos impulsiona, buscando o fio condutor que nos induz por essa vida errante, que subjaz inconsciente sob o lençol turbulento e pragmático tecido por ações imediatas do cotidiano.

Olhamos para trás procurando atentamente avistar os olhos dos que ficaram, as lágrimas daqueles que deixamos, os passos de alguém que se foi e o vigor que se esvaiu no tempo. Algumas dessas coisas ainda permanecem onde as deixamos, ainda estão lá! Algumas, ainda nos esperam de volta... Oscilamos entre subidas e descidas, sem nunca saber ao certo o ponto em que nos situávamos. E não nos restaram campos para mediações...!

Tomamos por empréstimo as palavras da poetisa, que diz:

*The things we thought that we should do
We other things have done
But those peculiar industries
Have never been begun*

*The Lands we thought that we should seek
When large enough to run
By Speculation ceded
To Speculation's Son*

*The Heaven in which we hoped to pause
When Discipline was done
Untenable to Logic
But possibly the one¹¹*

E a estes versos somamos os nossos:

¹¹ As coisas que queríamos ter feito/Outras coisas que fizemos/E a tantas empreitadas/Nem começo se deu. As Terras que queríamos ter visto/E nunca percorremos/A Hipótese deixada/Hipótese morrer. O Céu onde queríamos descanso/De tudo que sofremos/A Lógica não prova/Porém esse talvez. (Emily Dickinson, Alguns Poemas – trad. José Lira. São Paulo: Iluminuras, 2009, p. 103).

Quando o sonho brotava emergente
e um amor me fazia bisonho,
nesta lida precoce e pungente
o feijão já roubava meu sonho.

Mesmo assim no suor da labuta,
sufocando a minha poesia,
ao perder cada verso na luta
em essência o sonho não morria.

Segue a vida este fado risonho
sem saber qual a dor do poeta,
que nas rimas disfarça a esperança.

Foi trocando o feijão pelo sonho
que minha vida ficou incompleta,
deste amor resta apenas lembrança.¹²

Tais versos expressam nosso sentimento e a nossa situação neste momento decisivo e, talvez, de mais uma partida, ou recomeço.

Assim, este trabalho foi construído, na trilha pragmática e no imediatismo do cotidiano da escola e da vida carregada de controvérsias, percalços, decisões e indecisões, certezas e incertezas. Cada entrevista que fizemos foi na correria, no encaicho dos personagens, que chegamos mesmo a perseguir por telefone, nas escolas, nas ruas, nos estacionamentos e até mesmo nas residências.

O Programa São Paulo Faz Escola se faz apresentar como um modelo em rompimento com os modelos que o antecederam no processo de reforma da educação paulista. Está pleno de conteúdos cotidiano e não-cotidiano, porém o pragmatismo das ações torna-se hegemônico no processo de implantação do Programa. Também a prática escolar do Professor Coordenador apresenta o caráter pragmático característico do indivíduo em sua “praxis utilitária imediata” construída sob o senso comum que rege a dinâmica da cultura escolar. Este caráter se mostra hegemônico na prática escolar e nega o caráter de rompimento implícito no Programa, e reafirma os traços de continuidade e conservadorismo (KOSIK, 1976).

A Proposta Curricular implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresenta um caráter homogeneizante ao propor os mesmos procedimentos para todos os Professores Coordenadores de todas as diferentes escolas da rede estadual. Uma homogeneização do diferente que produz desigualdade e concretiza ainda mais a diferença, como se observa na divulgação

¹² PAULA, A. R. O feijão e o sonho, Câmara Brasileira de Jovens Escritores, Antologia de Poetas Brasileiros Contemporâneos, v. 74, fev. 2011.

anual dos índices educacionais resultantes das avaliações aplicadas nas escolas da rede e que são utilizadas como instrumentos no processo de desconstrução da escola pública.

Ouvimos neste universo de Professores Coordenadores das escolas estaduais de São Paulo, uma amostragem significativa, com o objetivo de compreender a construção de sua prática no interior da escola. Uma prática construída em cima de contradições, porque a realidade do cotidiano que forma a cultura escolar é contraditória. Verificamos nos relatos alguns aspectos históricos e ações pragmáticas que fazem parte da cultura escolar construída na dinâmica do cotidiano escolar. A cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas constituídas no interior da escola, transitando de alunos a professores, de normas a teorias, tudo o que acontece na escola (FARIA FILHO et alli, 2004).

Pelas respostas da amostragem deste trabalho de pesquisa, podemos notar a presença constante do senso comum como traço característico da cultura escolar nas referências que os Professores Coordenadores fazem à sua prática e aos referenciais preconizados pelo Programa São Paulo Faz Escola e pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Observa-se que pouca coisa mudou, mas não foi na prática pedagógica, pois nessa as rotinas continuaram as mesmas, com a mesma ausência de conceituação e reflexão. O novo contexto apresentado aos professores da rede estadual de educação de São Paulo é histórico, portanto marcado por profundo movimento teleológico. Um contexto construído por meio de um processo intencional de desconstrução do espaço público que ainda está em andamento, uma desconstrução que se caracteriza como reconfiguração dos aspectos sociais, da cidadania, da escola e, conseqüentemente, das práticas sociais. Isso tudo realizado por meio de ações políticas pontuais e focais dadas como solução para os problemas emergentes da dinâmica que se põe sobre a sociedade no movimento de expansão do capital.

Os Professores Coordenadores, de maneira mais geral, reconhecem seu papel como o proposto pela Secretaria de Educação do Estado, papel como condutor e direcionador dos trabalhos pedagógicos, dos trabalhos dos professores no interior da escola. Reconhecem a Proposta ainda como proposta e como instrumento regulador, agindo sob um discurso construído na dinâmica da cultura

escolar, sem articular conceitualmente as próprias orientações recebidas das Diretorias de Ensino.

A maioria dos professores Coordenadores simplesmente vê a Proposta Curricular como uma unificação de conteúdo e que isso se aplica obrigatoriamente para toda a rede. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é mais que isso. Já não é mais proposta, é currículo posto, fundamentado nas demandas do capitalismo globalizado, cujo cerne preconiza o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências a serem alcançadas por meio da educação e que tornem o indivíduo capaz de agir e interagir no mundo do trabalho e do consumo, em que o capitalismo cria novas necessidades sociais para serem consumidas. Este contexto coloca a escola como último reduto de [re]construção da cidadania, constituindo-se ela na última trincheira de resistência à essa desconstrução que está em andamento sob o nome de reforma.

Observa-se que um dos problemas relacionados à implementação da Proposta Curricular nos moldes como realizada no Estado de São Paulo, como regulador da prática escolar, é que ela é marcada por carências conceituais na formação inicial e continuada, de informação e de orientação de caráter institucional mínimos. Mostra que os Professores Coordenadores não estão informados e preparados para os objetivos propostos para se alcançar a qualidade de ensino pretendida pelas metas definidas pela SEE.

O grande problema não é a Proposta e a maneira pragmática que ela tenta imprimir à prática escolar e a forma imediata como os Professores Coordenadores e os professores em geral a entendem, e sim a homogeneização de um currículo que se apresenta com caráter de regulação social, nivelando toda a rede de ensino do Estado de São Paulo montado sobre um currículo mínimo, cujo nível não é alcançado por grande número de escolas da rede – vejam-se os resultados divulgados do IDESP 2010/2011 pela Secretaria Estadual da Educação – também devido à diferença de entendimento e interpretação da Proposta.

Esse contexto produz consequências graves, como desigualdade econômica e social, cria bolsões de miséria humana (não muito longe, mas próximo aos grandes centros urbanos, como na Grande São Paulo). Os filhos da desigualdade e da pobreza são hoje alunos que um dia poderão chegar – com muito custo – a ser professores da própria rede estadual de ensino, reproduzindo sua

condição e deixando os melhores postos de trabalho nos sistemas privados de educação para os filhos da elite.

A escola se encontra incorporada ao plano da cultura e das demandas cotidianas da sociedade, e reproduz não só as condições e as formas de sociabilidade dominante como também as suas contradições. A dinâmica de reprodução da escola evidencia um ritual quase natural, uma vez que ela reproduz as condições que a sociedade cria. Assim, a escola condensa dentro dela diferentes temporalidades históricas, em que as reações dos indivíduos são diferentes como também é diferente a história de cada sujeito.

A instituição escolar tem, ao mesmo tempo, características homogeneizadora e diferenciadora. Portanto, não existe um modelo único de escola, elas não são idênticas, ainda que pertencentes a uma mesma rede ou sistema de ensino. A cultura institucional no âmbito da escola é dinâmica, em constante mudança e adquire estabilidade, entre outras coisas, quando a equipe de trabalhadores constitui um corpo docente fixo na mesma unidade escolar. Ocorre que em algumas escolas da rede, com a constante rotatividade de professores, diretores de escola e professores coordenadores, a dinâmica de construção da cultura escolar se apresenta com mudanças muito mais frequentes do que o desejado e com grande intensidade, abalando a estabilidade da dinâmica institucional da escola. Isto não seria problema se ocorresse em umas poucas escolas de algumas poucas regiões do Estado de São Paulo, mas é algo que ocorre de maneira característica em várias escolas da rede estadual de ensino, conforme o movimento da sociedade.

Há elementos presentes nas concepções e nas propostas para a rede e elementos de contradição nas escolas, que as diferenciam diante daquilo que é proposto, confirmando que as proposições não se efetivam na prática como foram idealizadas. No tocante às nossas hipóteses iniciais, verificamos que os traços de continuidade presentes na prática do Professor Coordenador constituem-se elementos da cultura escolar em construção.

Assim, desejos de mudança e implantação de projetos, propostas e concepções pedagógicas não se efetivam no âmbito local da forma linear como foram preconizadas pelos seus idealizadores, tal como ocorre com a implantação do Programa São Paulo Faz Escola e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Apesar das intencionalidades, ora implícitas ora explícitas nas normas, nos regulamentos, nas concepções ou nas propostas, elas não se confirmam na prática da forma como foram preconizadas. Vislumbra-se o novo por meio de uma mudança que aspira a continuidade do velho, perpetuando a conservação, sem ruptura real e se reproduzindo como tal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 – Bibliografia básica:

AGORA São Paulo. Periódico da empresa Folha da Manhã, 11/11/2007, p. A-4.

BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico** (6.e.). Brasília: editora Universidade de Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília/DF, 1996 (atualização 2005).

BRASIL/ MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília/DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O surgimento do Estado Republicano. Artigo apresentado no **II Simpósio Internacional sobre Justiça**. Porto Alegre, 1-5 de setembro de 2003 (ver. em fevereiro de 2004).

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. **O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, N. **A individualidade para si – contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993 (Coleção Educação Contemporânea).

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da EFRGS, 2006.

FARIA FILHO, L. M (et alli). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FOLHA de São Paulo. Periódico da empresa Folha da Manhã, 11/11/2007, p. 1.

FONSECA, D. M. **O pensamento privatista em educação**. Campinas (SP): Papirus, 1992 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, L. C.. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Revista Educação e Cidadania**, Campinas(SP): Editora Átomo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009, p. 59-66.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INFRAESTRUTURA e pais são os maiores problemas das escolas públicas, dizem coordenadores. **Portal UOL Educação**, 19/10/2010. Disponível em:

http://www.udemo.org.br/Destaque_407_infraestrutura.html, acesso em 12/05/2011.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. (2.e.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Cascavel (PR): UNIOESTE: **educere et educare**, v. 2, n. 4, jul-dez, 2007 (p. 77-90).

MARTINS FILHO, I. G. S. O ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Jurídica Virtual**. Presidência da República/Casa Civil. Brasília, v. 1, n. 3, julho 1999 (disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ordenamento%20jur%20brasil.htm>, acesso em 10/04/2010).

MARX, K. **O capital – crítica da economia política**. Livro 1 – o processo de produção do capital. (14. e.). Rio de Janeiro: São Paulo: Bertrand Brasil, v.1, 1994a.

_____. **O capital. O processo global de produção capitalista**. Livro 3 (5. ed.). Rio de Janeiro: São Paulo: Bertrand Brasil, v. 5, 1994b.

_____. **Capítulo VI inédito de O Capital – resultados do processo de produção imediata** (2. ed.). São Paulo: Centauro editora, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: editora Anita Garibaldi. 2001.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo: editora Alfa e Ômega, v. 1, s/d.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: editora Alfa e Ômega, v. 1, s/d.

MELLO, A. F. **Mundialização e política em Gramsci** (2. ed.). São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época, v. 58).

NOBRE, M.; FREIRE, V. T. Política difícil, estabilização imperfeita: os anos FHC. In: **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: CEBRAP, n. 51, julho/1998, p. 123-147.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 753-775, Especial - Out./2005.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n.58, p. 123-141, jul.1997.

PARO, V. H. O conceito de administração em geral. In: _____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PETITAT, A. Entre História e Sociologia. Uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. Porto Alegre, RS: Teoria e Educação, n. 6, p. 135-150, 1992.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. São Paulo: USP (Instituto de Psicologia), 2001 (dissertação de mestrado).

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – revista científica**. São Paulo, SP: UNINOVE, v.6, n.1, p. 25-42, jun. 2004.

SANFELICE, J. L.; MINTO, L. W.; LOMBARDI, J. C.. Política e financiamento da educação em São Paulo. **Revista Educação e Cidadania**, Campinas(SP): Editora Átomo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009, p. 49-58.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1.018**, de 15 de outubro de 2007.

SÃO PAULO/CENP. **Supervisão Pedagógica em Ação**. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1977.

_____. **Instrução CENP – 1.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 10 de janeiro de 2008a.

_____. **Comunicado CENP – s/n.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 29 de janeiro de 2008b.

_____. **Comunicado CENP.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 09 de fevereiro de 2008c.

_____. **Instrução CENP – 2.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 15 de fevereiro de 2008d.

_____. **Comunicado CENP.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 28 de fevereiro de 2008e.

_____. **Instrução CENP.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 13 de março de 2008f.

_____. **Comunicado CENP.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 15 de maio de 2008g.

SÃO PAULO/CENP/DRHU. **Instrução Conjunta CENP/DRHU.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: Departamento de Recursos Humanos, 24 de março de 2008a.

_____. **Instrução Conjunta CENP/DRHU.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: Departamento de Recursos Humanos, 18 de abril de 2008b.

_____. **Comunicado Conjunto CENP/DRHU.** São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: Departamento de Recursos Humanos, 19 de dezembro de 2008c.

SÃO PAULO/CENP/COGSP/CEI. **Comunicado.** São Paulo: Diário Oficial do Estado (DOE), 23 de fevereiro de 2008a.

_____. **Comunicado**. São Paulo: Diário Oficial do Estado (DOE), 07 de março de 2008b.

SÃO PAULO/DRHU. **Portaria DRHU – 2**. Departamento de Recursos Humanos, 18 de janeiro de 2008a.

_____. **Portaria DRHU – 4**. Departamento de Recursos Humanos, 24 de janeiro de 2008b.

SÃO PAULO/SEE. **Programa São Paulo Faz Escola**. 2007a (Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> Acessado em 4 dezembro 2007).

_____. **Resolução SE, 88**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 19 de dezembro de 2007b.

_____. **Resolução SE, 89**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 19 de dezembro de 2007c.

_____. **Resolução SE, 90**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 19 de dezembro de 2007d.

_____. **Resolução SE, 91**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 19 de dezembro de 2007e.

_____. **Resolução SE, 92**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 19 de dezembro de 2007f.

_____. **Resolução SE, 8**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 30 de janeiro de 2008a.

_____. **Resolução SE, 10**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 30 de janeiro de 2008b.

_____. **Resolução SE, 76.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 7 de novembro de 2008c.

_____. **Comunicado SE – Reposição de aulas.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, de 09 de julho de 2008d.

_____. **Caderno do Gestor – Gestão do currículo na escola.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, v. 1, 2008e.

_____. **Caderno do Gestor – Gestão do currículo na escola.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, v. 1, 2009.

_____. **Caderno do Gestor – Gestão do currículo na escola.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, Edição especial, 2010.

SÃO PAULO/SEE/NORTE 1. **Prova de credenciamento para Professor Coordenador - 2011.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado: Diretoria de Ensino Norte 1, 27 de fevereiro, 2011a.

_____. **E-mail enviado pela Diretoria de Ensino Norte 1 às escolas sob sua jurisdição.** Paulo: Secretaria da Educação do Estado: Diretoria de Ensino Norte 1, 25 de março de 2011b.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento - a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, J. R.; CARVALHO, C. P. F. **Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado.** São Paulo: UNINOVE, **Revista ECCOS**, n. 1, v. 5, jun./2003.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERRETTI, C. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior - fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/jun/jul/ago.2005.

TAMARIT, Jose. **Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1996 (coleção prospectiva).

THURLER, M.G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Phillipe (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e do desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORRES, L. H. **A ação supervisora na escola pública da rede estadual de São Paulo: um estudo de caso**. São Paulo: UNINOVE, 2009 (dissertação de mestrado)

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNANDES, Celso Almuiña et alli. *Cultura y civilizaciones*. **III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.

2 – Bibliografia complementar

ABNT. **Informação e documentação – referências – elaboração. NBR 6023**. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

ABNT. **Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. NBR 10520**. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

ABNT. **Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. NBR 14724.** Rio de Janeiro, julho de 2001.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação** (2. ed.). São Paulo: Cortez, 2001.

_____, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade** (2. ed.). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003 (biblioteca freiriana, v. 5).

_____, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais** (4ª Ed). São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIES, N. O financiamento da educação e seus desafios. **Eccos – revista científica.** São Paulo, SP: Uninove, v.6, n.1, p. 43-63, jun. 2004.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** (4.e.). Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, H. A. **Manual de projetos de pesquisa científica: inclui exercício prático.** São Paulo: Avercamp, 2003.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e administração**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. **O capital – crítica da economia política**. Livro 3 – o processo global da produção do capitalista. (5. e.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v.5, 1991.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (orgs.). **Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. (22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT). São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola como local de trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

APÊNDICES

Apêndice A - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 09/08/2011, com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, São Paulo, identificado como EA1.

EA1: VÍDEO 1 – duração 1’17”

Meu nome é [...], tenho 50 anos [...] sou artista plástico, licenciatura em Artes Plásticas e Educação Artística. [...] me formei em 1990 pela [Faculdade] Belas Artes. Tempo de experiência no cargo, no magistério, desde [19]92, então já são quase 19 (dezenove) anos. [...] eu vou fazer 14 (quatorze) anos de Coordenação Pedagógica [...] na rede estadual [de ensino de São Paulo] eu tenho 19 (dezenove) anos. [...] esta escola aqui, que a gente começa a sentir como sua casa, eu já vou para o 14º (décimo quarto) ano [...] eu só estou trabalhando nesta escola aqui, já trabalhei em escolas particulares junto com o Estado e desisti das escolas particulares e fiquei só no Estado. Não sou professor efetivo, sou categoria “F”.

EA1: VÍDEO 2 – duração 3’43”

[...] entrei em [19]92 como professor de Artes e em [19]98... houve a segunda “leva”, ou seja, segunda chamada para Professor Coordenador, onde você tinha que passar por uma prova, fazer a sua proposta e concorrer nas escolas de sua preferência. E eu fiz isso... Então, eu fui chamado em [19]98 na segunda “leva”. [...] eu não fui, no começo, bem aceito pelos professores na época, não só eu, creio que a maioria passou por isso [...] os professores coordenadores eram eleitos pelos professores da unidade escolar e não era bem visto... Era difícil você conseguir colocar, impor algumas sugestões, algumas opiniões, porque era a escolha deles, então... o lema que a gente escutava naquela época era assim: “Do mesmo jeito que a gente colocou, a gente tira!” [...] era bem difícil esta situação. Primeiro porque o professor coordenador, ele é o elo entre o corpo docente e a direção. Alguns enxergam como o elo, outros enxergam como o leigo, então vai “dedar” alguma falha dos professores. É isso que a gente... percebia na época. As coisas foram melhorando quando passou para você conseguir ser professor coordenador você passar por entrevista somente com direção, vice-direção e supervisão. Tirou toda propriedade dos professores, então o professor não se colocava mais, somente a direção, a vice-direção e a supervisão de ensino. Aí sim, a gente se sentiu bem melhor, com força para fazer nosso trabalho, sentiu com autoridade em cobrar e não ser desrespeitado... Na rotina do PC, gente, olha [...] antigamente você simplesmente era só o elo realmente da direção com os professores... eu sentia isso... você dava os recados, você dava algumas informações, você via alguns probleminhas... A parte pedagógica ficava meio... meio defasada... Eu sentia muita dificuldade em fazer a parte pedagógica porque o professor, praticamente..., coordenador, era um inspetor de alunos de luxo. Então era a parte de disciplina, de indisciplina, de falhas... Hoje, hoje eu posso dizer para vocês que o papel de ser um professor pedagógico, trabalhar na parte pedagógica, ver as dificuldades dos alunos de aprendizagem, do seu conteúdo [...].

EA1: VÍDEO 3 – duração 5’44”

[...] Em [19]98 houve umas mudanças, separações de escola, [...] o CB [Ciclo Básico] passou a ser fundamental 1, Ciclo 1, e foi dividindo as escolas e...

aonde eu estava dividiu e eu vim parar em Perus. Só que naquele intuito de voltar para Pirituba onde que eu sempre trabalhei... Foi a segunda “leva”, a segunda chamada de coordenador do Estado... E aí eu me prontifiquei de fazer a prova, passei na prova e fui fazendo... entregando as minhas propostas em várias escolas e não tinha... entregue aqui nessa escola, não tinha. E eu nunca me esqueço que a diretora que aqui estava, a [...], ela soube que eu estava entregando propostas em outras escolas, me chamou na sala e pediu: “Escuta, você está entregando proposta [...] e você não vai entregar aqui?” Eu estava há três meses nesta escola. [...] ainda respondi para ela: [...], eu gosto da senhora, gosto da escola, só que tem um probleminha, existem vários professores antigos da casa que está [sic] pretendendo... entregar proposta e, lógico, será aceita pelo corpo docente aqui da casa porque é mais antigo e eu estou aqui há pouco tempo. [...] vou até lá ao meu armário, pego a proposta e entrego para a senhora, mas... ciente que eu não vou ser escolhido porque ‘tô aqui há três meses e tem pessoas que já estão aqui há cinco, seis anos [...] engraçado que após passar sete candidatos, por incrível que pareça eu fui escolhido. Então, desde [19]98 eu estou nesta mesma escola. [...] você determinava para o professor crie o seu planejamento, faça o seu planejamento conforme as necessidades da sua clientela, dos seus alunos, como você já conhece, programe a sua aula... quer dizer, você tinha domínio de conversar com o professor [...].

EA1: VÍDEO 4 – duração 8’16”

[...] sobre o meu trabalho diário... os problemas já chegam no momento em que coloco o carro no estacionamento. Já ‘tá tendo problema, ou de indisciplina, ou de falta de professor, ou de problema com professor. Eu já começo atender desde lá... lógico, [...] peço para a pessoa esperar eu chegar... Papelada, gente, tem bastante. Recados, tem, tem... eu verifico como está a situação, se faltou professor, se tem eventual, se... precisa adiantar aula, é... essa... primeira coisa que a gente faz quando chega na escola... Evidente que no dia anterior eu já tenho algumas coisas para ser feitas: recados, comunicados, falar com sala de aula, problemas com a DE [Diretoria de Ensino]... que às vezes eu tenho, lógico, tem alguns probleminhas que eu preciso resolver, são pais que reclamam, são algumas coisas que a supervisora pergunta e a gente tem que questionar e falar... e fazer o relatório... certas... coisas... burocráticas... vamos dizer assim, que nos atrapalha um pouquinho em relação à gente se organizar porque é muita coisa dentro de uma escola, [...] muita papelada, é muito problema, são situações que a gente passa que a gente não espera... O coordenador pedagógico realmente no Estado ele é coordenador, orientador, psicólogo..., analista..., terapeuta, ele é tudo... é inspetor de aluno [...] situações que deixam a gente preocupado com a educação [...]. ‘tá tão difícil lidar com os jovens que hoje eles olham feio no intervalo, é motivo de briga..., eles pisam no pé na fila da cantina, é motivo de briga..., por incrível que pareça é motivo de briga... é motivo de briga até com os pais, os próprios pais quando se reúnem aqui você vê que o problema não é só o aluno, é a família dele também. Então... você perde um grande tempo, você perde muito tempo pra lidar com assuntos que... que não precisava ser discutido em escola [sic]. Você perde tempo em falar com aluno por ele estar jogando papelzinho na professora, jogando material, fazendo bagunça, não para sentado, sai e entra

dentro da sala de aula... e o “bendito” celular ligado, musiquinha... Aí tem a parte de tirar sarro dos colegas, o desrespeito com os amigos... isso perde muito tempo [...] o problema sempre é problemas de brincadeiras de mau gosto dentro da sala de aula, é o desrespeito, é a falta de interesse e a falta de um ideal de vida. Todos esses assuntos que abrangem a nossa função é discutido [sic] duas vezes por semana em quatro reuniões na UE [unidade escolar], são chamadas de HTPC [Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo]. Nestes HTPCs, além das informações que temos que passar, nós temos que também levantar o que está dando certo e o que não está dando certo dentro de uma escola. É evidente que essas atitudes, essas atitudes que eu relatei, e tem coisas piores também que acontecem, lógico, nós temos que discutir em HTPC, tirar a experiência dos professores e chegar a uma ação. O HTPC, ele é feito exatamente para isso, pra você poder puxar do professor essa troca de experiência, discutir, direcionar e tentar ajudar o máximo possível [...].

EA1: VÍDEO 5 – duração 3’25”

Como é elaborada a nossa Proposta Pedagógica? [...] parte do princípio que a gente tem que fazer um levantamento da nossa comunidade..., das nossas dificuldades, das dificuldades da comunidade e a necessidade da comunidade. Daí parte-se o princípio da nossa Proposta Pedagógica. Fazemos um estudo, lógico, com a discussão com os professores e a direção, e assim é elaborado um modelo para o trabalho... esta unidade escolar, referente a essa comunidade, juntamente com os professores... dentro dessa proposta pedagógica nós temos as dificuldades da... nossa comunidade, o que a escola vai oferecer o que a escola oferece aos alunos, quais são os projetos trabalhados, os planejamentos dos professores, proposta para elevar o rendimento escolar, tudo está contemplado na nossa proposta pedagógica. [...] a nossa escola ela é caracterizada como uma comunidade extremamente carente, [...]. Uma grande dificuldade aqui na nossa comunidade é realmente na parte da educação porque... pai e mãe precisam trabalhar para sustentar sua casa, os seus filhos, e o filho fica praticamente um período na escola e restante na rua...Então por isso que eu falo que nossa proposta pedagógica ela trabalha em cima do que? ...preparar realmente nosso aluno para uma vida social. Porque é... deixar... evidente, aqui nós temos um... eu nem sei qual é o índice grande de... drogas [...] de vandalismo, de outras coisas assim que, lógico, que induz esses alunos, essas crianças que ficam o tempo todo na rua após o período de escola, a entrar nessa onda de... vândalos e de drogas.

EA1: VÍDEO 6 – duração 6’47”

[...] No primeiro momento, eu posso dizer para vocês que os professores odiaram essa Proposta Curricular [do Estado de São Paulo]. [...] A Proposta Curricular [do Estado de São Paulo] são apostilas direcionadas pra cada disciplina, já tendo o seu conteúdo programado pro ano todo, ou seja, nós viemos receber cadernos bimestrais para cada disciplina, aonde que o professor... quer dizer, obriga o professor realmente a acompanhar esse caderno. Só que tem um probleminha: porque eles não gostaram? Essa é minha visão: a Proposta Curricular ela dá uma introdução no conteúdo. É evidente que para você conseguir terminar aquele conteúdo voce tem que pesquisar, você tem que estudar, você tem que procurar a complementação

daquele conteúdo. Então isso obriga o que? Ao professor estudar, ao professor se dedicar, ao professor realmente parar algumas horas para se dedicar ao seu conteúdo que vai ser ministrado naquela aula, ou seja, nada mais é que planejar a sua aula, coisa que hoje em dia o professor dificilmente faz. Então aquele professor que acostumado a... a fazer o seu planejamento e já sabia de cor e salteado o que era uma coisa, já que ele não mudava há anos e anos, agora tem que ser diferente, ele tem que seguir a nossa Proposta Curricular [...]. Foi bem aceita? Não, não foi bem aceita, não! Hoje eu posso dizer pra vocês que após relutarem muito e depois que eles viram que estudando cresciam mais como professor, realmente hoje está mais fácil trabalhar com a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo]. As... capacitações [...] os cursos que são oferecidos para ajuda disto é sempre fora do horário de trabalho. Então, é evidente, o professor não faz [...] não pode faltar, não pode deixar de dar aula. [...] quando é no horário e tem a sua abonada, oh! Maravilha! Tem uma lista enorme de professores querendo curso. Mas quando não é...! Os cadernos dos professores [...] dos gestores... nós recebemos, sim, todos os cadernos dos gestores, todos que vem... são cadernos muito importantes, ajuda muito, ajuda muito, bastante mesmo [...] me salvou muitas reuniões pedagógicas, posso dizer, já me salvou muitas reuniões... textos, maneiras, didáticas, instruções que lá tem... me ajudou bastante. [...] infelizmente ... a escola recebe, sim, regularmente, os cadernos em tempo adequado. Cadernos dos professores e caderno de aluno... caderno de aluno eu vou dizer pra vocês que tem insuficiente e às vezes tem disciplina que nem aparece. Às vezes a gente fica com bimestre aqui defasado [...]. A gente não consegue, precisa sempre, às vezes, ligar para outra escola pra ver se houve sobra [...]. O caderno dos professores... o último que veio, aliás, o primeiro e o único, foi em 2009, não veio mais caderno dos professores [...]. uma das coisas que os professores reclamam muito da Proposta Curricular é que eles não tem tempo hábil para terminar a Proposta Curricular, ou seja, a nossa... a nossa apostila, a apostila do primeiro bimestre, do segundo bimestre... geralmente isso é normal, porque aí tem todas... todas as escolas quando está chegando... nossas apostilas do segundo bimestre, o professor ainda nem terminou a primeira...e quando atrasa... a chegada da Proposta, aí que atrasa mais ainda a apostila [...].

EA1: VÍDEO 7 – duração 6’40”

[...] as dificuldades que possa haver [sic] com a Proposta Curricular e trabalhar com ela, eu como coordenador pedagógico vou dizer que não vejo dificuldade. [...] eu achei excelente a parte de forçar o professor a se preparar para ministrar sua aula. [...] a dificuldade, eu creio que é só realmente na entrega e falta... falta apostilas, então isso me prejudica nessa parte. [...] E tem outras coisas [...] existem professores que não estão preparados [...] tem professor que não consegue nem entender realmente o conteúdo que está naquela proposta e nem chegou a ver algum conteúdo e precisa estudar para ver o que que utiliza aquele conteúdo [...] As vantagens [...] primeiro... você pode pegar um aluno que veio de outras escolas que praticamente ele está... estão seguindo o mesmo conteúdo é, dificilmente eu recebo aluno que [...] não conhece ou nunca viu, ou é alguma coisa diferente do nosso conteúdo aqui, isso facilitou muito essa parte porque se tornou um [...] conteúdo único, isso pra mim facilitou bastante. [...] E a Proposta veio para facilitar os alunos

[...]. Tem que vem de outras escolas, de outros lugares e tem a mesma visão, o mesmo conteúdo, então chegou aqui é só dar seqüência. Facilita! Levar trabalho para casa... eu levo preocupação... preocupação para casa eu levo, sim. Trabalho eu vou dizer pra vocês que este eu não levo porque eu não fico só oito horas na escola, eu fico muito mais que oito horas... Hoje, por exemplo, eu já entrei aqui às nove horas da manhã e vou sair às onze da noite. Então, se vocês analisarem são doze, quatorze horas de trabalho. [...] a gente não ganha nada com isso, mas é porque é tanta coisa que tem que fazer que só oito horas é muito pouco, é pouco para realizar. E a gente faz porque gosta, gosta da educação, gosta do que faz [...].

Apêndice B - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 22/06/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Franco da Rocha, Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, Grande São Paulo, identificado como EB1.

EB1: VÍDEO 1 – duração 1’04”

Meu nome é [...] minha formação acadêmica é a graduação em História pela Universidade de São Paulo. Eu terminei o curso de graduação em 1979, em [19]81 eu iniciei a minha pós graduação [mestrado] na própria Universidade de São Paulo em História Social, abordando a questão das relações Brasil-Estados Unidos. Infelizmente, por motivos vários, não consegui concluir... tanto mestrado, quanto menos doutorado. Eu tenho experiência como professor... somados desde [19]79, trinta e dois anos de atividade somente em escola pública. Nesse período... estive na coordenação, na vice-direção... e agora prestes a aposentar.

EB1: VÍDEO 2 – duração 1’12”

Iniciei minha trajetória como Professor Coordenador em... 1996...[...] tenho aproximadamente seis, sete anos de coordenação pedagógica em escola pública. Nesse período meu trabalho se concentrou nesta unidade escolar, que é a Escola [...] aqui na região da Grande São Paulo, em Franco da Rocha, e o trabalho que tem sido desenvolvido aqui basicamente envolve o Ensino Médio. [...] o trabalho é feito no período noturno nesses últimos quatro anos [...] feito de acordo com orientações... de acordo com aquilo que é [inaudível] recomendado pela Diretoria de Ensino com a supervisão e a gente tenta atender o que é mais interessante para o desenvolvimento do trabalho nesse segmento [de ensino].

EB1: VÍDEO 3 – duração 3’51”

O cotidiano de um Professor Coordenador, como no meu caso nesta unidade escolar, envolve a... os trabalhos de atendimento a alunos, aos pais, a representantes de entidades e eu trabalho também basicamente diretamente relacionado com os professores do Ensino Médio. Obviamente, e havendo necessidade, nós abrimos espaço para qualquer outra possibilidade de discurso de maneira que aperfeiçoe o trabalho da coordenação. Nosso trabalho cotidiano se inicia às quinze horas e se encerra às vinte e três horas. Neste espaço de tempo o atendimento aos alunos ocorre de maneira pouco organizada. Nós não temos um critério de atendimento, na medida [em] que os fatos vão se apresentando, as necessidades, nós nos dispomos a atender e tentar solucionar [...]. Gozamos de plena liberdade, autonomia dentro do âmbito da escola. A direção [da escola] colabora e muito com o nosso trabalho, os professores realmente, apesar de algumas dificuldades em função até das [...] formações diferenciadas, ele já entende bem o que é proposto pela escola e tenta conduzir a um propósito de melhoria da qualidade do trabalho. Quanto as HTPCs, que são realizados todas as terças-feiras a partir das dezesseis horas e cinquenta minutos e se estende até às dezoito horas e cinquenta minutos, a participação é muito boa em termos de quantidade. Nós temos onze professores... o envolvimento deles é ... sempre que necessário nós exigimos que tenha realmente uma participação eficaz,

que não sejam simplesmente ouvintes. O trabalho pedagógico no HTPC só funciona diante desta realidade, porque se nós... o Professor Coordenador se dispuser a ficar simplesmente repassando informações sem realmente uma análise mais eficaz, mais crítica dos problemas que afligem a escola, o HTPC passa a ser simplesmente mais um encontro de professores sem muita utilidade. O Planejamento Anual da unidade [escolar] e também o replanejamento ocorrem regularmente sempre que há a possibilidade de renovação ou um objetivo de aperfeiçoamento do trabalho. A rotina faz com que o trabalho fique desgastante em sala de aula e fora da sala de aula. Então há a necessidade de [...] replanejamento é fundamental e dentro da possibilidade nós fazemos isso sim.

EB1: VÍDEO 4 – duração 1’28”

[ao fundo gritos e broncas de algum funcionário em alunos e riso constrangedor do entrevistado] Quanto à Proposta Pedagógica desta unidade escolar, ela é resultado, produto de um trabalho feito de maneira coletiva. Ela é organizada a partir de certas orientações de caráter pedagógico e cultural, e que envolva os interesses da unidade. A participação se faz de maneira [...] natural, as pessoas vêm porque realmente sentem necessidade de organizar o trabalho que favoreça a qualidade da educação nesta unidade [escolar]. Ela [a Proposta Pedagógica da escola] é atualizada regularmente dentro destes períodos que são propostos. Ela aproveita toda e qualquer informação que caracterize o desenvolvimento desta escola. As avaliações externas, principalmente [...] como o SARESP, os dados do IDESP, [...] toda e qualquer informação que contenha dados que determine o perfil dessa unidade escolar são aproveitados [...].

EB1: VÍDEO 5 – duração 3’31”

Quanto à Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a educação, nós como provavelmente a maioria dos colegas de trabalho, não tiveram [sic] muitas alternativas a não ser introduzi-la [...] de uma maneira que permitisse um desenvolvimento de trabalho mais elaborado. Alguns professores, inicialmente, sentiram que ela poderia [...] atingir os ideais propostos em razão, talvez, de um trabalho desenvolvido num prazo muito curto para [...] nova proposta. Os professores para quem nós pedimos que se informem, se atualizem, [...] que porventura apresentem resistências quanto a esse tipo de trabalho, nós sugerimos que de uma maneira mais aberta, de uma maneira mais democrática, exponha esse seu ponto de vista, mas que argumente de maneira sólida, consistente, baseada em informações que ele realmente tenha como subsídio de seu trabalho. A resistência por... por si... não leva a muita coisa. Nós encontramos isso sim no início dos trabalhos. Aparentemente parece que há uma conforma... conformidade com isso, um espírito até de sujeição a essa Proposta [...]. os cursos que são oferecidos para os professores para que eles realmente se integrem a essa nova Proposta, os cursos Redefor, Escola de Formação do Professor e outros [...] na verdade a gente não sente realmente muito interesse, a procura não tem sido muito intensa... talvez aí teria que ser feito uma... um trabalho de conscientização deles que independentemente de ser um trabalho voltado [...] para a educação formalizada, o que importa também é que o indivíduo adquira mais informação, mais conhecimento e aprimore o seu [...] trabalho

crítico. As habilidades e competências voltadas para este tipo de trabalho, elas [...] estão sendo implementadas, ou pelo menos estão sendo sugeridas e formuladas a estes professores de uma maneira geral. [...] é claro que o trabalho ao se desenvolve da noite pro dia, provavelmente a gente terá esse resultado no futuro talvez não muito distante. Quanto ao material que é endereçado à escola não há muito o que fazer... nós utilizamos [...] quase na sua totalidade [o] Caderno do Professor, caderno do Aluno, todo e qualquer material que chega aqui, dentro do possível nós utilizamos, sim. Agora, precisa ver até que forma [...] o professor trabalha com esse material na sala de aula, se ele simplesmente é um... um repetidor daquilo que está escrito lá ou se realmente apresenta ao seu ponto de vista sobre o trabalho.

EB1: VÍDEO 6 – duração 4'43''

Em relação, ainda à Proposta Curricular [do Estado de São Paulo] e às dificuldades e vantagens que ela oferece para a escola, a minha experiência pode afirmar que de maneira geral os professores utilizam todo este material que é oferecido pela Secretaria da Educação [do Estado de São Paulo] de uma maneira aparentemente produtiva, embora muitos deles tenham que o material... não foca com realidade absoluta o que deveria ser abordado na determinada série, no caso específico do Ensino Médio. Então esses professores argumentam que sempre que necessário deixe momentaneamente o material oferecido e faça o trabalho complementar com o material que ele próprio professor apresenta. Por isso é... há a necessidade de uma verificação e isso cabe a mim. Claro que nos HTPC isso é questionado tanto quanto em sala de aula. Por orientação, ou sugestão, da própria Secretaria da Educação e da Diretoria [de Ensino] aqui de Caieiras, eu tenho por obrigação visitar as salas de aula [...] munido de um documento que nós elaboramos aqui na escola [...] de observância do trabalho desse professor, e sempre que necessário eu tenho que fazer uma intervenção. Essa intervenção nunca é feita na sala de aula com a presença dos alunos, ela é feita, claro, ou nos HTPCs, ou numa conversa em particular com o professor. Obviamente que nós não queremos adotar aqui o papel de um fiscalizador burocrático [...] para atender aos interesses da Secretaria da Educação, nada disso. Os professores... até onde eu consigo notar, com raras exceções, eles realmente utilizam o material e ... fazem uso dele até seu esgotamento. Aqueles que não conseguem fazer por questão de tempo ou por intransigência quanto ao seu conteúdo, esse expõe isso pra mim e depois nós temos que fazer um trabalho à parte para que esses alunos não fiquem com defasagem. A impressão que eu como coordenador do Ensino Médio tenho com relação a esse trabalho envolvendo a Proposta Curricular do Estado [de São Paulo] e os materiais que são divulgados, é que, se por um lado a padronização desse material facilita o trabalho pedagógico em sala de aula, ao mesmo tempo ele engessa, vamos chamar assim, a possível liberdade de cátedra dele [professor], o seu espírito criticista das coisas, porque ele ficou tão preocupado em atender ao que está estabelecido no material que [...] ele se sente assim um mero reproduzidor daquilo que já foi feito por outras pessoas. Então ele acredita que o trabalho do professor verdadeiro é sacrificado porque o papel do professor é, além de ser um mero professor, é também desenvolver o espírito crítico dessas pessoas, desses meninos, desses alunos.

Apêndice C - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 17/08/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual na região central de São Paulo, identificado como EC1.

EC1: VÍDEO 1 – duração 1’59”

[...] minha formação inicial é... engenharia química, trabalhei dez anos como engenheiro químico em empresa privada e também nesse meio tempo acabei dando algumas aulas, porque assim que me formei eu não consegui emprego imediato como engenheiro e fui para o magistério, porque a minha área como engenheiro químico, a disciplina de química no Estado... ou qualquer escola, seja até [...] mesmo na particular é difícil achar profissional na área. Então foi fácil ingressar [...] comecei como substituto de professor e depois comecei pegando aulas livres. De formação como engenheiro tenho vinte e quatro anos. Em seguida me cansei um pouco da indústria e como eu já tinha uma atração pelo magistério [...] eu já estava dentro dele, resolvi fazer complementação pedagógica. [...] prestei o concurso pro Estado, acabei passando e me efetivei como professor de química. Meu tempo de Estado total dá mais ou menos [...] por volta de quinze, dezesseis anos... como professor. Tempo na escola estadual também é isso, eu só trabalho só [sic] na rede estadual, embora eu tenho uma experiência na escola particular, mas muito pequena.

EC1: VÍDEO 2 – duração 2’04”

Em relação à coordenação eu tenho como experiência mais ou menos oito anos. Eu iniciei como coordenador na escola [...], onde foi minha maior experiência. Fiquei lá por volta de seis anos, num período de... que eu fiquei quatro anos, saí depois voltei, fiquei mais dois anos. Aqui na escola estou há dois anos como coordenador, aqui na [...]. Então, na verdade, totaliza oito anos como coordenador. O dia a dia como coordenador, a história como coordenador, ela pra mim surgiu como... a princípio como uma curiosidade [...] eu gostei sempre da área do magistério e eu queria saber o outro lado de ser professor, de ver a vida do professor por um outro lado, por um outro ângulo, digamos assim. Então eu iniciei na época ainda que a coordenação era dividida em diurno e noturno, eu fui sempre coordenador do período noturno, até porque a minha disciplina, por ser química, na escola em que eu trabalhava no Ensino Médio a maioria era noturno, então eu tinha [...] essa facilidade. A vida do coordenador nesse período todo, a minha vida toda de coordenador, ela teve assim... teve surpresas, teve desafios, teve frustrações... como toda profissão, é claro que na área de educação a gente se frustra mais do que se tem alegria, mas um pouquinho de alegria que se tem já vale o bastante. Em relação às capacitações [...] de dois ou três anos... para cá é que a Diretoria [de Ensino] tem investido mais na capacitação do Professor Coordenador [assobios constantes dos alunos nos corredores da escola tornam o áudio da entrevista quase inaudível até o final deste trecho], antes a nossa capacitação se baseava apenas [entra um professor e entrega material para o entrevistado]... se baseava apenas [os assobios dos alunos aumentam de volume] agora não, agora nosso curso é específico, no sentido de formação, mesmo.

EC1: VÍDEO 3 – duração 8’13”

Em relação à rotina de trabalho não posso nem chamar de rotina, porque a escola é tão dinâmica que você praticamente você tem que replanejar cada hora seu tipo de trabalho. Você chega no final do dia, ou no começo da manhã quando eu chego à escola que... o horário do coordenador, principalmente o meu, que vem a dois períodos na escola, porque como eu só tô coordenador do Ensino Médio e Ensino Médio aqui é manhã e noite, então eu tenho que cumprir quatro horas de jornada de manhã e quatro horas do noturno. É claro que nem sempre, ou seja, na maioria das vezes nem... a gente acaba nem ficando oito horas, a gente fica dez, doze... porque o trabalho é... tão dinâmico que você às vezes nem percebe que você passou de seu período de trabalho [...] então, tô acostumado a dizer que o trabalho do coordenador ele não ‘tá pautado só na parte pedagógica, mas ele ‘tá, ele acaba se envolvendo em tudo, principalmente no Estado, onde a função ainda não é totalmente definida. Então você acaba [...] tendo que auxiliar as pessoas burocráticas na secretaria, de direção, na parte de inspeção [...]. A rotina do coordenador, por exemplo a minha, eu chego com uma pauta que é assim: eu divido a minha semana em mínimo pelo menos três horas para que eu possa estar estudando assuntos e pautas de HTPC ou sugeridas por professores ou aquelas que eu acho que são pertinentes à realidade da escola. Com relação a atendimento a pais, não existe um horário específico, a hora que o pai chega na escola a gente tem que atender, se bem que aqui a rotina ela é bem diferente da outra escola que eu... [...] aqui a direção [da escola] toma um pouco essa função para ela, ela mesma atende pai com relação a indisciplina ou com relação... até mesmo com relação a aprendizagem, porque isso é discutido durante as HTPCs, durante o Conselho de Escola com relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos e isso é colocado na ficha individual do aluno, e conforme o professor solicita a presença ou não do responsável, a gente tem a mãe voluntária aqui na escola, que ela entra em contato com a família ou com o responsável, e o responsável vem e conversa, geralmente com o professor. Logo em seguida... como que é feita a rotina? [outro professor entra na sala para entregar material para o entrevistado]. Eu gasto mais ou menos umas quatro horas por semana para estudo de... pautas de HTPC, depois tem trabalhos de verificação de reforço, que a gente gasta de duas a três horas por semana de reuniões com professores do reforço para saber se os alunos estão vindo, o que que ele está buscando, se está de acordo com a proposta do professor em sala de aula [...]. A gente atende aluno, principalmente quando tem problema de relacionamento com professor, para saber se o que o professor ‘tá trabalhando, qual a dificuldade de relacionamento do professor com o aluno, às vezes chega sim pra gente e a gente tem que trabalhar isso. Mas isso a gente não dispõe de um horário assim específico, isso é a medida que o problema vem surgindo. Tem o trabalho da parte de aplicação... de preparação das avaliações externas, SARESP, tem a prova de Olimpíada de Matemática... Outra rotina que tem é a parte de atendimento de professor, sim, com relação a material didático, a preparação de salas, com relação a apoio mesmo de... subsídio de... de ‘tá orientando o professor com relação às salas, com relação à disciplina e com relação à avaliação que ele faz do nosso trabalho [...]. A cada quinze dias do mês [...] a gente tem uma reunião na Diretoria [de Ensino]. Então eu, como sou do período da manhã e noite,

vou no período da manhã, a outra coordenadora que é a [...], que é do Ensino Fundamental, ela vai no período da tarde. Eu fico no período das oito ao meio dia, a cada quinze dias, na Diretoria [de Ensino] pra orientações técnicas [...]. Lá a gente recebe as informações e as orientações de como trabalhar o pedagógico e a formação continuada do professor, não específico da disciplina, mas a formação pedagógica. Eu tenho autonomia, a direção me dá essa autonomia pra gente trabalhar projetos, a gente também está bastante envolvido com bastante parcerias. Então isso também toma bastante tempo, principalmente agendamento de visitas, a museus, a “Lugares de Aprender”... fora as outras parcerias que a gente tem de projetos do Escola-Bairro Luz, que a gente trabalha com [...] aula de teatro. Então a gente tem parceria com a... Museu da Língua Portuguesa, com a Pinacoteca, com a Sala São Paulo... Então tudo isso. Os projetos que são criados lá a gente participa, então a gente, eu e a Letícia, a gente acaba tendo que acompanhar tudo isso aí. E são muitos projetos, então isso também toma um tempo danado porque são... são em média... hoje a gente trabalha em média mais ou menos com dez a quinze projetos e isso aí toma um tempo danado pra você tá ajudando e orientando o professor. [...] planejamento no início do ano a gente fez de uma forma diferenciada: a gente trouxe a Proposta Curricular pro professor, porque muitos desconheciam, até porque a escola também ela tem uma rotatividade, embora a escola tenha um número de profissionais efetivos maiores [sic] que OFAs [Ocupantes de Função Atividade], mas mesmo assim muitos efetivos por serem resistentes ainda à Proposta, por não acreditar [... pausa... entra mais um professor na sala para entregar material para o entrevistado] ... por não acreditar, então a gente trouxe a Proposta e elaboramos um questionário em cima da Proposta para saber o que o professor tem dificuldade, o que ele acha que ‘tá muito... o que ‘tá pouco contemplado dentro da Proposta, de que forma ele pode enriquecer... de que forma ele quer enriquecer isso. Até porque a Proposta não está engessada, ela é só um guia de orientação... é ali o mínimo que o aluno deve saber. É claro que o professor ele tem e deve dar reforço em cima dos conteúdos. Em cima desse trabalho a gente faz o acompanhamento... Os assuntos abordados no HTPC: então a gente aborda principalmente a parte de bibliografia dos concursos, que são as bibliografias atuais que trabalham também a parte de avaliação, para discutir o sistema de avaliação da escola, as formas, para fazer com que o professor possa estar refletindo sobre a sua prática pedagógica e pra ver de que forma ele pode estar melhorando a prática em função da aprendizagem do aluno. Então isso [...] isso é recorrente dos nossos temas. Outros temas que são abordados são a parte de indisciplina e a gente tem bastante palestras também. Visita a museus... a gente vai visitar agora no próximo HTPC do dia vinte e três [de agosto de 2011], por exemplo, o Memorial da Resistência, onde a gente vai traçar [soa estridente o sinal que anuncia a troca de aula] uma parceria lá para trabalhar um projeto de direitos humanos [pausa porque o sinal atinge seu volume mais alto... e incomoda]. A gente também ‘tá trabalhando a parte de legislação, que os professores ‘tão pedindo, e as orientações em gerais [sic] que são pertinentes à Secretaria da Educação, que tem [...] estão relacionados com a vida diretamente do professor.

EC1: VÍDEO 4 – duração 4’59”

Nossa clientela é... praticamente da região... basicamente numa proporção de trinta por cento de imigrantes bolivianos, peruanos, paraguaios, o restante da população é aqui... do entorno mesmo. É uma clientela de classe média, digamos assim, baixa... pais assalariados mesmo, sem muitas condições... principalmente da parte do migrante, que a maioria mora em cortiços, pequenos quartos onde moram cinco, seis pessoas... A escola, fisicamente ela tem um desconforto porque ela é verticalizada, ela possui quatro andares, a gente possui vinte e uma salas de aula, sendo que hoje a gente tem em torno de dezoito salas no período da manhã, umas... dezoito à tarde e à noite diminuiu agora no segundo semestre em função do EJA [Educação de Jovem Adulto]. [...] Com relação à Proposta Pedagógica da escola... tem pautado bastante na parte da cidadania... na busca da identidade do nosso aluno, até porque o nosso aluno chega aqui com baixa estima danada, tanto pela situação social, pela situação econômica... então a Proposta Pedagógica [da escola] se baseia na cidadania, na busca do protagonismo, para fazer com que ele possa estar investindo a partir da comunidade dele, ou do pequeno espaço que ele tem para que ele possa ser criador de ideias, para que ele possa sobressair dentro do mercado de trabalho, que ele possa buscar condições de estar investindo na sua própria formação e também na parte de informação cultural mesmo, já que a gente está dentro de um pólo cultural bastante diversificado. [...] a realidade da escola mudou bastante nos últimos quatro anos, principalmente nessa questão do imigrante, que hoje tem problemas que a gente não tinha antes, que é a questão do *bullying*, a questão da discriminação... nosso índice de reprovação melhorou ano passado um pouquinho, mas ainda precisa melhorar muito mais. O problema nosso maior é a evasão em função justamente do poder econômico, que são pais assalariados, e na medida que vão ficando desempregados, eles vão se afastando da escola porque eles mudam [...].

EC1: VÍDEO 5 – duração 5’30”

[...] em relação aos dados do IDESP, aqui na escola a gente tem... um sério entrave, porque tem professores que aceitam as avaliações externas como parâmetro para avaliar o rendimento dos alunos, a situação da escola. Outros acham que o Estado manipula, [...] utiliza esses dados apenas para... que esses dados... não são reais, então eles apenas ignoram os dados. Então é uma coisa que a gente está trabalhando em cima disso ainda [...], vendo o que que a gente vai fazer com o professor que acredita e que o professor não acredita. É uma tarefa difícil porque aí também tem uma questão política e ideológica, então, pra você quebrar todo esse laço é muito difícil, uma tarefa árdua. Com relação à Proposta Curricular [do Estado de São Paulo]... eu acredito que ela favorece, sim, o trabalho. Ela facilitou bastante o trabalho no sentido de uniformização... antes a gente recebia alunos da própria escola de períodos diferentes e que o professor trabalhava um conteúdo “x” e o outro trabalhava “y”... aí o aluno... ficava totalmente perdido. [...] a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] tem as suas falhas, por ela cobrar o mínimo tem conteúdos que são abordados muito superficial, o material... exigido para desenvolver determinado conteúdo, a escola e nem a Diretoria [de Ensino] possui, então dificulta o trabalho do professor. Mas, em geral, acredito que ela [a Proposta Curricular do Estado de São Paulo] tenha

facilitado, embora eu acho assim, que ela pode ser revista e que esta... revisão deva ser feito pelo menos por uma comissão de professores. [...] facilitou o trabalho do professor porque ela serviu um pouco como guia [...] uma coisa fácil. Agora, ela veio de uma forma meio que... surpresa para o professor. Não houve preparação nenhuma... Veio apenas o quê? O caderno do professor que veio apenas no primeiro ano [2008], nestes últimos anos não tem vindo o caderno do professor... os professores que acabam ingressando ou não são efetivos, que não dispõem do caderno tem que recorrer... a colegas que dispõem do caderno para poder olhar a sequência didática... para poder trabalhar essa sequência que o caderno exige [...]. A escola não recebe o caderno do aluno em número suficiente [...] hoje faltam cadernos de todas as disciplinas e a gente tem que ficar ligando pra outras escolas... fica uma coisa [...] meio que difícil de trabalhar. [...] existem professores que também não seguem a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo]... eles elaboram o seu próprio currículo, e dessa forma a gente tenta convencê-los... As pessoas que mais tem resistência... são as pessoas ligadas a ideologias políticas [...]. Vai demorar um determinado tempo ainda. [...] alguns professores novos que não entenderam a Proposta, que a gente trabalha no HTPC, porque a Proposta exige que o aluno venha com um prévio conhecimento. E o nosso aluno ainda não 'tá preparado [...] ele não tem condições ainda de seguir [...].

EC1: VÍDEO 6 – duração 3'21''

A Proposta [Curricular do Estado de São Paulo], ele já tem uma sequência didática... ela parte de um... uma contextualização, às vezes... que o professor, às vezes, tem dificuldade de trabalhar, porque às vezes depende de material, principalmente na área de Arte. Então às vezes eu preciso de determinado DVD, de filme, de música ou de quadros, de pintura, de cartões e que a escola não dispõe e nem a própria Diretoria [de Ensino] dispõe [...] o professor do Estado a gente já sabe que ele é um pouco mágico, [...] se ele não é, tem que aprender a ser criativo, tem que dar nó em pingo d'água, tem que aprender a fazer de um limão uma limonada. Acho que a falta de material [...] alguns conteúdos que são abordados muito superficialmente, que o professor, às vezes, tem que 'tá buscando apoio ou no livro didático ou com outros subsídios. Outra dificuldade: a falta de caderno para todos os alunos que a gente 'tá tendo este ano em função do crescente número de alunos da escola. E eu acho, também, que... a própria orientação de trabalhar... o professor precisava ter uma orientação a mais para trabalhar com o caderno, porque o caderno, na verdade ficou um caderno viciado, porque hoje se você entrar em qualquer comunidade [virtual], aí você vê lá as questões dos cadernos, todos resolvidos... o caderno de uma certa forma engessou o professor nesse sentido, se ele depender de uma atividade de avaliação, o aluno às vezes não precisa pensar [...] Tem questões que são muito óbvias, questões que elas têm um nível baixíssimo, às vezes qualquer pessoa leiga, que não seja da série, pode resolver [...]. A facilidade é que traz uma sequência didática [...], tem um eixo que seja fácil para a escola toda trabalhar e [...] facilita que o aluno de qualquer lugar do Estado de São Paulo se locomover e ter acesso a essa mesma informação [...] padrão.

Apêndice D - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 12/08/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, município de São Paulo, identificado como ED1.

ED1: VÍDEO 1 – duração 57”

[...] no magistério eu comecei em [19]95 como professor de Matemática. Tempo assim de experiência no cargo do magistério é de [19]98 pra cá, na coordenação de 2000 para cá... a partir de 2000 não dei mais aula, eu me afastei [...].

ED1: VÍDEO 2 – duração 1’55”

Estou na coordenação aqui, na mesma escola desde 2000. Quando entrei aqui, a escolha do [Professor] Coordenador era feita pelo grupo do Conselho de Escola. Hoje já fez essa mudança, hoje é feita pelo Diretor [de Escola] e Supervisor [de Ensino] [...]. Quando comecei só tinha dois [Professores] Coordenadores, o da manhã e o da noite. Hoje não, hoje nós temos [Professor] Coordenador para cada Ciclo... [no] nosso caso, a nossa escola o Ensino Fundamental tem mais de trinta salas de aula, comporta [...] dois [Professores] Coordenadores. Então isso acho que foi um ganho pra escola [...] porque antes ficava muito apertado. Como nossa escola tem quatro mil alunos, é muito difícil para dois [Professores] Coordenadores.

ED1: VÍDEO 3 – duração 2’06”

[...] o processo da minha escolha, em 2000, [...] eu achei que foi muito ruim, porque os professores estavam em greve, aquela greve longa que teve. E a diretora queria um coordenador. Então ela pegou, me colocou como [Professor] Coordenador. Aí eu lembro que na volta dos professores, teve uma rejeição enorme [...] mas com o tempo eu acho que foi começando a sanar essa rejeição [...] foi melhorando. [...] no começo pensei até em sair do cargo, tamanha a rejeição. A minha prática, no começo, foi difícil também porque você não tem curso, não tinha uma preparação, te jogam lá, você é Coordenador e mais nada, te jogam aí para fazer reunião com cinquenta, sessenta professores. Era difícil [...] com o tempo também fui aprendendo a atender aluno, atender pais [...], tentar resolver conflito entre professor e aluno, uma série de coisa e isso aí você vai aprendendo com o tempo, porque você não tem formação nenhuma... nenhuma.

ED1: VÍDEO 4 – duração 1’11”

[...] As capacitações antigas eu gostei muito. Gostei daquele Circuito Gestão que o professor, o coordenador, vice-diretor, diretor saiam fora [sic] da escola, ficavam praticamente uma semana em algumas cidades fazendo curso... tinha muito curso bom, como teve alguns, também, que eu não gostei muito, mas a maioria das oficinas que nós tivemos foi muito bom. Esse encontro em algumas cidades, [...], todo mundo junto, de várias regiões [...] várias Diretorias [de Ensino], então tinha uma troca de experiência formidável [...].

ED1: VÍDEO 5 – duração 1’11”

[...] Como agora foi dividido por módulo [segmento de ensino], cada Coordenador faz parte de um ciclo [...] eu como sou do Fundamental, nós

somos em dois. Então, a parte de atendimento, de professor quem ‘tá cuidando é o outro Coordenador. Hoje a minha prática é mais direcionada a ajudar a parte administrativa da escola, porque nossa escola é muito grande, nós temos aí em torno de quatro mil alunos, quase duzentos professores. E nós temos falta, não temos secretário na escola, então a gente tem que todo mundo se ajudar. E agora [...] estamos montando até uma sala específica para a coordenação começar a fazer a prática de formação do professor.

ED1: VÍDEO 6 – duração 2’10”

Os nossos HTPCs [...] envolve cada reunião cinquenta, sessenta professores [...] o total de professores da escola chega a cento e sessenta professores [...]. Até maio, por aí, ela estava sendo voltado mais mesmo pra discussão de indisciplina, a discussão do dia a dia do professor na sala de aula, sobre aluno, informações do dia a dia que vem da Diretoria [de Ensino] e da Secretaria [de Educação do Estado] [...]. O [Professor] Coordenador, ele tem que ser o formador do professor pra ver se melhora a aprendizagem, uma série de coisas. Eu acho que essa é a grande função do [Professor] Coordenador. Ele vai ter que também atender pai, atender mãe algumas vezes, mas eu acho que o mais certo é a formação do professor. [...] muitos professores reclamam também que não têm uma formação [por parte] do Coordenador [...], o Coordenador só fica dando informação e mais nada [...].

ED1: VÍDEO 7 – duração 44”

[...] já desde o ano passado nós estamos tentando em cima [...] desta nova Proposta Curricular do Estado [de São Paulo] construir uma nova Proposta Pedagógica da escola. Não foi concluída ainda, estamos aí já em fase quase final de elaboração [...] a proposta nossa é em cima da Proposta Curricular do Estado.

ED1: VÍDEO 8 – duração 2’07”

[...] eu já venho há vários anos tentando trabalhar com uma proposta curricular aqui na escola, mesmo, de conteúdo para todas as séries. Não como era antigamente que o professor dava o que queria. Então o professor do Ensino Médio da manhã, de Matemática, dava uma coisa e o da noite outra, e quando tinha essa transferência de aluno pra cá e pra lá dava problema [...]. Eu já vinha tentando fazer isso há muitos anos e não consegui, então por isso que achei muito legal quando veio essa Proposta Curricular do Estado [...]. Aí houve um grande problema, a rejeição, a resistência. Por quê? Uma mudança! E tinha muita coisa na “revistinha” que o professor não sabia, então tinha que estudar. Foi essa a grande resistência! [...] A rejeição maior foi isso, o professor tinha que estudar [...].

ED1: VÍDEO 9 – duração 2’01”

Quanto aos caderninhos que vêm para a escola, os professores tem uma dificuldade grande de vencer o caderninho no bimestre. Qual a razão? Não se entregam os caderninhos no tempo certo. Algumas vezes começa o bimestre e não chegou o caderno ainda. E quando chega, chega um pouco de um, daqui uma semana um pouco de outro [...] então vai chegando aos pingados, o professor não consegue vencer. [No] Quarto bimestre, geralmente, o professor nem usa o caderno porque não venceu o restante [...]. E a

resistência do professor, [...] ‘tá usando o caderninho... no começo teve, muita resistência, hoje a maioria já se acostumou. A nossa escola deve ter uns dois professores que não gostam de usar o caderninho, a maioria usa e já se adaptaram [sic] com ele [...]. O que foi feito pra eles estarem usando? O principal é o bônus, é o SARESP. Isso aí é o que mexe com eles, porque toda avaliação externa do Estado é feita em cima da Proposta, em cima desse caderninho. Então se o professor não ‘tá usando, o aluno também vai mal nas avaliações externas. Isso acarreta o que? No recebimento do bônus, aí mexe com o bolso do professor. Talvez isso seja o grande motivo de hoje ele ‘tá usando.

ED1: VÍDEO 10 – duração 1’50”

[...] Quanto à Proposta Curricular do Estado [...] não tenho dificuldades em trabalhar com isso [...] até gosto dessa Proposta, acho até interessante. Agora eu vejo nos professores, tem sim dificuldade por... tem muita coisa ali que eles não concordam, não segue assim uma sequência, tem muita coisa também que o professor não sabe e precisa voltar a estudar, então tudo isso é dificuldade e falta muita coisa que se complementa com os vídeos. Essa é uma dificuldade maior deles [...] o professor que está acostumado, tem a doutrina do livro, [com] os caderninhos é muito diferente [...]. A vantagem dos caderninhos é que tem uma proposta única para todo mundo [...] é tudo igual. Essa para mim é a grande vantagem, todo mundo trabalhando a mesma coisa, não o professor dando o que quer. E para o professor a grande vantagem também que ele já tem tudo pronto ali [...].

Apêndice E - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 17/08/2011 com a Professora Coordenadora de uma escola estadual na região central de São Paulo, identificada como EC2.

EC2: VÍDEO 1 – duração 49”

[...] sou coordenadora pedagógica da Escola Estadual [...], coordenadora do Ensino Fundamental II, que vai da quinta série até a oitava série. Comecei como professora na EE [...] na Consolação, tenho vinte anos de magistério e esse ano comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica.

EC2: VÍDEO 2 – duração 1’22”

Comecei no magistério em 1989, era estudante de Matemática ainda, ‘tava no segundo ano e naquela época estudante pegava aula muito fácil [...]. Em [19]98 houve um concurso público [...] prestei o concurso e me efetivei [...].

EC2: VÍDEO 3 – duração 1’59”

Em 2004 pedi remoção para o [...] e trabalhei no [...], ainda como professora até 2011. Em março de 2011 é que prestei o concurso pra coordenação pedagógica [...] como o [...] faz parte da minha região eu acabei escolhendo o [...]. Passei por uma entrevista inicialmente, primeiro com o diretor, depois com duas supervisoras [...] aí acabaram me escolhendo [...] comecei a trabalhar a partir de abril [de 2011] [...] tive várias oficinas pedagógicas feitas pela própria Diretoria [de Ensino]. Tenho ajuda também de um projeto pedagógico que é parceiro da nossa escola que é o Projeto Escola Bairro Luz, que também me ajuda em meu trabalho. E também estou pensando em fazer um curso na PUC [Pontifícia Universidade Católica – São Paulo] que é... que fala a respeito do papel do professor coordenador na escola [...].

EC2: VÍDEO 4 – duração 3’50”

[...] eu faço um pouco de tudo aqui na escola. [...] nossa escola tem muita falta de professor, principalmente no período da tarde. Então, tem vez que a gente tem professor pra substituir, no caso o professor eventual. [...] mas tem dia que a falta é tão grande de professores que eu mesma tenho que ir à sala de aula. Então acabo por substituir professor, passar alguma atividade... aí acaba não restando tempo de eu me preocupar com a formação do professor, que na verdade seria o objetivo, a meta principal do meu trabalho. Além de que eu tenho que também atender pais, tenho que também atender aluno com indisciplina [...]. Aqui os professores participam do HTPC mesmo às vezes não estando de acordo com os temas que a gente aborda, mesmo nesta divergência eles participam [...].

EC2: VÍDEO 5 – duração 1’27”

Quanto aos HTPCs, geralmente os temas eu peço para os professores sugerirem [...]. Em média são trinta professores que participam do HTPC do Ensino Fundamental. A gente faz num horário dividido: nós fazemos das onze e meia ao meio dia e meio [sic] que é assunto só que diz respeito ao Ensino Fundamental [...]. Mas existem professores que dão aula tanto no [Ensino] Fundamental quanto no [Ensino] Médio. Aí, nesse caso, eles fazem esse primeiro HTPC comigo e depois, do meio dia e meio [sic] a uma e meia eles

também fazem com o [...] que é professor [Coordenador] do Ensino Médio [...].

EC2: VÍDEO 6 – duração 1’

[...] nossa comunidade escolar entre vinte e quarenta por cento dos alunos é formada por crianças bolivianas, peruanas, paraguaias, africanas, asiáticas,... então por conta disso existe realmente uma discriminação muito grande em relação a essas crianças [...] a nossa Proposta Pedagógica visa diminuir essa questão do preconceito [...].

EC2: VÍDEO 7 – duração 2’53”

[...] faltam cadernos para o professor mas não faltam apostilas para os nossos alunos. Mesmo assim, este ano, como a demanda foi maior do que o esperado [...] ainda faltaram muitas apostilas. [...] trabalhar a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo], eu acho que pro professor é complicado porque, por exemplo,... um professor que queira trabalhar apenas o conteúdo que está sendo abordado na apostila fica difícil porque o conteúdo abordado é muito resumido [...] e às vezes nem sempre condiz com a realidade [...].

EC2: VÍDEO 8 – duração 1’43”

[...] eu como Professora Coordenadora Pedagógica, eu tenho oficinas pedagógicas de quinze em quinze dias que nos ajudam em muito no nosso trabalho [...] mas em termos de trabalhar com a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] não é muito contemplado. A gente trabalha mais a questão da legislação, mais a parte pedagógica, [...] a organização das aulas de reforço, é mais nesse sentido que a gente trabalha lá na Diretoria de Ensino. [...] o Caderno do Gestor a gente recebeu, nós temos a coleção completa mas os cadernos do professor ainda o governo não mandou. [...] o Caderno do Gestor devido ao meu próprio trabalho aqui, a minha rotina de trabalho, eu ainda não consegui ler o Caderno do Gestor, mas eu pretendo até o final do ano conseguir ler [rindo]. É muita coisa para o [Professor] Coordenador resolver. É claro que quando a escola “tá “pegando fogo” a última coisa que a gente vai pensar em tentar procurar uma solução para o problema é o Caderno do Gestor.

EC2: VÍDEO 10 – duração 29”

[...] o conteúdo às vezes é resumido, então fica difícil para o professor trabalhar exatamente o conteúdo do caderno. Mas uma coisa que a gente pede pros professores é que trabalhem o conteúdo proposto pelo governo do Estado, o conteúdo programático, sim. Agora, a maneira como ele vai abordar o assunto eu deixo essa autonomia com o professor [...].

EC2: VÍDEO 11 – duração 44”

[...] as dificuldades... falta de material pro professor trabalhar determinados assuntos que são propostos no currículo do governo do Estado de São Paulo. As vantagens é que direciona o trabalho do professor... serve como parâmetro para o trabalho do professor.

Apêndice F - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização da entrevistada (não autorizou o uso da imagem), realizada em 17/08/2011 com a Professora Coordenadora de uma escola estadual em Franco da Rocha, Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, Grande São Paulo, identificada como EB2.

EB2: VÍDEO 1 – duração 50’’

[...] minha formação sempre foi PEB II, estou na rede como professora há vinte e cinco anos, eu tenho de experiência no magistério também vinte e cinco anos na rede estadual, sempre trabalhei na rede estadual, sempre nessa escola, eu não tive outra escola. [...] estou na rede como professora há vinte e cinco anos [...] desde que me formei, nesta escola estou aqui e não tive experiência em nenhuma outra escola.

EB2: VÍDEO 2 – duração 2’46’’

[...] como coordenadora pedagógica desde 1997 e também só aqui, não fui Professora Coordenadora em nenhuma outra U.E. [Unidade Escolar]. Várias capacitações... [...] o que eu fazia de prático... as mudanças que ocorreram, ocorreram mas de acordo com a experiência [...] a função sempre foi a mesma, eu não vejo que houve mudança, [...] uma coisa é você trabalhar com aluno outra coisa é você trabalhar com o professor, com seu colega [...] isso que é o grande entrave, tanto da sala de aula quanto da coordenação, é você manter uma boa relação com seu grupo [...] com o tempo você vai se saindo melhor, filtrando aquilo que não deu certo, procurando novas estratégias, mas eu acho que o trabalho é mesmo.

EB2: VÍDEO 3 – duração 7’44’’

Eu chego à escola todos os dias entre 9 horas, 9 e alguma coisa e eu fico na escola até as 18 horas, horário direto, integral, dificilmente eu me ausento no horário de almoço. [...] pela manhã eu procuro fazer a parte que requer o serviço mais burocrático onde eu não tenho que estar percorrendo a escola, onde eu posso estar digitando, lendo, selecionando algumas coisas para HTPC, [...] levantando dados sobre os alunos, alunos faltosos, alunos com rendimento insatisfatório [...]. Porque o período da tarde é o período aonde eu atendo como Professora Coordenadora do Ciclo II [...] a gente tem um período inteiro justamente para ‘tar fazendo esse trabalho todo burocrático e também para que a gente possa ‘tá atuando mais com aos alunos [...] e professor no outro período. Então a minha rotina ela acaba toda sendo assim. No período da manhã, quando possível, eu atendo pais pela manhã também, embora é um acordo com eles estar atendendo os pais juntamente com o aluno. Muitas das vezes eu reservo um tempo da tarde para receber os pais com o aluno junto [...] e também para estar assessorando os professores [...]. As nossas HTPCs eu acho que elas são super produtivas... eu tenho 17 professores e somente 7 professores fazem aqui por conta que a prática não condiz coma teoria [...] quando foi feita toda essa reformulação da nossa vida foi justamente pensando em que os professores tivessem um espaço de tempo para estarem reunidos, para estarem discutindo juntos sobre o dia a dia, sobre o seu cotidiano em sala de aula [...] e a HTPC estaria assegurando isso. Só que os professores não conseguem, na sua grande maioria, ficar só em uma unidade escolar, então eles vão se acomodando de acordo com sua realidade [...].

EB2: VÍDEO 4 – duração 3’41”

[...] 9 salas manhã, 9 salas à tarde e 7 sala à noite [...]. embora nós tenhamos um grupo de 50% de professores por um bom tempo, embora tenhamos... o grupo gestor, um grupo de muito tempo, a gente percebe a mudança do prédio escolar, nós tivemos aí um momento muito difícil [...] nós tivemos que sair do local aonde as crianças tinham uma referencia, aquela escola, aquele prédio, aquele local fazia parte da comunidade. Então hoje não, hoje nós estamos num local onde a gente vê que eles não têm ligação afetiva, porque isso não faz parte da vida deles, do contexto de vida deles, vem de outro bairro para estudar aqui, para uma escola que não oferece muita coisa a eles [...].

EB2: VÍDEO 6 – duração 3’01”

[...] A Proposta Curricular [do Estado de São Paulo] foi recebida... a princípio o novo, o novo dá medo e a primeira atitude quando você se depara com o medo, com a insegurança, é recusar [...]. É novo, estou inseguro, então eu vou simplesmente falar “Olha, isso aqui não presta, isso aqui”, sem conhecer. Aí vem nosso trabalho de ‘tá trabalhando essa insegurança, de ‘tá trabalhando esse reconhecimento do material [...] isso não é um processo de curto prazo [...] a gente sabe que nós temos hoje o caderno do aluno, o caderno do professor, uma proposta pronta e que cabe à escola estar adequando [...] nós temos esse material, nós sabemos que esse é o conteúdo que será cobrado do aluno [...] então que eu vejo [...] que uma determinada sala minha não está acompanhando adequadamente eu vou fazer adequações [...].

EB2: VÍDEO 7 – duração 3’41”

Eu, particularmente, acho que... é um norte [...] a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] dá esse norte pra você. Você chega, você sabe [...] numa 5ª série dentro da sua disciplina o que é interessante que El [aluno] saiba. Então você já vai conseguindo aí montar seu planejamento, você já vai entrar numa sala de aula muito mais seguro... poder fazer um diagnóstico do aluno [...] então eu acho que ela tem essa função de nortear, isso é muito bom [...]. Senão a coisa fica dispersa [...]. O que ocorria há tempos atrás? Nós recebíamos alunos de outras regiões e que não tinham visto aquele conteúdo. Então o aluno que por questões pessoais tinha que mudar de uma região para outra, chegava perdido na escola e ficava mais perdido ainda. Então, além do período de adaptação que é normal, que é difícil, e aí com o conteúdo [...]. hoje eu não vejo mais resistência, eu vejo que a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] é uma situação positiva. Quanto q esse material que nós trabalhamos hoje eu acho que os pontos que não são positivos é justamente que muitas vezes o Estado não está conseguindo fazer com que esse material chegue em tempo adequado, tempo satisfatório pra gente estar passando para todo aluno e contemplando a todos. Então existe ainda, na distribuição, falhas que não poderiam mais porque nós estamos indo aí pelo terceiro ano. Então estas falhas que aconteciam em anos anteriores eram admissíveis, hoje já não são mais e ainda existe. Então eu acho que é isso que às vezes acaba desmotivando o professor. Eu acho que o educador... hoje está na educação quem quer estar na educação, porque é um grande desafio.

Apêndice G - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 09/08/2011, com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, São Paulo, identificado como EA2.

EA2: VÍDEO 1 – duração 1’18”

[...] formado na USP [Universidade de São Paulo], me formei em 2003, levei mais ou menos cinco anos pra me formar [...] pela mesma Universidade sou Mestre em Biofísica, exerço o cargo aqui na escola de coordenador pedagógico, trabalho também na UNINOVE [Universidade Nove de Julho] e na UNISA [UNISO-Sorocaba]... na universidade já há cerca de dois anos. Na rede pública estou trabalhando cerca de oito anos, praticamente... não sou professor efetivo [...].

EA2: VÍDEO 2 – duração 3’20”

[...] sou Professor Coordenador há cerca de um ano e meio nessa escola [...], localizada na região de Perus. Foi a primeira escola que eu exerci o cargo de [Professor] Coordenador, as demais experiências foi somente professor, trabalhei aí cerca de seis anos dentro da Fundação CASA, que foi toda minha bagagem pedagógica, todo meu desenvolvimento de ensino aprendizagem para com os alunos [...]. Nosso cargo ele é voltado, direcionado totalmente visando o aprendizado para o aluno [...] ficamos sempre naquela trincheira entre Direção [da escola], professores, e alunos [...]. Gosto muito de estar exercendo o cargo [...], nos proporciona [...] autonomia maior com relação a parte pedagógica, a parte disciplinar, a questão de elaboração e desenvolvimento de projetos. [...] já participei de capacitações oferecidas pela Diretoria de Ensino, gostaria até que houvesse mais capacitações, não só voltada, acredito, para os Professores Coordenadores, acredito eu que nós somos os veículos de ‘tá transmitindo todo aprendizado para o professor, acredito que seria de uma forma excepcional estar atrelando essas capacitações entre professores e coordenadores [...]. Sempre as capacitações, elas foram realizadas na Diretoria de Ensino ou pela Secretaria de Educação via convocações com professores PCOPs [Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica] que são responsáveis por estarem ministrando as capacitações.

EA2: VÍDEO 3 – duração 18’17”

[...] nossa rotina ela é já determinada pelos nossos horários estabelecidos pela direção da escola. Então tanto eu como [Professor] Coordenador do Ensino Fundamental, quanto o [Professor] Coordenador do Ensino Médio, nós temos horários preestabelecidos pra abranger um leque maior do nosso horário [...] os nossos principais afazeres atualmente se restringem mais a casos de indisciplina... resolver esses problemas de indisciplina que nos tomam muito do nosso tempo pra ‘tá realizando projetos desenvolvidos pra escola, pra comunidade de modo geral. Isso aí não inviabiliza de maneira nenhuma que nós consigamos ‘tá desenvolvendo nosso trabalho normalmente, óbvio que às vezes nós até passamos do nosso horário pra entregar toda atividade de proposta que nos vem via Circular [documento semanal da Diretoria de Ensino Norte 1] pra ser entregue, que é cobrado pra que nós façamos... O tempo que nós destinamos a atendimento aos alunos e aos pais, a gente sempre frisa em colocar os horários ali. Sempre nós temos

aí problemas que nós temos que resolver nas salas que nós chamamos de intervenções... problemas [...] falta de disciplina, respeito para com o professor, brigas, agressões. Então são coisas que cotidianamente a gente tem que 'tar resolvendo. Por mais que preestabelecemos os horários [...] por mais que a gente frisa [...] geralmente a gente tem que atender algum caso de aluno que está passando mal, algum caso de aluno que 'tá passando por algum tipo de problema, algum professor que pega algum diagnóstico do aluno, outros tipos de problema de visão, problema de defasagem, problema de notas, faltas, em geral. O tempo estimado, acredito, que nós passamos somente para atender aluno chega a aproximadamente a uma hora e meia, acredito, do tempo inteiro que a gente trabalha oito horas por dia [...] O atendimento aos professores, além do horário dos HTPCs sempre tem casualidades: professor que precisa se ausentar, professores que irão vir pra agendar as faltas, abonos [...], no entanto, a gente tenta de toda forma ser flexível pra 'tar atendendo a todos [...]. Quando existe as convocações pela Diretoria de Ensino, geralmente essas reuniões são de um período inteiro, cerca de oito horas na Diretoria de Ensino, no qual a gente fica [...] desfalcado aqui na escola... A frequência que isso daí ocorre, cerca de uma vez por mês, [...] como vem sempre com antecipação, nunca é de última hora, mas ocorre às vezes sem agendamento dessas reuniões, então a gente já se prepara pra deixar a escola já encaminhada, organizada, flexível para que um [Professor] Coordenador cubra o outro, vice-diretor, toda a equipe administrativa e pedagógica... Com relação aos HTPCs vou ser enfático na questão de que nem todos os professores gostam de participar dos HTPCs, muitos têm aquelas "fugidinhas". Mas aí nós criamos mecanismos para que isso não ocorresse... mecanismos como assinar o ponto conosco [...], trazer o máximo possível de metodologias, praticas e maneiras de como esse professor, ele pode 'star ministrando sua aula de uma forma mais agradável, de uma forma mais interessante para com o aluno. Sempre é feita uma pauta e essa pauta é seguida [...]. Nós cobramos o planejamento anual da escola de forma individual, por mais que nós sabemos que nós já temos parâmetros estabelecidos pela Secretaria de Educação... nas apostilas, que já vêm com os conteúdos todos nós já sabemos que aquilo é mais uma ferramenta para o professor 'star trabalhando associado à didática dele... outros livros didáticos e atrelando todo esse conteúdo à maneira de como ele vai elucidar sua aula. A habilidade e a competência que o professor ele vai ter que destrinchar isso se restringe a forma, a maneira de como ele vai lidar com o dia a dia, como que ele vai trazer o aluno [...]. No replanejamento foram rediscutidos a questão da... de todas as normas de como avaliar seu aluno [...] e nós nos confrontamos com a seguinte coisa, um outro mecanismo que logo quando eu assumi o cargo de [Professor] Coordenador aqui na escola, tanto eu quanto o [Professor] Coordenador [...], nós desenvolvemos um programa no Excell pra 'tá acompanhando, fazendo um diagnóstico mais preciso dos alunos, porém esse programa ele é viável também pra 'tá sendo feito um acompanhamento da sala de aula [...]. Então ele nos dá um parâmetro através de somatórias logarítmicas [...] através de gráficos do primeiro e do segundo bimestre, a comparação se houve um rendimento maior de um bimestre para o outro ou se houve um decréscimo, a gente vê onde 'tá a curva, o que que 'tá acontecendo [...] esses gráficos incomodam, então criou-se entre os professores aquela competição que os gráficos a todo instante têm que subir,

têm que subir [...] a gente conseguiu conscientizar eles [sic] que abaixo de cinquenta por cento a culpa não é mais do aluno. Isso daí foi um salto pra gente, e houve melhoras [...].

EA2: VÍDEO 4 – 9’’
[ambiente]

EA2: VÍDEO 5 – duração 4’36’’

[...] a Proposta Pedagógica da escola, dentro dos parâmetros do qual já é estabelecido pela LDB, toda escola ela possui um plano de gestão da escola, no qual ela inclui todas as propostas pedagógicas por disciplinas e por áreas de conhecimento, dentro dos seus segmentos já estabelecidos pela direção [da escola], pelo dirigente e homologados pela própria Secretaria da Educação [...] de uma forma que contempla um leque de abranger até a própria comunidade [...]. A atualização [...] é quadrienal, a última atualização foi agora em 2011 [...]. Os dados do IDESP anterior, Prova Brasil já foram realizadas em um ano anterior surtiram efeito desagradável porque foram dadas as metas, e como foi mencionado, foi publicado em Diário Oficial, quem atingisse cinquenta por cento dessas metas viria receber determinado valor de bonificação, e quem atingisse cem por cento dessa meta, toda bonificação. Nos anos anteriores [...] a escola sempre atingiu [...] a nossa meta pra este ano nós atingimos cerca de oitenta por cento dessa meta, o qual desmotivou vários professores que, apesar de atingir oitenta por cento dessa meta, nenhum de nós recebeu gratificação nenhuma [...].

EA2: VÍDEO 6 – duração 11’39’’

Com relação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a experiência enquanto professor minha de trabalhar, sempre a gente encontra resistência, mas por fim analisando friamente o caderno do aluno e o caderno do professor, a gente viu, óbvio, percebeu que era um conteúdo muito enxugado, muito minimizado. Fora que ocorreu todos aqueles erros de... na parte de Geografia que foi mencionado até nas mídias como televisões, internet, rádio... O professor, ele sempre, acredito, sempre tem um jogo de cintura [...], eu não faço amores com o caderno do aluno, aquilo limita o aluno, na minha visão ele acaba limitando, restringindo o aluno a um conhecimento mínimo [...]. A gente encontra, sim, resistência por conta que nós temos professores ainda tradicionais [...], que exacerbadamente só trabalham aquele livro e somente vai trabalhar aquele livro, ele não dá oportunidade também pra ver o que a apostila, o caderno do aluno traz também para o professor. Os pontos falhos eu acredito esteja também na questão da logística, porque de um tempo pra cá sempre tem a questão... acredito que se você sabe a condição da escola, do número de alunos que tem numa escola, que são dados do qual o Estado tem conhecimento, o número de professores, que o Estado também tem conhecimento já que está na folha de pagamento. É uma conta lógica se você mandar quantos cadernos de alunos sabendo que há uma curva pra mais ou para menos e a questão de tempo, já que você tem ideia de quando começa e quando termina as aulas. Então havendo assim tempo hábil para entrega dessas apostilas e o recolhimento delas também, porque senão todo aquele trabalho que se faz com relação a reciclagem, ao reaproveitamento, toda aquela questão do querer diminuir gastos, a escola também poderia ‘tá

sendo participativa no âmbito de trabalhar em parceria disso [...] com relação aos cursos de aperfeiçoamento no âmbito de pós graduação como Redefor, sim, houve professores que fizeram o curso, houve baixa, desistência desses professores porque não seguiam uma cládística de encontros, não seguia um parâmetro de horários... então o professor que ele acumula cerca de quarenta horas de aula [...], óbvio, nós somos professores mas nós também temos nossa vida particular. Então você acaba restringindo não só o seu tempo para os estudos, mas para o trabalho, então haveria de ter aí um cronograma já preestabelecido, uma organização pra atender toda essa demanda sem prejudicar o professor com faltas... faltas abonadas, justificadas ou até mesmo injustificadas. Tive acesso, sim, aos volumes publicados do Caderno do Gestor, tivemos a oportunidade de ver, de analisar, de ter o ponto de vista de como trabalhar, quando trabalhar, de que maneira fazer aquilo pra que haja um bom aproveitamento no âmbito escolar, no âmbito de gerenciar os professores, de orientá-los, de trabalhar em espírito de equipe entre direção, coordenação, professores, alunos e comunidade. [...] A escola recebeu, sim, os Cadernos do Gestor, o caderno do professor e do aluno, nunca em quantidade, acredito, que suficiente. Acredito que [...] a questão de logística é o que mais nos afeta, por exemplo, nós temos hoje aqui um quadro de... nós temos apostilas em número satisfatório, mas que não abrange todas as áreas, todas as disciplinas e todos os períodos. A questão da escola pública estadual ela é uma constante de entrada e saída de alunos, então por eu ser mesmo da área de exata, sempre eu trabalho com cálculos, estipulando curvas, então se há esta constante [...] sempre temos que trabalhar com uma curva crescente e não com uma curva menor. Eu sei que é inviável por conta do custo, e muitos esse custo, mas é inviável também para o aprendizado do aluno já que metade dos professores de cada disciplina tem apostila do professor, do aluno, e outra parcela de professores não recebeu nem apostila do aluno e nem a do professor. Então o professor vai ter que se ater [...] na adequação de como ele vai trabalhar para tentar redirecionar todo os seus conteúdos [sic], suas metodologias, sua didática pra um único fim: conseguir garantir o aprendizado do aluno pra que o aluno atinja as metas estabelecidas do governo. [...] constantemente nós pedimos para que os professores trabalhem as apostilas, mas que eles não fiquem se atendo somente ao caderno do aluno, somente ao caderno do professor, porque sabemos que não só é isto, sabemos que esse conteúdo ele é conteúdo enxugado e que o aluno ele tem que ser preparado de uma forma diferenciada pra que [...] ele saia daqui de Ensino Fundamental para o Ensino Médio numa perspectiva, num âmbito de alcançar mais, de aprender mais, de sair querendo aprender mais. Porque a gente levanta com relação a diagnóstico de tudo isso é que ocorre que o aluno ele não sai com toda essa bagagem [...]. Os professores trabalham, sim, com as apostilas, mas sempre com o problema de número insuficiente de apostilas para atender toda a demanda. Apontam dificuldades, sim, porque muitas... eu vou citar no caso a questão da apostila de Educação Física. A apostila de Educação Física menciona que o professor tem que ensinar dança, boxe... isso voltado à prática... e a escola não dispõe desses recursos, então acredito que quando se pede para que se trabalhe algo, você tem que dispor de recursos para você fazer um bom trabalho. Acredito que... nas outras disciplinas também, que se pedem experimentos para que sejam realizados, os professores, como sempre [...] os bons professores, eles

sempre arrumam aquele jeitinho, jeitinho nosso brasileiro de como trabalhar. Não tem isso, mas a gente pode fazer de outra forma... e com isso conseguem executar o trabalho.

EA2: VÍDEO 7 – duração 4’48”

[...] Acredito que a principal dificuldade encontrada para se trabalhar essa Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] foi com relação a, primeiramente, a contextualização dos professores já que foi algo [...] jogado pros professores [...] sem um norte, sem um direcionamento, sem um caminho pra se trabalhar. Nós temos professores já com muito tempo de casa, acostumados a trabalhar de uma determinada forma e [...] nem todos encaram a mudança como algo positivo. Então acredito que esse seja um dos primeiros patamares de dificuldade. E a outra questão também é a questão dos profissionais que estão vindo, porque a gente acaba vendo hoje nas universidades o quanto de incentivo tem para que profissionais dentro da área da licenciatura, como estão chegando. [...] Então acredito que tenha sido uma das principais formas de dificuldades dos professores. A má formação, a má qualificação dessa nova demanda de professores que estão chegando. Há também a questão da falta de incentivo salarial, também, a área da educação não é mais um atrativo de emprego para professores, muitos hoje vêm a área do magistério como bico, como um cabide de emprego. Acredito que vantagens são poucas, acredito que a vantagem tenha sido a unificação dos conteúdos. O que que se trabalha para uma sexta série, o que se trabalha pra uma sétima, pr’uma quinta, pr’uma oitava, pro Ensino Médio. Porque assim a parte da coordenação pedagógica a gente tem um prospecto melhor do que o aluno ‘tá aprendendo. Como ele ‘tá aprendendo, se o professor está seguindo aquilo, o que que o professor está incrementando aquilo, o que que o professor está trazendo pra enriquecer aquele conteúdo. Acredito que essa tenha sido a vantagem. [...] minha opinião da Proposta Curricular do Estado... eu acredito que ela amordaça a maneira de como você trabalhar, ela não te dá uma determinada liberdade. Mas, enfim, temos que seguir porque todo redirecionamento de provas do IDESP/SARESP são baseados nestas apostilas, elas são embasadas nos volumes bimestrais [...] toda a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] [...] ela tem essa significância, essa relevância de que se o aluno não aprender, obviamente a culpa vai ser do professor [...].

EA2: VÍDEO 9 – duração 1’17”

A nossa escola, [...] a única escola aqui no ponto mais alto [...], que atende toda essa população. Uma população de baixa renda, nós temos aí alunos de várias regiões, vários credos, alunos com problemas familiares, problemas com alcoolismo, drogas, como qualquer outra escola tem. Mas o trabalho é sempre contínuo para tentar sanar, ou pelo menos tentar minimizar, toda essa nossa dificuldade [...] a cada ano cerca de cinco alunos nossos falecem por conta da criminalização, por conta de drogas e outras coisas [...].

Apêndice H - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 12/08/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, município de São Paulo, identificado como ED2.

ED2: VÍDEO 1 – duração 54”

[...] minha formação inicial é em Tecnologia da Informação, tenho complementação em Matemática, [...] experiência no magistério, desde 1999 que eu trabalho como professor, [...] desde 2005 como professor efetivo de Matemática... trabalho só nessa escola [...]

ED2: VÍDEO 2 – duração 1’36”

Sou coordenador pedagógico aqui na escola há um ano... foi minha primeira vez... que assumi aqui a função. Eu vim pra cá em 2008 por remoção, fiquei dois anos na Diretoria de Ensino, quando retornei pra escola surgiu uma vaga na coordenação pedagógica do Ensino Médio e eu... a direção da escola queria que eu apresentasse uma proposta, eu apresentei... acabei sendo escolhido para exercer a função... e gostei... foi uma... situação nova pra que eu pudesse encarar [...].

ED2: VÍDEO 3 – duração 5’01”

A rotina aqui na escola, geralmente ela é muito dinâmica... então já começa desde a entrada, inicialmente eu acompanho a entrada de alunos [...] professores também essa entrada, ver se estão todos os professores na escola, alunos, se estão chegando no horário [...]. Juntamente com isso nós temos aí atendimento a pais também [...], com relação, às vezes, ausência de alunos, problemas de saúde, essas coisas que precisam ser documentadas. Nós documentamos tudo isso. Então tenho controle dos alunos que estão em afastamento, porque se afastaram, quantos dias [...]. Essas ausências também, elas são acompanhadas pelos Conselhos e os alunos que geralmente tem índice alto de [...] ausência, são enviadas notificações para que os pais compareçam para justificar os motivos dessas ausências antes de ser enviado para o Conselho Tutelar [...]. Com relação a tempo assim, de ausência na Diretoria de Ensino, é muito pouco [...], quando ocorrem as reuniões, tem uma por mês [...] sempre vai um [Professor] Coordenador, que não dá pra ir dois, três, [...], sempre vai um ou outro e acaba passando pra nós aqui o que foi discutido lá. Com relação a autonomia de trabalho na escola nós temos, sim, autonomia pra trabalhar [...] a direção nos dá essa autonomia. [...] em torno de cinquenta professores, segundas e quintas-feiras [HTPC]..., período da manhã Ensino Médio e Ensino Fundamental, quinta-feira também, na terça-feira tem bastante, mas só [Ensino] Fundamental, então tem um número um pouco menor de professores. E sempre começamos a pauta pela Circular que sai na sexta-feira na Diretoria de Ensino, todos os assuntos pertinentes e também pontuando as situações que nós temos, como Recuperação Paralela, rotinas, Reforço, projetos que podem ser desenvolvidos na escola... onde estão abordados as questões de frequência também dos alunos, [...] pontuamos também o que estamos fazendo, por exemplo, com os provões, [...] o que nós podemos melhorar no que está sendo feito [...]. O Planejamento está fundamentado em cima da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e contemplando os, sim, projetos

que nós temos, que iremos desenvolver durante o ano, mas sempre focando todo esse currículo que o Estado de São Paulo tem pra que possamos trabalhar e, na medida do possível, sim, tentar atender em sua totalidade [...].

ED2: VÍDEO 4 – duração 2’00”

[...] a Proposta Pedagógica da escola [...] foi construída para que a escola pudesse formar cidadão que é participativo na comunidade e também a comunidade participativa na escola, [...] e a escola possa dar à sociedade [...] alunos autônomos, [...] que não sejam dependentes da escola, [...] tenham capacidade de continuar sua formação [...].

ED2: VÍDEO 5 – duração 4’19”

[...] cada escola tinha sua proposta de trabalho e nem sempre convergia o que era trabalhado numa escola e outra, [...] aqui mesmo nós montamos nosso Planejamento em cima dela [Proposta Curricular do Estado de São Paulo], [...] o que vai ser possível trabalhar dentro do que foi proposto, [...] o que é preciso fazer para atender isso daqui [...]. Com relação a capacitações, [...] as orientações técnicas que são feitas na Diretoria [de Ensino] que estão focando realmente você trabalhar essa Proposta [Curricular do Estado de São Paulo]. Os cursos hoje que tem, principalmente da Redefor, acho que tem um avanço muito bom, porque auxilia o professor como trabalhar esse currículo. [...] Esse Caderno do Gestor, isso nós aqui na escola, é sempre lido, principalmente quando estamos aqui pensando em Planejamento e Replanejamento, pra podermos avaliar o que já foi feito, como podemos continuar a fazer o nosso trabalho... O caderno dos alunos, eles estão sendo entregues [...] dentro do prazo. A questão é sempre que no começo do ano na questão de volumes [...] eles acabam não sendo suficientes. Mas que vão se acertando ao longo do ano [...]. O Caderno do Professor, a última remessa que veio foi 2009, depois não veio mais. Nós conseguimos fazer acesso parcial pelo site, infelizmente [...].

ED2: VÍDEO 6 – duração 2’25”

Com relação ao cumprimento da Proposta Curricular do Estado [...] na escola tínhamos já a questão do SARESP... tudo baseado em cima desta Proposta Curricular, tudo que as habilidades e competências que são cobradas e pra que pudéssemos chegar de uma forma mais consistente, homogênea nesse cumprimento, embora tenhamos as reuniões pedagógicas aqui da escola, [...] embora já tenhamos essa Proposta [Curricular] do Estado, nós também temos o provão que aplicamos aqui na escola bimestralmente e para que esse provão tenha êxito com todas as turmas os professores são obrigados realmente a trabalhar essa Proposta [...]. Antes desses provões os professores realmente... são utilizados s HTPCs para que eles possam conversar dentro de suas disciplinas o que eles vão trabalhar, porque é uma prova única para todas as turmas [...].

ED2: VÍDEO 7 – duração 3’13”

[...] as dificuldades em trabalhar com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo está no material fornecido, porque ele é um material assim, [...] ele não oferece embasamento. Então, como material de apoio, ele fica a desejar, porque você tem muitos recursos que são citados, que às vezes o professor

não consegue ter isso pra trabalhar com o aluno [...]. Então essa é a dificuldade maior, [...] essa é a parte que eles mais reclamam, [...] material pobre em elaboração porque você necessita de recurso pra dar apoio e nem sempre esses recursos estão disponíveis. [...] As resistências têm é mais por tudo isso [...], como você atender com toda essa escassez, assim, que o professor às vezes está habituado a trabalhar com o livro, de repente você tem uma apostila [...] e da forma que ela é colocada, às vezes você não tem aquele tempo pra você trabalhar a mais com o aluno, porque ele não tem, talvez... base necessária para dar inserida daquela forma que está sendo proposta [...]. A vantagem que eu acho é assim, você ter o Estado de São Paulo [...] de uma forma homogênea [...] cada lugar, às vezes, trabalha de forma muito fragmentada [...] e esta Proposta eu gostei, sim, porque podemos trabalhar de uma forma homogênea o que realmente é a Proposta que o Estado quer, o que que nós temos que atender pra sociedade [...] eu gostei por esta parte [...].

ED2: VÍDEO 8 – duração 53”

[...] eu gosto da Proposta [Curricular do Estado de São Paulo], pra mim, acho que ela é muito boa... o teor dela... é muito bom realmente se conseguir trabalhar dentro do que foi proposto, o resultado vai ser muito bom. A questão do material que a gente tem, dos recursos, isso acaba delimitando um pouco de conseguir chegar até lá... Mas assim, na essência, ela... acho que atende, sim, a Proposta [...].

Apêndice I - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização do entrevistado, realizada em 21/06/2011 com o Professor Coordenador de uma escola estadual em Francisco da Morato, Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, Grande São Paulo, identificado como EE1.

EE1: VÍDEO 1 – duração 1’15”

[...] formado [...] em Letras [...], Complementação em Pedagogia, e na rede pública tenho uns oito anos. Nessa escola estou há seis, como [Professor] Coordenador esse é o segundo ano. Trabalhei, também, em rede privada, escolas particulares, [...] mas de dois anos pra cá tenho me dedicado exclusivamente à coordenação. [...] fora a formação universitária, tenho outros cursos, como “Rede aprende com a rede”, pós graduação oferecido pelo Estado, e os cursos que a Secretaria [de Educação do Estado] tem oferecido.

EE1: VÍDEO 2 – duração 1’34”

Nessa escola eu sou professor há seis anos, na coordenação esse é o segundo ano. [...] a vida de [Professor] Coordenador é algo bem interessante, porque provoca uma mudança grande, não na postura, mas na forma como a gente encara a escola, porque estando aqui você tem oportunidade de ver a escola como um todo. Na sala [de aula] a gente acaba ficando muito próximo do aluno, da prática pedagógica, porém não vê a escola como um todo, não encara a escola com todas as suas dificuldades e diversidades. A experiência como [Professor] Coordenador é muito válida, ajuda no crescimento profissional e pessoal. Isso é algo positivo, porém falta ainda, é lógico, um crescimento quanto às ações. Na Diretoria de Ensino de Caieiras, no ano de 2011, nós passamos a ter a cada quinze dias a capacitação com temas diferenciados e diversos, o que ajuda a gente a ser mais próximo e trocando experiências com os colegas que estão nesta função.

EE1: VÍDEO 3 – duração 6’12”

[...] a rotina da coordenação é algo bastante interessante, porque eu acho que uma das poucas funções dentro da escola em que há rotina, embora ela seja pensada, na maioria das vezes ela não é cumprida, porque as coisas vão acontecendo e a gente vai atendendo e vai fazendo o que é possível [...], porque existem planos e metas que a coordenação faz de uma maneira geral pra atender o pedagógico, mas em uma escola, principalmente do porte... dessa aqui em que eu estou, que a gente tem hoje quase dois mil e seiscentos alunos em três períodos, nós acabamos tendo uma rotina meio que conturbada. Porém é possível, observando toda a equipe gestora, a divisão de trabalho dos papéis. Por quê?... o atendimento, principalmente, de indisciplina acaba ficando mais com a direção [da escola] [...], a gente acaba ficando mais preocupado mesmo, como é nosso papel, em atender os casos de aprendizagem [...]. Há dias em que a coordenação se envolve pesado nas questões de indisciplina, porque são muitos casos [...], a gente tem oitocentos alunos em média por período, e isso toma muito tempo. Nós temos a sorte de estarmos numa região em que os pais são participativos, a escola conseguiu no seu caminhar fazer um trabalho que não é de dois ou de três anos, mas é de dez, quinze anos de aproximação dos pais com a escola, isso facilita muito, porque quando a gente convoca os pais, chama, eles vem, eles ouvem, eles são parceiros mesmo. Durante o dia, eu acho que é basicamente três

grandes etapas: a etapa de atendimento coordenação-aluno, segunda etapa de coordenação-professores, e a terceira etapa de coordenação-pais e comunidade. Então acho que é um terço do tempo pra cada um. Há dias em que os professores exigem mais nossa atenção, a escola tem muitos “prôs” e acabam surgindo dúvidas [...]. A Diretoria [de Ensino] toma, sim, o nosso tempo, porém esse ano esse tempo é organizado [...], ficou combinado que a cada quinze dias a coordenação teria reunião, então a gente consegue se organizar mais e é um ponto positivo [...]. nessa escola, o [...], a gente tem uma autonomia de trabalho que é muito boa, a gente consegue trabalhar bem, consegue ter autonomia para decidir as questões pedagógicas [...]. É importante lembrar que desde 2010 nós estabelecemos metas de curto, médio e longo prazos que ajudaram a gente a se equilibrar. O que são essas metas? Essas metas norteiam o Planejamento, o Replanejamento e as HTPCs. Eles são pensados da seguinte forma: a curto prazo são as metas do ano, de médio prazo são as metas do segundo ano e de longo prazo as metas do terceiro ano. E todo ano no Planejamento anual em janeiro, fevereiro, nós repensamos essas metas, o que ajuda a fazer algo contínuo. Então a gente tem uma visão da escola e das necessidades dela em um prazo de três anos. Nas HTPCs a gente procura montar pautas que atendam as metas, que nesse ano são, principalmente, voltadas para o estudo do currículo, habilidades e competências, e valorização dos trabalhos individuais [...].

EE1: VÍDEO 4 – duração 1’33”

A Proposta Pedagógica da escola, ela está sendo construída nesse ano, a gente ‘tá refazendo. Nós começamos em fevereiro, já no Planejamento, pensando principalmente nas metas, nos objetivos, pra que a partir daí a gente pudesse mobilizar toda a comunidade escolar. Nós estamos agora em junho terminando a primeira etapa, que é a etapa de consulta à equipe docente e, pra começar em agosto, setembro e outubro a participação dos alunos e dos pais. É algo que nós precisamos fazer, porque ela não está em dia, falta rever algumas metas, alguns objetivos, principalmente quanto a adequação à nova Proposta [Curricular] do Estado de São Paulo. Os dados do IDESP ajudam, sim, a ponderar sobre esta Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] e a partir daí pensar como a escola vai estar se organizando para a elaboração dessa Proposta [Pedagógica da escola].

EE1: VÍDEO 5 – duração 6’09”

[...] falar sobre a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] é falar sobre um momento de adequação que ainda não foi concluído, a maioria da equipe docente aceitou, mas ainda não compreende como que funciona esse currículo numa forma de curso, não existe essa visão do currículo como um todo ainda, o que dificulta, e que fragmenta muito o trabalho dos “prôs” em sala [de aula] que acaba gerando dificuldade no trabalho e no lidar com o currículo e com as propostas que o caderno traz. Outra coisa que é um ponto positivo é o fato de ter o material, que é o caderno do aluno, na escola, porém houve uma queda de cotidiano de rotina, porque os “prôs” não estavam acostumados a ter material e a seguir algo que já viesse mais ou menos pronto. E a gente sabe que fazer interferência em algo que não é conhecido como um todo, como um plano de curso, é algo que ficou complicado. Então a

escola e os professores ainda estão caminhando no sentido de perceber e de estudar a Proposta do Estado de São Paulo quanto ao currículo, então ela não está totalmente fechada, ao contrário, ela 'tá ainda necessitando de muitas adequações, de muitos estudos, principalmente quanto ao fato dos "prôs" não conseguirem fazer relação entre conteúdo, habilidades e competências [...]. Os cursos que a Secretaria [de Educação do Estado de São Paulo] acabou prometendo e agilizando não chegaram ainda de uma maneira expressiva [...]. A questão de formação que a Secretaria deveria oferecer aos "prôs", ela existe, mas de maneira muito fragmentada, de maneira muito quebrada, o que dificulta um pouco a percepção que os docentes têm quanto a Proposta. O Caderno do Gestor é algo que a coordenação tem, estuda e tenta organizar. É um instrumento importante, porém não é ainda, acho que por falta de hábito, um instrumento cotidiano, mas a escola tem sim todos os volumes e ajuda a gente a pensar um pouco melhor sobre a Proposta que o Estado de São Paulo fez para esse novo currículo. Caderno do Gestor, de professor e de aluno, ele chega, acho que a grande dificuldade, principalmente dos cadernos dos alunos é o primeiro bimestre, porque não chega em quantidade necessária e em tempo hábil. Mas no segundo bimestre, o volume três e quatro chegam a tempo, a gente consegue meio que se organizar. Acho que é um problema de logística [...]. o uso do caderno é algo que ainda é bastante trabalhado porque existe resistência, existe a dificuldade em reconhecer alguns textos, alguns conteúdos que estão ali [...]. Nós fizemos os provões. São dois, o provão do primeiro semestre e o provão do segundo, que exigem que os professores de uma mesma disciplina e de uma mesma série sentem e organizem as questões porque essas questões tem que estar de acordo com o caderno dos alunos e os professores devem utilizar os mesmos critérios de avaliação, ou seja, faz com que os "prôs" se organizem em torno de um mesmo assunto pra elaboração das questões pra este provão que, embora seja semestral, ajuda muito a coordenação e a própria equipe escolar a perceber como que estes cadernos estão sendo usados e trabalhados em sala [de aula]. Fora isso, a coordenação tenta acompanhar os "prôs" em sala de aula pra observar além do caderno, o currículo e a forma como este currículo 'tá sendo trabalhado em sala de aula. Existem dificuldades ainda porque [...] não houve ainda uma capacitação, uma adequação desse currículo de uma forma geral, então nós temos muitos "prôs" que não enxergam o currículo como um plano de curso de quatro anos [Ensino Fundamental], então aqui existe uma quebra que dificulta [...].

EE1: VÍDEO 6 – duração 5'58"

[...] As principais dificuldades na nova Proposta [Curricular do Estado de São Paulo], acredito eu que não esteja no conteúdo, mas sim na forma como ela foi lançada para a rede, porque a rede não entende ainda de uma forma ampla a Proposta, não ocorreu formação continuada para a rede sobre a Proposta, e o teor dela acabou não ficando muito explícito... não de forma quebrada em série, mas em forma de área, disciplina e de curso. Essa é uma dificuldade grande, o professor não entende dentro da sua disciplina, da sua área, a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo] dentro de um curso como o Ensino Fundamental de quinta até a oitava série, ou Ensino Médio de primeiro até o terceiro [ano]. Isso faz com que o "prô" acabe não entendendo

o processo todo, entendendo o pacote todo, ele acaba não entendendo onde que ele vai chegar e quais são os objetivos da Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] como um todo. Diante disso, ocorre também uma certa apatia, porque o Estado disponibiliza a Proposta [Curricular], mas não disponibiliza acompanhamento e nem disponibiliza recursos de apoio. Nós temos hoje uma rede grande. O Estado de São Paulo tem uma rede de ensino grande e não existe qualquer tipo de apoio, principalmente na área da informática, quando o Estado poderia disponibilizar questões *online*, provas *online*, material como imagens, montagens de aula *online*. O professor ainda continua tendo, mesmo com uma Proposta moderna, nova, apenas lousa, giz, apagador e o caderninho do aluno. Não tem essa base que o Estado poderia facilmente fornecer. Acredito eu que a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo] precisa avançar muito nisso [...]. não se pode negar que o currículo é algo novo e que trouxe vantagens [...]. Acho que a dificuldade maior está em conhecer bem a Proposta como um todo e a falta de apoio em uma era tão informatizada, com tanta tecnologia, a Secretaria [de Educação do Estado de São Paulo] acaba não disponibilizando material de apoio *online* e fácil. A vantagem digo que é o fato de agilizar as aulas, deixar o professor mais solto pra 'tar atendendo as necessidades dos alunos mesmo que de uma forma ainda precária, dado a quantidade de alunos por sala. Com relação à minha opinião particular sobre a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo], tenho certeza que foi um passo importante. Porém, de quando ela foi implantada lá há três anos atrás, quatro com o jornalzinho, passando pela estrutura dos cadernos e tudo mais, ela continua como no início, não houve ainda uma revisão do conteúdo, não houve uma discussão mais ampla coma rede do que deu certo, do que não deu certo. Portanto ela acabou ficando uma Proposta que, apesar de muito nova, estagnada e em alguns pontos específicos ultrapassada. Isso é algo que a Secretaria [de Educação do Estado] deveria rever rapidamente por conta da novidade que é a Proposta [Curricular do Estado de São Paulo].

Apêndice J - Transcrição da entrevista gravada em vídeo com autorização da entrevistada, realizada em 18/08/2011 com a Professora Coordenadora de uma escola estadual em Perus, Diretoria de Ensino Norte 1, município de São Paulo, identificada como EF1.

EF1: VÍDEO 1 – duração 14”

[ambiente, preparação, interrompido pela entrevistada]

EF1: VÍDEO 2 – duração 1’56”

[...] sou formada em Educação Física, me formei pela FEFISA, Faculdade de Santo André, me formei em [19]79, sou formada desde [19]79 [...]. Ingressei na rede pública em [19]81, comecei numa escola do [...] com seis aulinhas, mal pagava a condução, eu que tinha que repor este dinheiro até do transporte [...]. Meu tempo de experiência no cargo de Educação Física é quase de vinte e sete anos..., agora recentemente, com a nova mudança é que eu realmente deixei a quadra, mas eu mantinha o cargo de coordenação e quadra, porque eu era coordenadora do noturno, aí eu tinha o direito de completar minha jornada com aulas [para complementar o salário]... ao mesmo tempo que eu exercia a função de coordenadora, eu tinha minhas aulas de Educação Física [...]. Nós estamos aí, beirando trinta anos de rede estadual [...], e tempo nesta escola [...] eu vim pra esta escola em [19]84... então vinte e sete anos [...].

EF1: VÍDEO 3 – duração 7’54”

[...] eu tenho vinte e sete anos nesta mesma escola, aí quando iniciou a Escola Padrão em [19]96, surgiu a Escola Padrão, criou-se, ressuscitou-se novamente a função de... a necessidade de um professor... de um coordenador. E ninguém, na verdade, queria assumir essa função para a coordenação, era um cargo e ele entrou em vacância, acho que em [19]91, quando a última coordenadora se aposentou, e por sinal era nessa escola, ela estava atuando nessa escola, [...], aí ela aposentou, acabou o cargo. Aí em [19]96 [...] sentiram a necessidade de um coordenador, surgiu então a Escola Padrão e aí começou. [...] por insistência de muitos... de todos os colegas desta U.E. [Unidade Escola] e da direção [da escola]... Como que era eleito o coordenador? Era por indicação. Aí os colegas me indicaram, a direção [...] me convenceram a iniciar aí nessa função de Professora Coordenadora. Então foi aonde eu comecei em [19]96 na Escola Padrão e iniciei nessa escola. Então meu tempo de coordenação é o mesmo que eu tenho de U.E. [...]. Quando surgiu a Escola Padrão [...] então não tinha separação da escola de primeira a quarta e quinta a oitava, não existia essa separação, nós tínhamos essa sequência aqui [...]. Mas a função de [Professor] Coordenador nesta fase era uma coisa assim, a gente não sabia nem o que fazer, o que que ia fazer, porque não exigia formação pedagógica, não precisava ter [Licenciatura em] Pedagogia... a gente tinha que atuar... Então era assim, você tem que se descobrir, o que você ia fazer, o que que você tinha que fazer na escola. Como eu tive a felicidade de ter uma Coordenadora como cargo nessa escola, então eu tive um pouco de experiência no trabalho dela anterior [...], então eu devo muito à presença da antiga Coordenadora aqui, que era cargo mesmo. Mas a função do [Professor] Coordenador era e ainda eu acho que continua bem indefinida. Agora com o novo currículo, com o

currículo do Estado, eles estão querendo dar um caráter diferenciado pro [Professor] Coordenador [...]. Jogaram a gente na rede em [19]96 [...] sem nenhuma orientação, nós ficamos assim acho que uns três, quatro anos, cada um se virando do jeito que achasse melhor dentro da sua escola. Aí depois de uns cinco, quatro ou cinco anos, é que eles começaram a nos reunir, a fazer encontros, fazer palestras, cursos para nos orientar, pra ver como que ‘tá sendo nosso trabalho, aí que começaram a ter preocupação com esse pessoal aqui, essa nova função de [Professor] Coordenador aí. Aí começaram a ter as OTs [Orientações Técnicas], passamos [a] ter “Ensino Médio em Rede” [...], o pessoal começou a viajar [...] o pessoal viajava, a gente ia fazer curso em Ilha Solteira, interior de São Paulo, era muito bom. E os cursos também eram bons, as orientações e o que se passava pra nós eram muito interessante, muito importante pra nós [...]. No decorrer da história de coordenação que a princípio nós ficamos vagando uns cinco, seis anos sem nenhuma orientação, depois começaram a ter um olhar voltado pra essa função, começou-se algumas capacitações na Diretoria [de Ensino] [...], aí eles começaram a ver que a gente era uma peça importante na escola [...], até então quando iniciou acho que eles não acreditavam muito, mas aí eles foram vendo que nós poderíamos ser uma chave muito importante. E essas capacitações muito boas, acabaram... Agora a gente tem aí convocações para curtas capacitações, não tem mais aquelas capacitações mais longas, um trabalho mais efetivo. Nos chamam lá, nos convocam, põem lá... falam umas coisas muito rápidas e acabou [...]. mas eles ‘tão sentindo cada vez mais a importância do papel do [Professor] Coordenador na escola, que até então, quando a gente... nós íamos pra esses encontros em Diretoria, nessas capacitações, só ouvíamos lamentações: “Ah! Eu sou tudo numa escola, menos coordenadora, eu troco lâmpadas, eu arrumo porta, eu sou porteiro, eu sou faxineiro, eu sou inspetor de aluno...!”. A gente ia pra essas capacitações praticamente uma hora pras lamentações, porque o Professor Coordenador fazia tudo e não fazia nada [...], quase não dava conta de atuar nessa parte pedagógica... porque era um tapa-buraco... e essa reclamação foi pertinente assim uns dez anos, agora o pessoal ‘tá mais calmo. Agora eles estão se localizando mais e se preocupando mais com a parte pedagógica.

EF1: VÍDEO 4 – duração 5’56”

[...] a rotina da gente assim, de [Professor] Coordenador dentro da escola continua ainda polivalente, agente é um pouco ainda de tudo dentro da escola. A gente tem que ‘tá atendendo a comunidade, os pais, comunidade interna e externa, que são os pais, os alunos... professores. Então a carga ainda é muito pesada, a gente tem que dividir esse tempo e ‘tá socorrendo tudo e ao mesmo tempo tentando buscar aí a formação pedagógica pra ‘tá passando pros professores. Então a rotina de um coordenador pedagógico ela é muito extensa, ela é muito árdua, muito pesada. O [Professor] Coordenador se ele não tiver uma persistência, ele acaba desistindo, que a gente percebe muito na rede, muitas escolas sem essa função de [Professor] Coordenador, porque são muitas as tarefas, se ele encarar mesmo a rotina dele, é muito pesado. [...] porque o [Professor] Coordenador ele tem que fazer tudo, ‘ce tem que chegar na escola, professor que precisa de um material, professor que quer uma ajuda [...], “passar um filme pros meus alunos, já programei...”, aí a sala não funciona, você tem que ir lá dar uma de técnico,

you have to go there to help, then comes another: "Ah! I don't give class in this room, because the students don't leave", you have to go up there to talk with the class... Then our routine is very hard, it is very difficult, the professor has that "very dynamic [...]". But here is that story: "Who is this person who is here leading?" The professor is very resistant, he doesn't accept much change, then you talk about the curriculum... "From scratch? That won't work!" Then you have that "showing, you have that searching, you have that convincing the professional of what is that and we will have to follow in the best way, he can search for other ways, but he cannot leave of what is the minimum that is being required. And here the people are doing, forming this collective work that is the HTPCs, doing so, searching for pedagogical [...], we are forming our HTPC, the people are trying to take from a very dynamic form, discussion in group, text, formation... and here the people are taking from the professor more ideas of different forms of dealing with the various problems that arise. [...] the demotivation of the network is very large, then this work of coordination gets even worse [...], the professional has very low, then... it doesn't help the people sometimes with so many new ideas, wanting proposals of differentiated work, searching for solutions... then you have that "on that day there that the professor only wants to lament because of the low esteem [sic] of him, of the profession, our profession is very devalued [...]. The function of the [Professor] Coordinator is very difficult, it is very heavy. But the people are working and these hours are very important, HTPC, because there [...] the people conclude some things that start in the Planning [...] and in the HTPCs, or in the HTPCs, the people are discussing, new ideas, new projects, new paths and the school is moving well [...], it is in this way that the HTPCs are happening."

EF1: VÍDEO 5 – duração 6'49"

[...] our school is located in the neighborhood of Perus and it is a neighborhood that has a very high vulnerability, [...] the risk here is very large, violence has become very large. Here we had the invasion here of the land, invasion not because of the [prefeito Luiza] Erundina that allowed, she is called Recanto dos humildes, then a huge clientele here of residents [...] that came from all the places, it is not here of the region, and this makes it very difficult for the realities in the schools here of the neighborhood. This student, he passes in reality for almost all the schools [...] in reality in all the schools of the neighborhood we see this clientele of students [...], the neighborhood in general increased a lot, grew a lot. And this clientele, our reality is like this, these are students that they don't like school very much, they want to say, they like school but not to study, they want to go to school, they come to school every day, but the commitment with the study is difficult. [...] for this the people chose this theme in our Pedagogical Proposal that is to help the people that "are developing here projects so that this student can develop the protagonism of youth... see if there is more interest in these students here with the relationship with the study. And here all our plans within the curriculum of the State, within our reality [...] is elaborated from above, it is on the ground and what to do so that this student can develop. [...] our index of IDESP, this year [2010] we didn't reach, because we had a setback in the results and we discovered that we didn't reach, not in the content... in the development of the student we actually surpassed, what lowered our index is the

que eles chamam de fluxo [...] porque são alunos que abandonaram [...] alunos retidos [...] porque é um bairro transitório, as famílias vêm e vão, porque eles não são daqui, vêm de toda parte do Estado e do Brasil [...] e a gente paga por isso. A gente luta tanto no HTPC, na coordenação, com formação dos professores, pra que mantenha, que ensine, e aí porque o aluno foi embora e desiste a gente é punido por isso. Então o IDESP abaixou [...].

EF1: VÍDEO 7 – duração 8’06”

[...] como tantas mudanças que vêm ocorrendo aí, veio aí o currículo que surgiu com o “jornalzinho”, surgiu como Proposta Curricular. Eu acho assim, foi muito interessante [...] eu iniciei quando nós tínhamos lá o “verdão” que o professor tinha como parâmetro, o que a gente chama agora currículo nós tínhamos o “verdão”, onde era a base do professor. Então o professor ia lá naquele verdão, consultava qual eram os conteúdos [sic], o que que ele tinha que passar pro aluno, tinha um referencial. E o Estado ficou durante muito tempo assim, aberto, e nós tínhamos muita dificuldade com alunos que vinham de outro Estado [...] então a Proposta Curricular [do Estado de São Paulo], como ela surgiu, eu achei interessante, pelo menos ter um norte pro professor. A minha preocupação talvez ela esteja se concretizando, eu peço a Deus que não se concretize, de o professor agora só ficar seguindo ela, também. Porque foi assim, no começo quando fala em mudança, a resistência é muito grande. Então quando veio como Proposta Curricular, que veio o jornalzinho, meu Deus do céu, “Como trabalhar com isso?”, “Como que nós vamos fazer isso?”, e aquela preocupação, aquele desespero. Aí foram acalmando, vendo que era uma forma até mais tranqüila, mas desacreditados, que eles não acreditam em mudanças. Mas aí, graças a Deus, a coisa foi firmando aí, se tornou [...] currículo, não mais proposta, Currículo do Estado... foi mandando aqueles livrinhos, com a Proposta mesmo pras escolas e a gente trabalhando isso nos HTPCs, mostrando junto com os resultados do SARESP, das provas externas, eles foram vendo a necessidade que uma coisa estava ligada à outra, então não dava mais pro professor ficar relutando, não aceitando. Então mexeu com a rede, eu acho que mexeu, sacudiu um pouco aí a metodologia dos professores na rede. Mas o que eu sinto assim é que as coisas chegam Ra depois eles irem dando os cursos pro professor entender, eles não reparam o professor pra mudança, eles implantam e depois se vira da forma que tiver que se virar, aí é que eles vão abrindo aí os cursos e as capacitações pro professor entender, ingerir [...] a nova maneira de trabalhar, a nova metodologia de trabalho. Então eu acho que, sempre no Estado, acontece assim muito ao contrário. Eu acho que deveria reparar a rede, depois implantar. Não, eles implantam, despejam aquilo lá, ao depois é que ele vai começar a mostrar aí, orientar aí os professores como trabalhar e também a nós [Professores] Coordenadores, porque nem a gente sabia muito bem como lidar com esse currículo. E o Currículo é assim [...] vem os caderninhos, a nossa dificuldade é que esses cadernos nunca chegam em tempo hábil, as quantidades exageradas de algumas disciplinas, e você não sabe o que fazer com esses cadernos, o aluno não quer levar pra casa, final de ano as ruas do bairro ficam lotados porque eles jogam tudo pela rua, a gente não sabe o que fazer, por mais que a gente trabalhe a consciência desse aluno [...] acho que é uma forma de

alívio do estudante, “Ah! Acabou, quero jogar isso fora!”. Então ele já joga na rua da escola. [...] sabemos aí que aquilo lá é um exemplo de atividade, o professor tem autonomia de procurar novas atividades. [...] A minha preocupação é o professor também ficar preso àquilo, aí se ele não tem o caderno parece que também não se sabe trabalhar mais sem o caderno. Quando não existia o caderno ele trabalhava bem, agora que implantou o caderninho, se o caderninho não chegou parece que o professor também não sabe trabalhar [...], ele pega ma rotina e depois não quer sair da rotina. Por mais que a gente fala pra ele que tem autonomia, que ele já conhece o material, ele já sabe conteúdo, busca as atividades, mas eles ficam cobrando os cadernos. Então agora eu ainda não entreguei do terceiro bimestre porque não chegaram pra todas as salas, nem todas as disciplinas... Então a gente esbarra nessa questão de entrega, de logística, de entrega dos cadernos [...]. Não chegaram de todas as disciplinas e também não suficiente para todos os alunos que eu tenho. Então a gente tem uma questão ainda de problema de logística do Estado, na questão de quantidade, do que fazer com a sobra deste material [...]. O Estado primeiro lança pra depois ir se estruturando, mas no começo a gente passa uns apuros assim incrível com relação a material [...]. Os nossos alunos não tenham o compromisso de estar trazendo, você acaba de entregar a bolsa, mochila, caderno, no outro dia o aluno á não tem caderno, não tem lápis... e com as apostilas também, e o material dado, Proposta, do Currículo é a mesma coisa, recebe, não traz, o professor fica bravo porque ele não trouxe material, a gente procura ter um estoque aqui, aí o professor leva e dá atividade [...]. Agora, de conteúdo, de proposta de trabalho, eu acho muito válido [...] porque dá um norte para o professor, dá um caminho e fica padronizado em todo Estado, [...] aquele mínimo é igual em todo o Estado de São Paulo. Então já facilita bastante.

EF1: VÍDEO 8 – duração 13”

[ambiente]

EF1: VÍDEO 9 – duração 4’50”

[...] aqui na nossa escola, na medida do possível, [...] todo HTPC a gente procura acompanhar para saber em que pé que eles estão, como que eles estão andando com o conteúdo, não sempre dando conta das apostilas, porque a apostila são exemplos de atividades, mas do conteúdo... como que ele ‘tá dando o conteúdo, em que nível que ele está, em que pé que ele está do conteúdo, porque ele tem que passar o conteúdo pra esse aluno. Então a gente faz muito este acompanhamento aí em HTPC e eles tem dado conta, sim. [...] nós tivemos resistência aqui, [...] um professor de Geografia que ele recusava a trabalhar o currículo, ele não queria trabalhar o currículo de jeito nenhum, e foi assim muito difícil pra nós, mas como, graças a Deus, num universo aí de quase oitenta professores, um ficou resistente, ele acabou vencido, graças a Deus ele está se moldando aí a esse currículo, [...] os outros foram aceitando, entendendo, e estão trabalhando... é uma dificuldade muito grande pro professor trabalhar aí estas revistas, além da logística, é a questão da tecnologia, as imagens... principalmente Arte [disciplina]. [...] mas a nossa dificuldade são salas apropriadas para que o professor possa trabalhar, normalmente a gente tem uma sala [para projeção de filmes], aqui tem vinte salas de aula por período, então [...], os aparelhos de som não

resistem, sempre quebram, compra, compra, compra, temos cinco, seis quebrados aí e todo ano a escola está comprando, investindo [...] e o tempo, o tempo também é muito pesado, eles reclamam muito do tempo e principalmente por conta dos alunos que não têm motivação nenhuma ao estudo. Então uma grande parte da aula é pra acalmar os alunos pra iniciar a aula [...]. A vantagem que os professores encontram [...] nessa implantação do currículo [...] acho que assim, as ideias de atividades que tem lá [...]. Não me lembro de relatos assim de muitas vantagens, não [...].

DADOS DO AUTOR:

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa em Políticas e Práticas Escolares
Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE
(conclusão: 2008)

Licenciatura Plena em Pedagogia

Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE
(conclusão: 2005)

Licenciatura Plena em Educação Física

Escola Superior de Educação Física de Jundiaí
(conclusão: 1985)



PUBLICAÇÕES DO AUTOR:

PAULA, Adelgício Ribeiro de. Os mecanismos de expansão do capital e a mercantilização do ensino público (artigo). Botucatu (SP): Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Botucatu), Revista Simbio-Logias, v.3, n.5, Dez/2010, p. 20-44.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. São Paulo Faz Escola e a escola que São Paulo faz: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os desafios do cotidiano da escola e as contradições na prática escolar (artigo). **VI Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Formações Profissional e Política (anais)**. São Paulo: UNINOVE, 2009 (CD ROM ISSN 1981 9056).

PAULA, Adelgício Ribeiro de. O novo plano estadual de educação: velhos mecanismos de regulação e os novos desafios do cotidiano escolar (artigo). São Paulo: UNINOVE: **cadernos de pós graduação**, p. 13-27, 2008. Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/viewFile/1903/1483>

PAULA, Adelgício Ribeiro de. A educação física na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: desafios, entraves e contradições na prática escolar (artigo). **Pesquisa em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura: v. 8, n. 2, p.19-24, 2009. ISSN 1981-4313.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. Constituição Federal e reforma do Estado: privatização e mercantilização da educação vinte anos depois (artigo). **IX Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste (anais)**. São Carlos (SP): UFSCar: julho, 2009. (em CD ROM ISSN 2175-2087).

PAULA, Adelgício Ribeiro de. Constituição Federal e reforma do Estado: privatização e mercantilização da educação vinte anos depois (resumo). **IX Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste (anais)**. São Carlos (SP): UFSCar: p. 232, julho, 2009. (versão impressa ISSN 2175-2079).

PAULA, Adelgício Ribeiro de. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a Educação Física na escola: contradições entre a formação e a prática escolar (resumo). In: **4º Congresso de Educação Física de Jundiaí (anais)**. Jundiaí (SP): ESEF: p. 17, 2009. (ISSN 1982-8276).

BERNARDI, Fabiano Narimatsu; OLIVEIRA, Aulus Valérius; PAULA, Adelgício Ribeiro de. Poesia Cinética: uma contribuição da Educação Física escolar à alfabetização (resumo). In:

4º Congresso de Educação Física de Jundiaí (anais). Jundiaí (SP): ESEF: p. 25, 2009. (ISSN 1982-8276).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Futebol e violência das torcidas: das arquibancadas à educação física na escola – uma reflexão necessária (resumo). In: **4º Congresso de Educação Física de Jundiaí** (anais). Jundiaí (SP): ESEF: p. 26, 2009. (ISSN 1982-8276).

RIBEIRO, Adalgício; VALÉRIUS, Áulus; NARIMATSU, Fabiano. Cultura escolar - a formação e as práticas pedagógicas do professor de Educação Física (artigo). In: FONTOURA, Paula (org.). **Pesquisa em educação física**. Jundiaí (SP): Fontoura editora, v. 7, n. 1, 2008, p. 211-218. ISSN: 1981-4313.

PAULA, Adalgício Ribeiro de. **Educação Física e Prática Escolar - história, contradições e cultura institucional**. Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar. São Paulo: Centro de Educação a Distância/Universidade de Brasília/ Ministério do Esporte, 2007 (monografia).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. As práticas escolares e a educação física na metrópole (artigo). In: **IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares (anais)**. São Paulo: UNINOVE/FAPESP, agosto, 2007. ISSN: 1981-9056 (edição em CD ROM).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Intervenção consentida: o Brasil reformado e a mercantilização do ensino público fundamental. In: **IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares (anais)**. São Paulo: UNINOVE/FAPESP, agosto, 2007. ISSN: 1981-9056 (edição em CD ROM).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Educação física da escola: a cultura institucional e as práticas escolares (artigo). In: FONTOURA, Paula (org.). **Pesquisa em educação física**. Jundiaí (SP): Fontoura editora, v. 5, n. 1, junho 2007, p. 221-228 (Coleção pesquisa em educação física). ISSN: 1981-4313.

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Intervenção consentida: o Brasil reformado e a mercantilização do ensino público fundamental. In: **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – desafios da educação básica: a pesquisa em educação** (ANPEDINHA). Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mai. 2007, p. 549. ISBN: 978-85-60050-02-4 (edição impressa).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Intervenção consentida: o Brasil reformado e a mercantilização do ensino público fundamental. In: **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – desafios da educação básica: a pesquisa em educação** (ANPEDINHA). Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mai. 2007, p. 549. ISBN: 978-85-60050-03-1 (edição em CD ROM).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Educação Física Escolar: uma reflexão à luz da cultura escolar (artigo). In: **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, UNINOVE, v. 5, n.1, p. 219-230, 2006. Disponível em http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv5n1edu/cdposv5n1edu_2_19.pdf (versão impressa ISSN 1678-4103).

PAULA, Adalgício Ribeiro de. **A cultura institucional, as práticas escolares e a educação física na escola**. In: 1º Congresso de Educação Física de Jundiaí – anais 2006. Jundiaí (SP): Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF), nov. 2006, p. 24.

PAULA, Adalgício Ribeiro de. A Violência das torcidas e racismo no futebol: o que a escola tem com isto? (artigo). Maringá (PR): **Revista Acadêmica Multidisciplinar**

Urutágua/Universidade Estadual de Maringá, n. 7, ago/set/out/nov. 2005, disponível em www.uem.br/urutagua/007/07paula.htm . ISSN: 1519-6178.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. **Educação Física na Prática Escolar**. São Paulo: Phoenix, 2004. ISBN: 85-88860-22-8.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. **Esta noite** (poesia). In: Antologia IV Concurso Grandes Nomes da Nova Literatura Brasileira (diversos autores). São Paulo: Phoenix, 2003, p. 23. ISBN: 85-88860-14-7.

PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, SIMPÓSIOS E OUTROS:

6º Congresso de Educação Física de Jundiaí. Comunicação oral: Educação Física e cultura escolar – os jogos de estafetas como instrumento de intervenção na prática escolar. Jundiaí (SP): FIEP/ESEF: novembro, 2011.

VIII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Pedagogias Alternativas. Comunicação oral: O Professor Coordenador no Programa São Paulo Faz Escola: novos papéis ou o velho continuísmo. São Paulo: UNINOVE: novembro, 2011.

VIII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Pedagogias Alternativas. São Paulo: UNINOVE: novembro, 2011.

III Seminário Internacional de Educação – Pesquisas em Educação: no Brasil e no mundo. Comunicação oral: Dificuldades de pesquisa em Educação quando o interesse privado e mercantil é o determinante das ações educacionais. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – UNINOVE: FAPESP, 26 de novembro de 2010.

III Seminário Internacional de Educação – Pesquisas em Educação: no Brasil e no mundo. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – UNINOVE: FAPESP, 23 a 26 de novembro de 2010.

III Encontro de Pesquisa Discente – perspectivas atuais da pesquisa em educação. Participação da mesa redonda “Educação e Sociedade”, com o debate: *O Sistema COC de Ensino no município de Itupeva: sentido privado e mercantil no processo de expansão do capital*. Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – UNINOVE, São Paulo, 2 de dezembro de 2009.

IV Feira de Esportes. Faculdade Flamingo, São Paulo. Palestra ministrada no encerramento do evento, no dia 19 de novembro de 2009, com o tema: **Educação Física Escolar**.

4º Congresso de Educação Física de Jundiaí. Comunicação oral: A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a Educação Física na escola: contradições entre a formação e a prática escolar. Jundiaí (SP): FIEP/ESEF: novembro, 2009.

4º Congresso de Educação Física de Jundiaí. Comunicação oral (em co-autoria): Poesia Cinética: uma contribuição da Educação Física escolar à alfabetização. Jundiaí (SP): FIEP/ESEF: novembro, 2009.

4º Congresso de Educação Física de Jundiaí. Comunicação oral: Futebol e violência das torcidas: das arquibancadas à educação física na escola – uma reflexão necessária. Jundiaí (SP): FIEP/ESEF: novembro, 2009.

VI Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Formações Profissional e Política. Comunicação oral: São Paulo Faz Escola e a escola que São Paulo faz: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os desafios do cotidiano da escola e as contradições na prática escolar. São Paulo: UNINOVE: agosto, 2009.

IX Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste – pesquisa em educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI (ANPEDINHA). Comunicação oral: Constituição Federal e reforma do Estado: privatização e mercantilização da educação vinte anos depois. São Carlos (SP): UFSCar/ANPED: julho, 2009.

13° Congresso Paulista de Educação Física. Comunicação oral: A educação física na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: desafios, entraves e contradições na prática escolar. Editora Fontoura/Faculdades Padre Anchieta. Jundiaí (SP), junho, 2009.

I Encontro de Educadores – desafios e alternativas para a educação do século XXI (coordenação). CEU Perus/Prefeitura de São Paulo: março, 2009.

I Encontro de Educadores – desafios e alternativas para a educação do século XXI. Comunicação oral: As políticas educacionais e os desafios do cotidiano da escola. CEU Perus/Prefeitura de São Paulo: março, 2009.

V Encontro de Escolas e Educadores: Caminhos da Filosofia na Sala de Aula – Tema: Educação, Complexidade e Filosofia. São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), 8 de novembro, 2008.

V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares: entre o individual e o coletivo. São Paulo: SHELA/UNINOVE/FAPESP/CNPq, 27 a 29 de agosto, 2008.

12° Congresso Paulista de Educação Física. **Comunicação oral:** Cultura escolar - a formação e as práticas pedagógicas do professor de Educação Física. **Editora Fontoura/Faculdades Padre Anchieta. Jundiaí (SP), maio 2008.**

Colóquio Trabalho Docente. Professora Doutora Deise Mancebo (UERJ) e Liliana Segnini (UNICAMP). São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – 27 de setembro de 2007.

IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. Comunicação oral: **As práticas escolares e a educação física na metrópole.** São Paulo: UNINOVE/FAPESP, agosto, 2007.

IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. Apresentação de pôster: **Intervenção consentida: o Brasil reformado e a mercantilização do ensino público fundamental.** São Paulo: UNINOVE/FAPESP, agosto, 2007.

O Acordo de Bolonha. Palestra proferida pelo Professor Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho – Portugal). São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – 23 de agosto de 2007.

11° Congresso Paulista de Educação Física. **Comunicação oral:** Educação física da escola: a cultura institucional e as práticas escolares. **Editora Fontoura/Faculdades Padre Anchieta. Jundiaí (SP), junho 2007.**

VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – desafios da educação básica: a pesquisa em educação (ANPEDINHA). Apresentação de pôster: **Intervenção**

consentida: o Brasil reformado e a mercantilização do ensino público fundamental. Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), maio 2007.

1º Congresso de Educação Física de Jundiaí. **Comunicação oral:** A cultura institucional, as práticas escolares e a educação física na escola. **Jundiaí (SP): Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF), nov. 2006.**

Políticas Educacionais e Profissão Docente. Palestra proferida pela Professora Doutora Dalila Andrade Oliveira (UFMG). São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – 28 de setembro de 2006.

Encontro Sobre Políticas Educacionais e Práticas Escolares

Tema: Profissão docente nas instituições escolares. São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – agosto/2006

III Colóquio Sobre Pesquisa de Instituições Escolares

Tema: História e cultura na escola: as vozes dos professores e estudantes. São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – agosto/2006.

Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: um olhar crítico a partir da experiência da Área de Educação. Palestra proferida pelo Professor Doutor Robert Evan Verhine (CAPES e UFBA). São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – 9 de agosto de 2006.

Processo de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa na Colômbia. Aula Magna proferida pela Professora Doutora Diana Lago de Vergara, da Universidade de Cartagena (Colômbia). São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – 10 de março de 2006.

Retrospectiva e os novos desafios da Pesquisa em Educação. Aula Inaugural proferida pela Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PPGE – Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) – 8 de março de 2006.

3º Encontro de Educadores: Educação Física em Destaque. Apresentação de artigo: **A violência no esporte e o papel do professor de educação física.** São Paulo: Secretaria Estadual da Educação/CENP, 2005.

3º Encontro de Educadores: Educação Física em Destaque. Apresentação do trabalho de tema livre: **Educação Física Escolar: produção, construção e contextualização do conhecimento.** São Paulo: Secretaria Estadual da Educação/CENP, 2005.

Currículo disponível na plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7228884211293276>

e-mail: adelgicio.ribeiro@gmail.com