

Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores¹

The impacts of the São Paulo educational policies in the educational practice and the organization of the pedagogical work in São Paulo state schools according teacher's perspective.

Luiz Carlos Novaes²

RESUMO:

O artigo apresenta a percepção dos professores da rede estadual paulista acerca das ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) ao longo dos últimos catorze anos, bem como a maneira como tais ações interferem na organização do trabalho pedagógico, da escola e da prática docente. O texto faz uma breve introdução às principais diretrizes educacionais adotadas no período, bem como a maneira como se encontra organizado o magistério paulista para, em seguida, apontar quais iniciativas da SEE/SP foram mais significativas aos docentes, considerando as mais citadas durante a realização das entrevistas. Os resultados alcançados apontam para uma relação de extrema desconfiança dos docentes com a política educacional da SEE/SP, concebendo as ações adotadas pela secretaria, muitas vezes, como mecanismos de controle do trabalho do professor e de gradativa perda de autonomia. As principais medidas lembradas pelos professores em relação à política educacional paulista sugerem que os docentes percebem predominantemente aquelas mais próximas de sua rotina e do trabalho diário, faltando uma percepção ampliada das políticas educacionais, o que reduz significativamente a análise e compreensão dos problemas que afetam o cotidiano escolar e o próprio trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; trabalho docente; escola pública; cotidiano escolar.

1 Pesquisa realizada no âmbito das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Cotidiano Escolar (GEPPECE). Os dados apresentados ao longo do texto, bem como trechos de depoimentos de professores, foram coletados por Camila Cristina Leite, estudante do Curso de Pedagogia da UNIFESP e bolsista IC-PIBIC/CNPq.

2 Doutor em Educação (PUC/SP). Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: luiz.novaes@unifesp.br.

ABSTRACT:

The article presents the perception of the teachers of the state schools of São Paulo about the proposed actions by the State Secretary of the Education of São Paulo (SEE/SP) to the long one of the last fourteen years, as well like the way as such actions intervene in the organization of the pedagogical work, of the school and in the educational practical one. The text makes one brief introduction to the more important educational directives adopted in the period, as well the way as is organized the teaching of São Paulo for, right away, to point which initiatives of the SEE/SP had been more significant to the teachers, considering the more cited during the achievement of the interviews. The reached results point a relation of extreme distrust of the professors as to educational politics of the SEE/SP, conceiving the actions adopted by the State Secretary of the Education, many times, as control mechanisms of the work of the professor and of gradual loss of autonomy. The main actions that were aimed by the teachers about educational politics of the São Paulo suggests that the teachers perceive predominantly what it is part of its routine and daily work, lacking an extended perception of the educational politics, what reduces significantly the analysis and comprehension of the problems that affect the school routine and of the own work.

KEYWORDS: Educational policy; Teaching work; Public school.

A política educacional paulista a partir dos anos 90

Nos últimos catorze anos a rede estadual de ensino paulista tem sofrido os impactos da política educacional adotada desde a segunda metade da década de 1990, com a ascensão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao poder. Já no início da primeira gestão de Mário Covas (1995-1998), foram estabelecidas as diretrizes da política educacional que visavam “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995a). Com alcance bem maior que o anunciado, tais diretrizes foram explicitadas em um comunicado da SEE/SP, publicado no diário oficial do Estado, um “roteiro” para as profundas mudanças pelas quais passaria a rede de ensino naquela e nas próximas gestões do PSDB. Dividido em duas partes, o comunicado trazia, na primeira, de caráter introdutório, uma discussão superficial sobre os problemas enfrentados pela rede de ensino e, na segunda, as três diretrizes para a educação paulista: reforma e racionalização da rede administrativa, descentralização e desconcentração administrativa e, por fim, novos padrões de gestão. No conjunto das medidas tomadas no campo educacional, para atender às diretrizes descritas, outras também foram adotadas, na perspectiva de adequação às determinações gerais da Lei Federal n.º 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Em relação à *racionalização da rede administrativa*, o comunicado afirmava que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) encontrava-se dividida em comportamentos estanques, com áreas de atuação superpostas, sem uma política clara e capaz de unificar as suas diferentes instâncias e dimensões, além de distanciada dos problemas da escola. Propunha-se, então, “construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional” (SÃO PAULO, 1995a) e, para tanto, dois objetivos seriam perseguidos: a instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências.

Em relação à *descentralização e desconcentração administrativa*, segunda diretriz da política educacional, o *comunicado* já trazia o alerta que, com tal diretriz, não se pretendia “reduzir as funções articuladoras do Estado, nem privatizar o serviço ofertado”, mas, prossegue o comunicado, buscar a “democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura de aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários” e, para tanto, conclui o comunicado, “esse processo deverá ser atacado em duas frentes: na reorganização da estrutura atual da Secretaria de Educação e na busca de

novas parcerias para prestação dos serviços educacionais” (SÃO PAULO, 1995a). Dessa forma, previa-se, naquele momento, entre outras medidas, a extinção de órgãos centralizados, a eliminação de multiplicidade de escalões intermediários de acesso às escolas, a superposição de competências entre os órgãos centrais, bem como a busca de “novas parcerias com outras instâncias da sociedade, empresários, professores, pais, sindicatos, universidades etc., entre as quais os municípios se constituirão em parceiros privilegiados” (SÃO PAULO, 1995a), justificada pela incipiente participação dos municípios na oferta do ensino fundamental. Cabe, por fim, destacar a confusão que o documento faz com os conceitos de *descentralização* e *desconcentração*, bem captada por Martins (2003):

A utilização do conceito de descentralização como sinônimo de desconcentração também fica evidente [...] A desconcentração de medidas administrativas não significa descentralização, pois não foram desconstruídas as estruturas consolidadas no desenho institucional da Secretaria de Estado da Educação. Descentralizar significa transferir competências de decisão, cujo processo transformaria as estruturas e a dinâmica de exercício do poder. A implementação das recentes diretrizes oficiais da educação paulista, ao que tudo indica, não compartilhou o poder, mas, sim, transferiu responsabilidades administrativas. (MARTINS, 2003, p.543)

As ideias de descentralização e desconcentração, equivocadas como nos apresenta Martins (2003), estavam profundamente vinculadas à proposta de consolidação de *novos padrões de gestão*, terceira diretriz explicitada pelo documento, que se daria mediante a

(...) abertura institucional de parcerias com outros setores, dentro e fora do Estado; a flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas para ampliar as oportunidades de escolarização e melhorar a qualidade de aprendizagem; a capacidade de coordenar a iniciativa e a atuação de diversos parceiros em torno de prioridades estabelecidas determina uma disposição do atual governo de promover uma mudança significativa nos padrões de gestão, a serem aperfeiçoados através de alguns pontos complementares e essenciais. São eles: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas. (SÃO PAULO, 1995a, p. 13)

Dos chamados “pontos complementares”, os dois primeiros seriam sentidos profundamente pelos professores: a racionalização do fluxo escolar e a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados. Em relação ao fluxo escolar, o *comunicado* retomou a discussão acerca da “pedagogia da repetência”, destacando a necessidade de reverter o quadro de evasão e repetência nas escolas; a ênfase, contudo, para tal processo de racionalização, estava profundamente atrelada à necessidade de conter recursos e evitar desperdícios. De acordo com o documento, a SEE/SP considera “a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que cada ano frequentam a escola estadual de primeiro e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico (SÃO PAULO, 1995a).” Em relação à instituição de mecanismos de avaliação dos resultados o *comunicado* já sinalizava como tal processo se daria ao afirmar que a avaliação é “condição *sine qua non* para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas”, além disso, prossegue o documento, os resultados do desempenho das escolas “deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município” (SÃO PAULO, 1995a). De acordo com o comunicado, a instituição de processos de avaliação possibilitaria o acesso das famílias às informações, de modo que elas pudessem “fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado”.

A consolidação de um novo padrão de gestão também propunha uma profunda alteração na organização do trabalho docente, defendendo uma correlação entre o aumento salarial e a melhoria de desempenho, exigindo, assim, o estabelecimento de mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho efetivamente realizado pelo funcionário e, de igual modo, a necessidade de se promover a uniformização da jornada de trabalho docente, por meio da reorganização da rede escolar. Concluindo a

defesa da instituição de um novo padrão de gestão, o documento afirmava:

Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino. Com um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não há possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do estado mais rico da Federação. (SÃO PAULO, 1995a, p. 16).

A segunda gestão de Mário Covas (1999-2002), concluída pelo vice-governador Geraldo Alckmin, continuou trabalhando na consolidação das diretrizes anteriormente estabelecidas, acirrando ainda mais o processo de avaliação interna, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), gerando classificação das escolas de acordo com os resultados alcançados pelos alunos. A segunda gestão de Mário Covas deu continuidade à política educacional por meio da implantação das diretrizes anteriormente estabelecidas, principalmente as relacionadas à informatização da rede e incremento dos processos de avaliação externa, embora tal consideração seja provisória e careça de uma análise mais apurada. A terceira gestão do PSDB em São Paulo (2003-2006), ainda com Geraldo Alckmin, sofreu uma reorientação na condução da política educacional, marcando a saída da secretária de educação, Tereza Roserley Neubauer da Silva, até então responsável pela implantação das diretrizes educacionais em curso desde a primeira gestão, para a entrada de Gabriel Chalita. Com o novo secretário, a política educacional no Estado de São Paulo pautou-se, conforme afirma a SEE/SP, na concepção de um governo *solidário, empreendedor e educador*.³

Como *governo educador*, a SEE/SP afirmou a necessidade de aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar

resultados e realimentar estratégias de ação. Como *governo solidário*, a SEE/SP assumiu o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresentou como estratégia, para eliminar a repetência e a evasão, a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo. Por fim, o último princípio, o de *governo empreendedor*, estava vinculado, segundo a SEE/SP, ao ensino médio, em virtude da dificuldade enfrentada pelo aluno deste nível para ingressar no mercado de trabalho; assim, esse princípio consubstanciar-se-ia na adoção de artefatos tecnológicos para melhorar e dinamizar as ações pedagógicas, tendo em vista o ingresso do jovem no mercado de trabalho. Diferentemente do período anterior, as diretrizes apontadas nessa fase são genéricas, reafirmam os propósitos de descentralização e autonomia, a parceria estado-município, ao mesmo tempo em que define a SEE/SP como uma “organização de aprendizagem capaz de alterar rumos, ressignificar suas práticas e concepções para atender às necessidades da população e, indo além, influenciar de modo decisivo as práticas sociais” (SÃO PAULO, s/d). Em relação ao trabalho docente propriamente dito o documento não detalha os impactos das diretrizes sobre o trabalho pedagógico, a não ser a adoção de mecanismos de formação à distância no âmbito do programa *rede do saber*.

A política educacional defendida nesse período pelo governo estadual paulista adotou como princípios norteadores as idéias de descentralização e autonomia, com vistas à construção do projeto pedagógico da escola, a partir da tríade governo solidário-educador-empreendedor. A construção da proposta pedagógica e organização da escola também foram justificativas para o desenvolvimento de um grande número de ações e projetos, de curta, média e longa duração, que chegam às escolas das mais variadas formas. No ano de 2005 foram propostas mais de cem ações diversificadas às escolas, de ensino fundamental e médio, por diferentes órgãos ligados à SEE/SP. As ações de curta e média duração, na maioria das vezes, foram

3 Para maiores detalhes consultar SÃO PAULO (Estado). *Política Educacional do Estado de São Paulo*. CENP/SEE-SP, s/d.

desenvolvidas mediante a exigência de sínteses e relatórios, entregues nas Diretorias de Ensino. As de longa duração, geralmente associadas a projetos que demandam maior investimento financeiro e mobilização de professores, apresentaram um aparato de controle mais eficiente, como, por exemplo, maior destinação de verbas e recursos materiais às escolas envolvidas, além da promessa de concessão de uma premiação financeira, que em São Paulo convencionou-se a chamar de *bônus*, aos docentes e gestores das escolas envolvidas em tais ações. Cabe ressaltar que a vinculação entre o cumprimento de tais ações e a concessão do *bônus* nunca foi, de fato, efetivada, tendo em vista os critérios difusos e pouco objetivos utilizados, nesse momento, para a concessão desses *bônus*.

Diante disso, a escola acabou se convertendo em depositária e executora de ações que, na maioria das vezes, lhes eram estranhas, o que exerceu um grande impacto sobre a ação docente, bem como na organização da escola. A situação de cumpridora de ações e normas uniformes não coadunava aos propalados princípios de autonomia e gestão democrática, tampouco à construção de projetos pedagógicos capazes de conferir identidade própria às escolas, já que o forte caráter regulador e centralizador de algumas ações impostas às instituições escolares afetava a sala de aula e a qualidade do trabalho docente nela realizado.

A concepção de Estado avaliador ou educador, como apresentada pela SEE/SP, remete-nos à ideia de cultura de desempenho, como nos apresenta Ball (2005). Nesta cultura do desempenho, destaca o autor, o gerencialismo passa a ser o modelo de gestão utilizado pelo setor público, principalmente nas escolas. Com vistas a atender às exigências do setor produtivo, cria-se nas unidades escolares uma cultura empresarial competitiva de tal forma que o trabalhador – incluindo aí os professores, diretores e demais funcionários – passa a sentir-se responsável (e ser responsabilizado) pessoalmente pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Situação análoga pode ser verificada em diferentes órgãos intermediários, no caso de São Paulo, as diretorias de ensino, com os supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino, de quem são cobrados diretamente a consolidação de

uma dada política educacional. Neste processo, avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa. Para que tal processo possa ocorrer com a aceitação dos professores e demais envolvidos no trabalho pedagógico, várias metáforas são utilizadas, apelando para reducionismos e emocionalismos instrumentais, como a adoção de “pedagogias” esvaziadas de quaisquer conotações políticas, constituindo-se, muitas vezes, plataformas de ações institucionais; exemplo disso, a “pedagogia do amor” e a “pedagogia do afeto”, na rede estadual paulista, defendidas pelo secretário em exercício naquele momento. Acerca do processo de avaliação do desempenho na educação básica, lembra Martins (2003):

A avaliação externa realizada sobre o desempenho das escolas – a despeito de sua legitimidade como prerrogativa política de aferição dos usos feitos dos recursos públicos – parece não captar essa complexidade e tampouco suas características qualitativas, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre estes e a comunidade. Mesmo que seja mantida, essa prerrogativa deve ser reorientada e utilizada conjuntamente com outros procedimentos institucionais complementares, que permitam a instauração de mecanismos democráticos de desenvolvimento da autonomia escolar, pois criaria imensas possibilidades internas de reflexão sobre a prática profissional dos atores envolvidos. (MARTINS, 2003, p.544)

Com a saída de Geraldo Alckmin para concorrer à presidência da República, assume o governo do estado Cláudio Lembo e, com ele, Maria Lucia Vasconcelos substitui Gabriel Chalita no comando da secretaria de educação de São Paulo por um breve período de tempo (abril de 2006 a julho de 2007). A quarta gestão do PSDB (2007 a 2010), em curso com José Serra, marca uma nova substituição do comando da SEE/SP, agora com a socióloga Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC em 2002 e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC entre 1995 e 2002, ambos os cargos ocupados por ela durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Embora as ações em curso no âmbito da SEE/SP não permitam análises acerca de resultados alcançados, iniciativas sobre

o trabalho docente e organização do trabalho pedagógico têm gerado críticas dos professores e de organizações representativas da categoria, apontando um provável controle das atividades docentes e do currículo.

Essa breve e sumariíssima retrospectiva das administrações adotadas na rede estadual paulista de ensino, a partir de meados dos anos 90, não deve ser considerada uma análise minuciosa acerca das políticas educacionais adotadas para a escola pública paulista, pois tal intenção exigiria, obviamente, uma pesquisa voltada exclusivamente para este fim, com recortes temporais bem definidos e considerando o contexto mais amplo da política educacional em curso no país. A intenção desta retrospectiva é apontar algumas razões pelas quais os professores da rede pública paulista se mostram tão reticentes em relação às ações da Secretaria de Educação, já que, historicamente, a Secretaria de Educação de São Paulo tem ignorado a centralidade dos professores na proposição e implantação de políticas educacionais.

Não foram raras as vezes em que medidas como mudanças na jornada docente, alterações de matrizes curriculares, proposição de projetos, mudanças na legislação e na política salarial, entre outras, tomaram os professores de assalto, surpreendendo-os, sem que fossem previamente anunciadas e colocadas em discussão; talvez, por isso, as desconfiças dos professores em relação à Secretaria de Educação, constatadas nos depoimentos aqui transcritos e que veremos a seguir.

Metodologia e sujeitos da pesquisa

O município de Guarulhos, no Estado de São Paulo, foi escolhido para a pesquisa por ser o segundo município no Estado, depois da capital paulista, com o maior número de alunos matriculados na rede pública estadual, chegando a aproximadamente 240 mil alunos, segundo dados da SEE/SP. Trata-se de um município com

um grande número de professores em exercício na rede pública e com um variado estatuto de contratação, como veremos mais adiante.

Foram ouvidos 40 professores em exercício nas escolas estaduais desde o ano de 1995, entre professores efetivos e ocupantes de função atividade (denominados doravante por OFAs). Os efetivos são os professores que, mediante concurso público, ocupam cargos e, os OFAs, que ocupam funções, são os professores admitidos em caráter temporário para ministrarem aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o provimento de cargo; assim, os chamados OFAs assumem aulas de professores afastados a qualquer título ou decorrentes de cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados. É preciso destacar que 43% dos 230 mil professores da rede estadual paulista são OFAs, ou seja, admitidos em caráter temporário e, muitos deles se aposentam nessa situação, o que revela o caráter nada temporário dessa contratação. Temos assim, *grosso modo*, dois grandes grupos de professores na rede estadual paulista: os efetivos e os não-efetivos.

Além dessa divisão, na rede estadual paulista, e a exemplo de outras redes de ensino no país, a principal estratégia para garantir o cumprimento de dias e horas letivos estabelecidos em lei foi a contratação de professores em caráter eventual, sem qualquer vínculo empregatício. Tais professores, licenciados ou não (pois se admite a contratação de alunos da licenciatura), são contratados para suprir as ausências dos professores com aulas atribuídas, tendo seu salário calculado somente a partir das aulas efetivamente ministradas, criando, assim, uma subcategoria de professores dentro das unidades escolares, os chamados *professores eventuais*.⁴ Em virtude das especificidades que envolvem a contratação e atuação do professor eventual, tais docentes não serão considerados neste artigo, já que se encontra em andamento uma reflexão mais minuciosa acerca desses profissionais. Definidos os

4 A natureza do trabalho realizado por esse tipo de docente, com um tipo de contratação singular, encontra-se discutida no texto “Posso eventuar? O trabalho docente entre a provisoriidade e a profissionalidade na rede estadual paulista” publicado nos Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre (RS), de 27 a 30 de abril de 2008.

dois grupos de docentes a serem entrevistados os estimulamos a falarem acerca de suas condições de trabalho e como percebiam os impactos da política educacional sobre o seu trabalho e organização do trabalho pedagógico.

A política educacional paulista e o trabalho docente no olhar dos professores

Desde a segunda metade dos anos 90 os profissionais da educação da rede estadual paulista têm sofrido os impactos da política educacional empreendida pela SEE/SP no que diz respeito às precárias condições de trabalho e organização da escola, traduzidas na elevada razão professor/aluno, na ausência de um projeto consistente de formação em serviço, na manutenção de processos de itinerância e rotatividade dos professores, ocasionado por um processo anacrônico de atribuição de aulas, no elevado absentismo docente, além da responsabilização individual dos professores pelo fracasso escolar dos alunos. O que ocorre em São Paulo não é muito diferente do que ocorre em outras redes públicas do país, já que a política educacional iniciada nos anos 90, e agravada ao longo da década, marca o fortalecimento de um discurso que valoriza qualidade como sinônimo de produtividade, que subordina autonomia aos conceitos de eficiência e eficácia, que utiliza os conceitos de descentralização e desconcentração como pretextos para a responsabilização individual dos envolvidos no trabalho escolar, que transfere tarefas e responsabilidades do poder público à sociedade civil, na tentativa de construir consensos em torno da idéia de equidade social, traduzida equivocadamente e propositadamente como justiça social e igualdade.

É abundante a literatura educacional acerca da política educacional empreendida no Brasil a partir dos anos 90 e não é nossa intenção aprofundarmos, nesse momento, tal reflexão. Ao ouvirmos os professores da rede estadual paulista nossa intenção é verificarmos como percebem os impactos da política educacional em curso no Estado em relação à organização da escola e do próprio trabalho e como conseguem relacioná-los à política educacional no país de maneira mais ampla. Assim, ouvimos dois grupos distintos de professores, segundo estatuto de

contratação: o primeiro, formado por professores efetivos, nomeados para o cargo de professor mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, o segundo, designado OFAS, professores contratados em caráter temporário, para suprir a ausência de professores efetivos ou em situações de afastamento de outros docentes (licenças médicas, designações, afastamentos não remunerados etc.).

Os professores, efetivos e OFAs, falaram da escola e do próprio trabalho de maneira bem parecida, exceto naquilo que é exclusivo do seu estatuto de contratação, como, por exemplo, a reclamação dos OFAs acerca da intensa rotatividade de escolas e da insegurança diante da não garantia de trabalho. Incentivados a falarem acerca da atuação da SEE/SP, professores efetivos e OFAs se manifestaram a respeito de como se sentem diante das ações da SEE/SP.

Para mim a secretaria não liga a mínima para os professores. O que eles querem é dar conta de números, falar que todo mundo está na escola, que não tem criança na rua, que está todo mundo atendido. Sou efetiva desde 1988, já passei por muitas administrações e posso lhe garantir que não muda muita coisa. A gente é bombardeada de coisas: ciclos, séries, progressão continuada, classes de correção de fluxo, reforço, classificação, reclassificação, recuperação contínua, paralela, nas férias... Uma loucura. Um dia você tem que usar a proposta da CENP, depois já são os PCNs, depois volta outra proposta da CENP, que dizem que é nova, mas é um modelo mal acabado da última, depois um jornalzinho... Quem aguenta isso? (Professora A)

Sabe qual é o problema? É que esse povo que fica lá na secretaria não sabe quase nada de escola, quer dizer, acho que não conhecem a escola que administram, ou, então, estão com outra escola, outro aluno na cabeça. As coisas chegam prontas nas escolas pra gente cumprir e, pra dar um ar de democracia, eles fazem umas consultas que não dão em nada. Eu nunca, mas nunca mesmo, vi a SEE/SP tomar uma atitude em relação à currículo, trabalho do professor ou organização da escola que agradasse a quem trabalha de fato na escola. As coisas chegam prontas e pronto! Cumpra-se! Que gestão democrática é essa que a gente só cumpre, não decide nada? Chamam a gente pra falar de matriz curricular, por exemplo, mas os modelos estão todos prontos, a gente só escolhe esse ou aquele. E o calendário escolar? Uma vergonha! A gente tem autonomia pra fazer, mas os dias de planejamento, recesso, início e fim do período letivo já vêm determinados. Tirou esses dias, sábados e domingos, pronto, está feito o calendário. Cadê a autonomia? (Professor B)

Em primeiro lugar cabe ressaltar que não foi solicitado aos professores que enumerassem problemas ou queixas em relação à atuação da SEE/SP. Foi solicitado que apontassem projetos ou propostas, tanto no âmbito estadual como federal, das quais se lembravam, colocadas em prática a partir de 1995, bem como os impactos de tais propostas e projetos na organização da escola e do trabalho docente. A essa solicitação, os professores apontaram o que segue na tabela 1:

Tabela 1 – Ações, projetos e programadas da SEE-SP/MEC mais apontados pelos professores

Ações/Projetos/Propostas	N.º de vezes em que foram citadas
Ciclos e progressão continuada	40
SARESP	40
Bônus	37
Deliberação CEE 11/96	35
Reorganização da rede	34
Jornalzinho	34
Propostas curriculares	29
Alteração das matrizes curriculares	29
PCN	21
Criação da função de PCP	18
Plano de carreira	15
LDB	14
Sala Ambiente	14
Telessalas	12
Escola da Família	11
Escola de Tempo Integral	09
Turmas de reforço	09

FONTE: Pesquisa de campo, 2007.

Nota: não foram relacionadas ações/projetos/propostas com apenas uma citação.

A tabela acima indica quais as principais intervenções destacadas pelos professores como as mais significativas nos últimos catorze anos e que influenciaram a maneira de falar da escola, dos alunos e do próprio trabalho. Do que foi apontado pelos professores, podemos notar que apenas duas ações no âmbito federal foram destacadas: a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); as demais ações estão restritas à esfera estadual e diretamente relacionadas ao cotidiano da escola e à rotina de trabalho. Outra questão a destacar é o fato que todas as ações apontadas no âmbito estadual foram colocadas em práticas nas três gestões anteriores, no período de 1995 a 2006, e apenas as denominadas “jornalzinho” e “propostas curriculares” foram implantadas na gestão em curso, a partir de 2007, o que é normal

diante da periodização previamente estabelecida; alguns professores, por exemplo, se referiram ao projeto *escola-padrão* que, embora significativo, foi aqui desconsiderado por não se enquadrar no período estabelecido.

Os limites de um texto como este nos impede de discutir com profundidade as questões levantadas pelo professores, mas nos permite, ainda que brevemente, tecer algumas considerações acerca do que os professores apontaram em relação à política educacional paulista, sem perder de vista que nosso foco não é discutir o que dizem os professores, mas identificar o nível de percepção que apresentam acerca da política educacional paulista. Cada item apontado pelos professores mereceria uma reflexão apurada que, obviamente, foge ao escopo deste texto; contudo, nos deteremos, ainda que não seja com a profundidade desejada, nas questões que foram apontadas por mais da metade dos entrevistados, o que não significa que as demais sejam menores ou sem importância, já que serão retomadas em análises posteriores.

Em relação aos regimes de ciclos e progressão continuada não nos cabe fazer uma revisão sobre o assunto, pois existe uma abundante produção no campo educacional acerca desta temática, com revisões e análises bastante rigorosas. Contudo, não podemos nos furtar de apontar que apesar do regime de ciclos e progressão continuada ter sido implantado na rede estadual paulista há mais de uma década, os professores entrevistados revelaram uma grande desconfiança com a eficiência de tal política curricular, atribuindo a ela grande parte da responsabilidade pelo que denominam como “fracasso da escola pública paulista”:

A progressão continuada é, para mim, a responsável pelo estado que as coisas se encontram hoje. Alunos vão para a escola sabendo, de antemão, que não serão reprovados. O professor é bombardeado com aquela história de que é preciso convencer o aluno sobre a importância do estudo, que cada um aprende num ritmo diferente, que a reprovação mexe com a auto-estima, que a reprovação custa caro para os cofres públicos. Tá bom. Mas quem se preocupa com a auto-estima do professor, com a sua desvalorização, com a sua perda de autoridade? Ninguém. Depois que a promoção automática foi implantada nosso trabalho ficou mais difícil, nossos alunos mais indisciplinados, nossas escolas mais depredadas. Tenho mais de vinte anos de magistério na educação básica, não comecei ontem.

Pra mim, esse negócio de ciclo, progressão continuada, promoção automática é tudo a mesma coisa. É o governo querendo que os alunos passem pela escola, assim, fica bonito nas estatísticas. (Professor C)

A opinião da professora C é compartilhada pela ampla maioria dos entrevistados, e a progressão continuada é tratada, e muitas vezes pejorativamente, como sinônimo de promoção automática, o que não significa que os professores estejam se referindo, por exemplo, às reflexões empreendidas por Almeida Júnior (1957), Pereira (1958) ou Dante Moreira Leite (1959), quando no fim da década de 1950 já tratavam de formas alternativas de utilização e organização do tempo escolar. O fato é que os professores concebem tanto a progressão continuada como os ciclos como uma violação de sua autonomia e como a desvalorização de seu trabalho, ainda que admitam como corretas as justificativas utilizadas pela SEE-SP para a implantação da progressão continuada, como o respeito pelo tempo diferenciado de aprendizagem, o gasto ocasionado com reprovações sucessivas ou, ainda, a autoestima do aluno. Promoção automática, ciclos e progressão continuada foram tratados como sinônimos, por muitos entrevistados, não estabelecendo distinções entre tais conceituações, confusão essa propiciada pela maneira como tais ações foram colocadas em prática na rede estadual paulista, de maneira aligeirada e pouco discutida com os professores.

Além da crítica à progressão continuada e ao regime de ciclos, os entrevistados se referiram a duas outras questões que estão profundamente interligadas: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a concessão de uma gratificação denominada bonificação por resultados, designada pelos docentes simplesmente *bônus*. Instituído desde 1996, o objetivo do SARESP é fazer uma avaliação externa do rendimento escolar dos alunos da rede estadual, extensiva, inclusive, às redes municipais e escolas particulares interessadas em aderir ao sistema. Segundo a SEE/SP, o SARESP permite orientar as políticas educacionais e as tomadas de decisões no âmbito do ensino paulista, determinando a adoção de inúmeras medidas em diferentes áreas do trabalho escolar, como currículo, organização da escola, cursos de formação continuada e, até

mesmo, sobre a remuneração dos professores e demais profissionais da educação, como diretores de escola, supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino. Em relação ao SARESP, assim se manifestou um dos entrevistados:

Quando anunciaram que teríamos o SARESP fiquei até contente, mas também muito desconfiada. Não entendia direito em que esse exame serviria, e qual era, de fato, a finalidade dele. Na secretaria as coisas nunca funcionam como a gente acha que vai funcionar e eles nunca nos dizem o que de fato desejam fazer. Bom, depois das provas começaram as cobranças. Era tudo culpa nossa, ninguém mais sabia ensinar. Parecia que os alunos eram injustiçados, coitados, queriam aprender, mas não conseguiam por causa da nossa incompetência. A escola que eu trabalhava foi classificada como vermelha: éramos todos ruins, muito ruins. A diretora foi fazer o circuito gestão e, os professores, encaminhados para cursos de capacitação. O resto continuou igual: na promoção automática e nos salários de professores, por exemplo, ninguém mexeu. Isso não era, para eles, motivo do mal desempenho do aluno. A culpa era nossa, toda nossa. (Professor D)

Para os entrevistados, o SARESP atua como um instrumento de responsabilização do professor, já que a análise do desempenho do aluno abstrai outras questões e concentra-se, exclusivamente, na atuação do professor. Desde sua implantação, o SARESP tem sido utilizado de diferentes formas pela administração estadual paulista. No final dos anos, após duas edições, os professores em exercício em escolas em que o desempenho dos alunos não fora satisfatório, segundo a escala de avaliação adotada pela SEE/SP, eram enviados a “cursos de capacitação” a fim de aprenderem novos métodos e estratégias de ensino. No mesmo período, resultados do SARESP foram utilizados para estabelecer um *ranking* das unidades escolares, amplamente divulgado pela imprensa, como escolas *amarelas, azuis, verdes, amarelas, laranja ou vermelhas*, de acordo com o desempenho dos estudantes, expondo e responsabilizando todos os profissionais da educação destas unidades escolares; nesse momento, além dos cursos destinados a professores, a SEE/SP firmou convênio com o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) a fim de promover a capacitação dos diretores e supervisores de ensino, num projeto que ficou conhecido como *circuito gestão* que, dos

dez módulos previstos, apenas a metade foi levada a efeito. Atualmente, os resultados do SARESP, associados a outros critérios como reduções da evasão e da repetência, também têm sido utilizados como um dos indicadores para a concessão de uma gratificação financeira aos professores, diretores, supervisores e dirigentes regionais de ensino, denominada *bônus* que, dependendo dos resultados dos alunos, pode gerar a cada equipe escolar o equivalente a 2,88 salários extras. Segundo a SEE/SP:

Os servidores da Educação poderão receber o equivalente a até 2,88 salários mensais se seus alunos melhorarem a aprendizagem. Para isso, as escolas deverão alcançar metas previamente fixadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), criado em maio deste ano. Serão avaliados também o desempenho dos alunos no Saresp e as faltas e cumprimento de carga horária dos profissionais. O objetivo é oferecer incentivo real a toda a equipe da escola, considerando o esforço e o resultado obtido pela unidade. (São Paulo: Imprensa Oficial, 2008a, p. 03)

O ano de 1996 foi pródigo em mudanças na rede estadual paulista, o que justifica o fato de os professores indicarem muitas ações empreendidas nesse período. Uma das medidas tomadas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) foi a edição da Deliberação 11/96 que, ao tratar sobre os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação, atribuiu às instâncias e sujeitos externos a escola, nesse caso as diretorias regionais de ensino e os supervisores de ensino, a responsabilidade e a competência para a decisão final acerca da promoção ou retenção do aluno, considerados retidos pelas unidades escolares, levando as escolas a perderem, para alguns analistas, a dimensão do processo educacional por ela desenvolvido. O fato é que com a promulgação da atual LDBEN algumas medidas fizeram com que as influências deste dispositivo legal fossem gradativamente menos sentidas pelos professores, já que outros instrumentos de correção de fluxo e eliminação da distorção idade-série passaram a ser adotados, como a implantação do regime de ciclos e da progressão continuada no ensino fundamental, por exemplo, bem como a adoção do estatuto da classificação e reclassificação e da

progressão parcial no ensino médio, associadas à possibilidade de o aluno cursar as disciplinas em que foi reprovado posteriormente e ao aproveitamento de estudos concluídos com êxito, entre outros. É preciso destacar, também, que a deliberação 11/96 não teve um caráter inédito na rede estadual paulista visto que tal possibilidade já estava em vigor desde o início dos anos 90, com deliberações editadas em outras gestões.

O ano de 1996 reservava aos professores da rede estadual paulista mais uma surpresa, anunciada no final de 1995, como apontada pelos entrevistados: a reorganização da rede. Anunciando que seria a principal medida político-administrativa daquele período, a SEE/SP reorganizou as escolas estabelecendo “uma escola para crianças e outra para adolescentes” (São Paulo, 1995b). Não se tratava apenas de uma reorganização física da rede, pois a SEE/SP também propunha inovações didáticas, como a criação das chamadas salas-ambiente, concebidas como espaços diferenciados de aprendizagem, que, de acordo com a SEE/SP:

Trata-se, enfim, da criação de ambientes mais favoráveis à construção do conhecimento, orientada por uma proposta pedagógica de interação, que inclui trocas afetivas, formação de hábitos e respeito mútuo. São os professores e alunos que, decidindo em conjunto, poderão planejar a montagem da sala-ambiente e dos cantos, não só a disposição dos materiais e mobiliários, mas também a prática docente e discente, mudando-a para melhor (São Paulo, 1995b, p. 6)

A reorganização da rede física e a proposta de organizar as chamadas salas-ambiente foram assim percebidas pelos entrevistados:

Quando a secretaria avisou que iria separar as escolas de 1ª a 4ª das outras não acreditei. Muitos alunos começavam e acabavam sua escolarização na mesma escola, a gente os via crescer dentro da escola, os pais criavam vínculos com o que a gente fazia, as crianças aprendiam a gostar da escola e a cuidar dela. Com essa separação os alunos não se sentem parte da escola. São remanejados automaticamente das escolas onde terminaram a quarta série para a de quinta série mais próxima, na maioria das vezes, em outro bairro, longe de sua casa. Aquela escola de bairro, de comunidade, acabou. Agora a escola é de passagem, a mais perto do ponto do ônibus, a que o aluno anda menos para chegar. O saldo dessa reorganização é o aumento de escolas depredadas, de pais insatisfeitos todos os anos, reclamando do remanejamento e trocando os filhos de escolas. (Professor E)

Falaram tanto nessa reorganização, nessa sala ambiente, e nada mudou, pelo contrário, piorou. Com a reorganização muitos professores que eram PEB I e PEB II foram prejudicados, pois tiveram que se dividir em duas escolas diferentes. Aqueles que tinham salas de primeira a quarta nas escolas que foram reorganizadas foram compulsoriamente transferidos para outra escola, muitas vezes, longe de casa. O mesmo aconteceu com os alunos. E as salas ambiente? Que ambiente? Nada mudou! Sou professora de português e a sala ambiente de português teve foi um monte de livros empilhados em estantes dentro da sala de aula. Na de geografia penduraram uns mapas e na de matemática não tinha nada! Na verdade só aumentou a circulação de alunos mudando de sala a cada aula, diminui o tempo de aula, aumentou a bagunça. A única coisa boa, se é que é boa, é que os professores não precisavam mudar de sala mais, ficavam lá, esperando os alunos. (Professor F)

A falta de material, a inadequação dos prédios e desarticulação da proposta em relação ao uso dos tempos e espaços escolares inviabilizaram a continuidade do projeto. Gradativamente as escolas, já reorganizadas, foram abandonando a forma de salas ambiente e retornando à antiga organização das salas de aula. A separação entre escolas destinadas às séries iniciais e outras às séries finais do ensino fundamental e ensino médio ficou mantida, apesar das inúmeras queixas de pais e professores acerca disso.

Embora as referências ao *jornalzinho* e às *propostas curriculares* apareçam antes de *alteração das matrizes curriculares* e *PCNs*, trataremos primeiro das duas últimas questões apontadas pelos professores, já que estão situadas no mesmo período das propostas e ações anteriormente comentadas para, depois, retomarmos às duas primeiras, em curso na atual gestão. Em relação aos PCNs, os professores destacaram as ambiguidades no momento em que tais propostas chegaram à rede, já que estavam em curso as propostas curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE/SP, exaustivamente discutidas com os professores ao longo da segunda metade dos anos 80. Para muitos professores, os PCNs surgiram como uma imposição, uma “invenção” do Ministério da Educação (MEC):

Começou o ano e a coordenadora disse que tínhamos que fazer o planejamento seguindo os PCNs. Mas e a

proposta do Estado, o que a gente faz com ela? Me lembro de ter ficado um tempão lendo as versões preliminares e discutindo a proposta curricular de ciências. Depois, veio o projeto da escola-padrão e todo mundo tinha que colocar as propostas da CENP em prática. Até onde eu sei, elas continuam valendo. A gente fica perdida: ora é para usar a proposta do Estado, ora, a do MEC. Na prática o professor não liga muito para isso: ele usa o livro didático; afinal, ele vem do Estado, portanto, eles que resolvam esse imbróglio: se o que vale são os PCNs ou se são as propostas do Estado. (Professor G)

Obviamente não estão em discussão para os professores entrevistados questões relacionadas ao universalismo ou regionalismo no campo do currículo, o sentido ou a possibilidade de um currículo nacional ou, ainda, a lógica de organização dos conteúdos proposta nos parâmetros curriculares nacionais e a utilização dos chamados temas transversais. Não são essas as questões que parecem incomodar os professores. O que os incomoda, de fato, é o “que vamos seguir” ou “o que devemos utilizar para fazer o planejamento”, solução já apresentada no trecho acima: basta usar o livro didático e se ver livre deste embaraço, afinal, como disse a professora ao se referir ao livro didático, “ele vem do Estado”, sem nenhuma alusão, por exemplo, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e à vinculação das grandes editoras a esses programas.

Que proposta seguir não foi a única questão apontada pelos professores no que tange à organização das suas disciplinas. Lembraram, também, as profundas alterações que marcaram a organização curricular na rede estadual paulista com a proposição de modelos de matrizes curriculares para que as escolas optassem. No conjunto de medidas adotadas no início do ano letivo de 1996, a SEE/SP iniciou um processo de normatização do currículo, estabelecendo quadros curriculares rígidos, sem nenhuma flexibilidade, para que as escolas escolhessem, dentre esses, os que julgavam mais adequados, estabelecendo, *a priori*, um percentual de carga horária a ser destinado a cada componente curricular.

Sou professor de Química. Acredita que no primeiro ano do ensino médio tenho apenas uma aula por semana? Não tem jeito, pois, pelos modelos de matrizes que a secretaria manda, em algum ano haverá uma aula de física ou de química ou de biologia. É um absurdo. Todo ano eles mexem, colocando disciplina, tirando disciplina,

umentando a duração da aula, diminuindo a duração da aula. Vão criando artifícios para dizerem que o aluno tem mais aula. Como? Ele continua entrando e saindo no mesmo horário, o resto é invenção, é a maquiagem da utilização do tempo. A nossa autonomia está restrita a escolher essa ou aquela matriz. Veja, até o nome eles mexeram, passando de grade para matriz. Do jeito que está, grade era um nome muito mais adequado. (Professor H)

Questões relacionadas à autonomia, ao controle do trabalho e do próprio currículo são apontadas pelos entrevistados ao se referirem a duas medidas colocadas em prática na atual gestão da SEE/SP. Trata-se das propostas curriculares e de um material de apoio a essas propostas que os professores se acostumaram a chamar de *jornalzinho*. O início da gestão em curso foi marcado por profundas incursões no campo do currículo que tem dividido opiniões entre professores e especialistas. Apelando para os baixos índices de desempenho aferidos em exames como SAEB, SARESP e PISA, a secretaria de educação paulista admite a necessidade de uma intervenção urgente para reverter esse quadro, com a adoção de medidas imediatas, entre elas, a implementação de novas propostas curriculares com “princípios estabelecidos em pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais que refletem as pesquisas, as teorias e as necessidades educacionais” (São Paulo: 2008, p. 31). Alertando os diretores e professores coordenadores pedagógicos acerca das dificuldades que poderão enfrentar em relação a tais princípios, o documento ressalta:

Vale aqui lembrar a insuficiente formação dos professores nas áreas citadas, o que fará com que o Professor Coordenador encontre na escola muitas opiniões de senso comum, com uma reflexão pouco sistematizada sobre a educação pública. Entretanto, não é hora de antagonismos. A capacitação em serviço e as várias ações previstas pela SE procurarão ajudá-lo a superar esse caráter formativo do professor. (São Paulo, 2008b, p. 31)

Apresentadas aos professores no início da gestão, as propostas curriculares não sofreram o mesmo processo de discussão que as anteriores, vigentes até então na rede estadual, talvez por conta da SEE/SP admitir a “insuficiente formação dos professores” em algumas áreas. As propostas curriculares foram produzidas por especialistas de cada área, sem a participação

efetiva do professorado e, para cada proposta, foram elaborados materiais, vulgarmente chamado de *jornalinhos*, em virtude de seu formato, para serem utilizados com os alunos. O professor passa a receber um material pronto para trabalhar com os alunos, com sugestões de materiais didáticos e alternativas metodológicas:

A cada bimestre do ano de 2008, os professores receberão cadernos bimestrais por disciplina/série, cujo conteúdo deve ser seguido para que sejam implantados efetivamente em sala de aula os processos descritos na Proposta Curricular. Nos Cadernos do Professor há orientações específicas para aplicação das atividades junto aos alunos. (São Paulo, 2008b, p. 33)

As novas propostas curriculares dividiram opiniões entre os professores entrevistados, indicando que nem todos concebem tais ações como intervenções no campo do currículo ou controle do trabalho docente. Para alguns professores, a utilização dos cadernos enviados pela SEE/SP facilitou o trabalho, já que os dispensaram de “ficar preparando a matéria”:

Eu achei o material que a secretaria mandou bem legal. Tem uma porção de sugestões, boas indicações de materiais e de filmes, boas sugestões de atividades complementares. É um material muito rico, que supera a qualidade dos livros didáticos. Agora, com esse material, não preciso ficar alucinada preparando aulas, está tudo ali, organizado, basta aplicar. Muita gente fica criticando, mas são justamente aqueles que não conseguem trabalhar com o conteúdo indicado. (Professor I)

Para outros, a chegada dos *jornalinhos* representou um controle sobre seu trabalho, ferindo sua autonomia:

A gente já não pode muita coisa, agora, querem tirar também o direito de escolher esse ou aquele material, dar a aula desse ou daquele jeito, avaliar usando este ou aquele instrumento. É muita interferência sobre o trabalho do professor. Essa proposta tem o nome errado, deveria se chamar guia, como era na época da ditadura. Tem que seguir e pronto. Sou professor de História e não consigo trabalhar com o conteúdo organizado da forma como está. Mas a pressão sobre o professor é enorme. Professores acomodados estão felizes, mas não percebem o perigo que é ceder a esse processo de controle sobre o trabalho. (professor J)

Certamente os dados que temos recolhido até aqui não nos permite avaliar como os docentes estão reagindo à implantação de projeto de

inovação curricular da SEE/SP. Isso exigiria uma amostra bem mais significativa diante do gigantismo dessa rede, além de um tempo maior de distanciamento já que a proposta foi colocada em prática neste ano letivo. Contudo, é possível apontar, pelo conjunto das entrevistas, que são raras as análises como a do professor J, que encara a adoção do material enviado pela SEE/SP como uma forte interferência e controle sobre a ação docente. Nesse sentido, cabe também discutir como as unidades escolares utilizam os espaços e horários destinados à reflexão pedagógica na análise de tais propostas e materiais e, até que ponto, estão abertas à elaboração de novas propostas que complementem, reformulem ou se contraponham às defendidas pela atual gestão.

Considerações finais

Primeiramente queremos reafirmar que não era objetivo dessa pesquisa discutir com profundidade a percepção dos professores da rede estadual paulista acerca das ações da SEE/SP ou as desencadeadas em nível nacional; nossa preocupação, nesse momento, foi a de identificar como tais professores percebem e se referem essas ações. Encontra-se em curso uma pesquisa junto aos professores paulistas acerca da imagem que constroem da profissão, da escola e dos alunos, segundo estatuto de contratação, tendo em vista a maneira como são impactados pelas políticas educacionais adotadas pelo Estado de São Paulo a partir dos anos 90.

Não podemos deixar de apontar que muitas questões que exerceram forte influência sobre o trabalho docente e a organização das escolas públicas não foram lembradas pelos professores, como a extinção dos regimentos comuns e a elaboração dos regimentos de cada unidade escolar; o programa de educação continuada (PEC), responsável pela formação dos professores das séries iniciais que tinham apenas a formação de nível médio, bem como de professores das séries finais do ensino fundamental, responsáveis por disciplinas cuja avaliação no SARESP apresentava deficiências, ou, ainda, o programa *teia do saber*, de natureza bastante controversa; o fechamento das classes de educação especial com o remanejamento dos alunos então atendidos

nessas classes para as turmas regulares, com o consequente fortalecimento do discurso de inclusão; o processo de municipalização, fortemente combatido pelas entidades de classe; os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), denominado até o ano de 1998 como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), entre outros. Também não foram lembradas ações no campo do financiamento da educação, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), conhecido por *fundão* e, mais recentemente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outras.

Não se trata, é preciso insistir, em inventariar o que os professores *não disseram*, mas, pelo contrário, identificar aquilo que disseram, que na produção de sentidos e significados acerca do próprio trabalho surge como mais imediato, o que não significa que também não sejam capazes de tecer comentários, por exemplo, sobre questões relacionadas a financiamento da educação, ainda que de forma pouco consistente e superficial. Dessa maneira, parece que os professores constroem discursos sobre aquilo com que lidam no dia-a-dia, questões mesmo do cotidiano escolar, da rotina de trabalho, do exercício da profissão. Mesmo no âmbito da própria secretaria apresentam certa dificuldade de relacionar medidas que chegam às escolas com as diretrizes mais amplas adotadas pelo sistema, como a sobrecarga de trabalho do diretor de escola e dos professores coordenadores pedagógicos contrastando com a propalada descentralização e desconcentração de tarefas, anunciadas desde meados dos anos 90 e com um falso discurso de autonomia. Mesmo quando criticam a progressão continuada como uma estratégia simplista de corrigir fluxo e melhorar as estatísticas de atendimento, os professores não apontam as contradições internas à proposta, que, ao tentar fazer valer a utopia liberal da inclusão e ensino de todos, esbarra na existência de uma escola

que não se destina, de fato, à inclusão e ensino de todos, o que difere do regime de ciclos, por exemplo, mais preocupado com reorganização dos tempos e espaços escolares.

Ouvir o que dizem os professores sobre o próprio trabalho, sobre a escola e sobre os alunos pode nos fornecer pistas para a reflexão acerca da formulação e condução da política educacional, bem como indicar necessidades urgentes de formação continuada a ser desenvolvida no âmbito da escola, aproveitando, inclusive, os tempos e espaços institucionalmente existentes para reflexão e discussão dos problemas enfrentados, relacionando-os, sempre que possível, às diretrizes mais amplas da política educacional em curso,

bem como a busca coletiva para problemas que impedem a realização de um trabalho de boa qualidade. As escolas devem estar comprometidas com um processo de formação continuada, facilitado pelo diretor e coordenador pedagógico, embora não ignoremos a sobrecarga de trabalho imposta a esses agentes na consolidação da política educacional em curso na última década na rede estadual paulista, no sentido de empreender esforços para que os professores possam compreender a natureza de seu trabalho num quadro mais amplo de determinações que está além, e aquém, do que ocorre desde o momento em que assina o ponto de entrada até quando deixa a escola após um dia de trabalho.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v. 3, n. 3, p. 15-34, jun. 1959.
- MARTINS, A. M. A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 527-549, ago./2003.
- PEREIRA, L. Promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Política Educacional do Estado de São Paulo**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). s/d.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 444/85**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 1985.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 836/97**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. SEE/SP : São Paulo, 1997.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE s/n.**, de 22 de março de 1995. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1995a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Mudar para melhor: uma escola para criança e outra para o adolescente**. Venha conhecer. São Paulo: SEE, 1995b.
- _____. Imprensa Oficial. **Governo de São Paulo institui bônus e promoção por mérito aos servidores**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, vol. 18, n. 239, Poder Executivo I, pág. 3, 18 de dezembro de 2008a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação **Gestão do Currículo na escola: caderno do gestor – vol. 1**. São Paulo: SEE/SP, 2008b. Acessado em 15/02/09. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br>.

Recebido em fevereiro de 2009.

Aprovado em maio de 2009.