



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

do Prado Ferraz de Carvalho, Celso; Russo, Miguel Henrique
Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista
EccoS Revista Científica, núm. 29, septiembre-diciembre, 2012, pp. 135-150
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71524734008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO, REGULAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CONTEXTO PAULISTA

EDUCATION, REGULATION AND EDUCATIONAL POLICY:
THE SÃO PAULO CONTEXT

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Universidade Nove de Julho

celsocarvalho@uninove.br

Miguel Henrique Russo

Universidade Nove de Julho

mhrusso@uninove.br

RESUMO: Os processos de regulação da educação tem sido tema dos mais relevantes no contexto do debate educacional. Neste texto problematizamos esse processo no âmbito da educação paulista, tendo como referência maior o denominado “Programa São Paulo faz Escola” e sua proposta de reforma curricular. Implementado a partir de 2007, no contexto do governo de José Serra, esse programa tem se caracterizado por uma série de ações com consequências importantes para o trabalho dos profissionais da educação paulista. Nossa objetivo neste texto é apresentar brevemente o contexto que tem permeado as políticas educacionais em São Paulo, os fundamentos do “Programa São Paulo faz Escola” e, com base em pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa em Políticas e Gestão Educacional, os impactos iniciais produzidos por essas políticas no contexto de sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política educacional. Regulação. São Paulo.

ABSTRACT: The regulation processes in education have been of great relevance in the context of the educational debate. In this text is discussed this process in the São Paulo State educational context, having the ‘São Paulo faz Escola Program’ and its curricular reform proposal as a major reference. Implemented since 2007 within José Serra’s government, this program has been characterized by a series of action with significant consequences for the work of the education professionals from São Paulo State. Our aim in this paper is to present briefly the context that has permeated the education policy in São Paulo, the foundations of the ‘São Paulo faz Escola Program’ and, based on researches carried out within the research group in Educational Policy and Management, the initial impacts produced by these policies in the context of its implementation.

KEY WORDS: Education. Educational Policy. Regulation. São Paulo.

1 Introdução

O governo do Estado de São Paulo, em sintonia com os princípios e diretrizes do governo federal sobre a reforma do Estado adotou, na década de 1990, um conjunto de medidas como a descentralização, a defesa do ajuste fiscal e a reestruturação da gestão pública. Essas faces do marco regulatório delineado a partir da articulação dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Covas, quando projetadas para a educação, produziram profundas modificações na organização dos espaços escolares e no cotidiano escolar. Nesse cenário, de imposição normativa e regulação pública, de constantes tensões, pressões e disputas de poder que a Secretaria Estadual de Educação (SEE), em sua ação mais recente, implementou o Programa São Paulo faz Escola. Neste texto¹ problematiza-se esse processo no contexto da educação paulista, procurando analisar os aspectos político-pedagógicos dessa proposta.

2 O Programa São Paulo faz Escola

No início do governo de José Serra, em 2007, a SEE anunciou um novo e ambicioso plano de ação com vistas a melhorar os indicadores da educação básica paulista. Os resultados de diferentes processos de avaliação mostravam o quanto a educação, no Estado mais rico da federação, encontrava-se em situação crítica, em que pese a administração do Estado ser controlada pelo mesmo grupo político desde 1995. Como explicar fracasso tão evidente considerando o tempo, os recursos financeiros e a pretensa capacidade dos gestores da SEE? Nesse contexto, o Programa de Ação apresentado, denominado “São Paulo faz escola”, estabeleceu um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Foi também anunciada uma logística informacional de apoio à implementação da proposta e um

cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança. No conjunto dessas ações emerge a reforma curricular e sua proposta de homogeneização do currículo paulista. Em 2010, na sequência desse processo, o governo institui a proposta como currículo oficial, encerrando uma fase de experiências e ajustes.

3 Os fundamentos da proposta curricular

A proposta de um currículo a ser implementado em todas as escolas da rede foi justificada a partir de um conjunto de argumentos que se tornaram discurso comum na educação brasileira. As falas, no geral, mencionam a necessidade de promover “uma educação de qualidade, que esteja à altura dos desafios contemporâneos, que seja capaz de formar um cidadão apto a enfrentar os desafios do mundo do trabalho e comprometido com os desafios de seu tempo”. No geral, tal discurso não tem nada de original ou inovador, atendo-se tão somente a propor a formação de um novo homem, de preferência adaptável e instrumentalizado para dar conta das demandas que o capital exige em sua sanha ensandecida de perpetuar processos de reprodução do metabolismo social. A proposta apresentada foi estruturada a partir de seis princípios norteadores, a saber, uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; prioridades para a competência da leitura e da escrita; articulação das competências para aprender; articulação com o mundo do trabalho.

Faremos a seguir uma breve análise desses princípios e suas implicações político-pedagógicas para o trabalho docente.

4 Uma escola que também aprende

A incorporação política dos objetivos traçados pelo relatório Delors (1998), notadamente seus famosos quatro pilares da educação para o século XXI é direta. Para tanto, algumas menções do documento explicitam essa incorporação:

[...] a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e que *o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais*, além de ser qualitativamente diferente.

Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar aos professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos.

Esse é o ponto de partida para *o trabalho colaborativo*, para a *formação de uma ‘comunidade aprendente’*, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos.

[...] *o uso intencional da convivência* como situação de aprendizagem fazem parte da instituição de uma escola à altura dos tempos atuais.

Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares

[...] *a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas pelos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender.*

Temos, aqui, o alicerce do pensamento reverberado pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) na década de 1990: o aprender a conhecer, o aprender a fazer: o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

A incorporação do lema “aprender a aprender” pela reforma curricular paulista mostra a continuidade de um processo que visa adaptar a educação às demandas da “globalização” e do “neoliberalismo”, expressões político-ideológicas da crise do capital. No geral, parte-se do suposto que “aprender” sozinho contribui para a autonomia e formação do cidadão, que a importância maior deve ser dada ao desenvolvimento de um método que possibilite a produção, elaboração construção de conhecimentos, em detrimento do conhecimento historicamente construído, que a verdadeira educação deve estar a serviço dos interesses dos educandos e que o conhecimento, por estar em constante evolução, obriga os indivíduos a se atualizarem constantemente. A proximidade entre esses fundamentos e as demandas que o capital faz do sistema de educação para moldar um novo tipo de trabalhador são evidentes.

5 O currículo como espaço de cultura

A articulação entre currículo e cultura parte da premissa que “[...] currículo é a expressão de tudo o que existe na *cultura científica, artística e humanista*, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino [...]” (SEE, 2008, p. 13, grifos no original). Demarcando a compreensão que possuem do papel da escola criticam a forma como professores produzem uma relação dicotômica entre cultura, entendida como aquilo que referencia o que é local, pitoresco, folclórico, o divertimento e o lazer, e conhecimento, visto como o inalcançável e distante. Assim, afirmam que

[...] se não rompermos com essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miriade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SEE, 2008, p. 13).

Eis aqui, de forma indireta, uma das razões para a centralização curricular: acabar com as atividades que não promovem aprendizagens relevantes. Mas o que é aprendizagem relevante? Relevantes são os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo de sua história? Segundo a proposta, sim, mas desde que tomado como instrumental, mobilizado em competências e capaz de reforçar o sentido cultural da aprendizagem. Do ponto de vista ideológico essa percepção cumpre o papel de obscurecer e enfraquecer a possibilidade da crítica mais radical ao capitalismo. Limita a possibilidade de crítica e afirma de forma direta que o que se objetiva com essa articulação entre cultura e currículo é “[...] formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles.” (SEE, 2008, p. 7). Não há aqui mediação alguma. A preocupação em estabelecer uma lógica de adaptação social, fundada no pensamento conservador é explícita. A perspectiva de transformar o currículo em um meio de formar “crianças e jovens” preparados para exercer suas responsabilidades soa de forma ideológica, pois naturaliza a articulação entre formação e vida, sendo vida entendida como a sociedade capi-

D
O
S
S
I
É
T
E
M
Á
T
I
C
O

talista e responsabilidade a condição de ser do trabalhador. Não há aqui espaço algum para a crítica.

Essa articulação entre currículo e cultura comporta diferentes significados, pois se refere à capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento que estão associados à crianças e jovens. Estes, em sua ação, devem mobilizar seus conhecimentos para o enfrentamento e os desafios da realidade social. Esse vínculo entre currículo e a vida possui importante valor. Entretanto, ao situar a vida não como prática social, mas como construção idealizada, não pode realizar a crítica dessa prática social, transformando a vida em um algo a-histórico e naturalizado. Se a prática social humana é histórica, a redução da relação cultura-curriculum à busca de criar as condições para que crianças e jovens atuem “em uma sociedade que muito precisa deles” aprofunda uma concepção de currículo e de cultura disseminadas pelos valores economicistas e do mercado. Reduz o currículo e a formação desejada à lógica de preparação dos alunos para o trabalho. Assim, a perspectiva de um currículo como espaço de cultura transforma-se em discurso ideológico, pois currículo e cultura são tratados como conceitos abstratos, naturalizados e sem história.

6 As competências como referência

A chamada pedagogia das competências tornou-se referência comum nos debates sobre educação e nos processo de regulação curricular no Brasil. Dessa forma, a proposta curricular paulista também não inova, expressando apenas uma condição que manifesta certo consenso acerca dos encaminhamentos do currículo. Assim, para a SEE:

[...] competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como

instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SEE, 2008, p. 9).

Tal perspectiva implica numa série de questões. O caráter polisêmico do conceito de “competências” requer que a análise e a crítica implicam em mostrar a estreiteza com que tal pedagogia concebe a formação humana. Iniciemos pela definição do conceito de “competências”. A noção de “competências” não é nova, mas sua utilização bem como seu uso cada vez mais presente nos discursos sociais e científicos, nas propostas de reformas educacionais e na discussão sobre formação é relativamente recente. Seu uso no contexto das ciências sociais designa os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Para os psicólogos, o termo às vezes é entendido como aptidões, habilidades ou capacidade.

Quais as implicações que a noção de competências tem para a educação? O discurso sobre as “competências” objetiva substituir a forma de compreensão e a importância das práticas educacionais, possibilitando a “[...] transição da cultura do ensino para a da aprendizagem.” (SSE, 2008, p. 10) Estabelece como prioridade os meios, os métodos que possibilitam a aprendizagem, secundarizando a importância do conhecimento. Aprofunda o discurso ideológico que situa a escola como espaço de aprendizagem, mas de uma aprendizagem centrada em processos e meios que levam a novas aprendizagens. Parte do suposto que o problema da escola não é mais com o conhecimento, mas, sim, o de criar as condições para que os alunos possam aprender a se apropriar do conhecimento. Nesses termos o discurso que enfatiza a pedagogia das competências apresenta-se sempre articulado com a tese da “sociedade do conhecimento”. A articulação desses elementos, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e do aprender a aprender formam a linha de frente do discurso ideológico desencadeado pela UNESCO na década de 1990 e que se transformou na pauta comum de grande parte das propostas de reforma curricular. O elemento basilar que norteia esse processo é o discurso que defende a necessidade de formar um novo trabalhador apto e capaz de responder às novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, em que pese toda a reverência feita à cidadania e à formação crítica, o que se objetiva é dar conta das exigências postas pela organização do trabalho.

A transformação da pedagogia das competências em diretriz curricular cria campos de tensão. A prática social que lhe dá origem, a sociedade capitalista, é apropriada de forma naturalizada, o que impede que a crítica dos valores sociais que informam essas práticas seja feito. Nesse sentido, embora intente que o ensino por “competências” deva objetivar o desenvolvimento de práticas de cidadania, a ausência de crítica às condições sociais que o capitalismo produz transforma a prática social que lhe dá origem em processo natural.

O discurso da “pedagogia das competências”, embora anuncie a liberdade e a cidadania como objetivos, materializa políticas a práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação. Sua constituição não consegue apanhar e realizar a crítica ao processo de mercantilização da educação e à substituição do conceito de igualdade de condições pelo de igualdade de oportunidades, ou seja, a imposição da “equidade”. Contribui para reafirmar a dualidade estrutural que permeia toda a história da educação brasileira e que, como resultado da divisão técnica do trabalho sob o capitalismo, produziu sistemas escolares que reforçaram e produziram uma “formação para o pensar e outra para o fazer”. Da mesma forma, contribui para a desumanização dos processos educativos, pois o que anuncia é o predomínio de uma razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, a ênfase no desenvolvimento de “competências e habilidades” para o trabalho alienado, o discurso da empregabilidade e da laboralidade, não deixando espaços para uma educação que propicie a humanização das relações sociais. Sua cidadania pressupõe um indivíduo abstrato e sem história, exposto a um processo de socialização conduzido pelo fetichismo da mercadoria, tornando-se discurso ideológico, acentuando-se, assim, o processo de reificação do ser social.

7 A proposta de um currículo articulado com o mundo do trabalho

Apoiando-se nas Orientações Curriculares Nacionais, os elaboradores da proposta estabeleceram que a articulação da educação com o mundo do trabalho deveria pautar-se pelo binômio: “estranhamento / desnaturalização”. No documento tal questão é assim apresentada:

O princípio que orienta esta proposta, portanto, é o estranhamento, tal como aparece nas orientações curriculares. Entretanto, isso não se faz sem adotar como orientação metodológica uma Sociologia do conhecimento de inspiração mannheimiana, ou seja, levar a sério e compreender o contexto sócio-histórico que envolve as maneiras como o jovem pensa e vivencia o seu mundo. O objetivo, portanto, é o de colocar o jovem diante do outro, visto como estranho a ele, de forma a permitir-lhe desvendar sociologicamente esse outro. No caso da Sociologia está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois parecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos.

Novamente recorremos às Orientações Curriculares, destacando essa opção metodológica: Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicação dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas e individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (SEE, 2009 p. 42-43, grifos no original).

Algumas observações se fazem aqui necessárias. É explícito no texto que os autores da proposta ao referirem-se à categoria de estranhamento não o fazem em uma perspectiva marxiana. Assim, da forma apresentada, as categorias estranhamento/desnaturalização ganham autonomia e independência entre si, emergindo de relações abstratas, impossibilitando a compreensão dos fundamentos da proposta e a totalidade social originária. Nesse sentido, podemos afirmar que os objetivos anunciados: possibilitar aos jovens a compreensão do contexto sócio-histórico que determina as

formas de pensar e ver o mundo, e, proporcionar formas de ruptura em relação “à cultura hegemônica naturalizada” são impossibilitados por uma lógica que naturaliza os processos sociais e aprofunda o estranhamento. Assim:

Busca-se, com isso, discutir o jovem na sua relação de estranhamento com aqueles outros que o envolvem em sua vida cotidiana, em particular, na família, nos vínculos de parentesco e de amizade, na vizinhança, na escola, no lazer e *no trabalho*. (Ibidem, p. 43-44).

A categoria “estranhamento”, restrita aos questionamentos que circundam as relações cotidianas dos “jovens estudantes com ‘aqueles outros’”, em um contexto que não é especificado ou discutido qual a relação desse “outro” com as questões de “ordem política, econômica e cultural” que permeiam “o cotidiano” e que são responsáveis pela situação em que se encontram a maioria dos “jovens”, naturaliza suas relações com a família, com a vizinhança, com a escola, no lazer e, principalmente, no trabalho.

Nesse delinear, a categoria “desnaturalização”, que deveria ser utilizada como propulsora de mudanças na concepção e compreensão dos fenômenos sociais, fica restrita ao objetivo de “se pensar a sociedade em que se vive”, sem discutir, no entanto, que sociedade é essa, qual sua origem e características. Embora fale em “desnaturalizar a realidade”, aprofunda por meio da “naturalização” do pensamento sociológico o processo de naturalização estranhamento social.

Dessa maneira, o centro de nossas preocupações e o nosso ponto de partida e de chegada é o aluno, o **aluno jovem**, empenhando-nos para partir dele a fim de, com ele, pensar a sociedade em que vive. Trata-se, portanto, não de se colocar no lugar do jovem como porta-voz, mas de aproximar-se dele para **estranhar com ele** o seu próprio lugar no mundo que o cerca. (Ibidem, p. 42, grifos no original).

A questão que fica é como superar a lógica do estranhamento por meio do conhecimento que possui o ser estranhado, no caso o aluno. Mais

uma vez aqui o que temos é um processo pelo qual palavras e ações bem intencionadas contribuem é muito para pensar a educação numa perspectiva que desvaloriza o conhecer e, nesse sentido, o professor. Próprio das pedagogias escolanovistas a centralidade no aluno, em que pese seu apelo democrático, contribui apenas para o aprofundamento da lógica que exclui as camadas populares do acesso ao conhecimento que a humanidade produziu. Se a escola é para alguém o único espaço para se apropriar do conhecimento, esse alguém são as camadas populares.

Com isso a “desnaturalização” dos fenômenos sociais, objetivada pela proposta, fica circunscrita aos limites da “cultura hegemonic”; quando muito, de crítica superficial a essa cultura. A lógica positivista da proposta circunscreve a compreensão da categoria de “estranhamento” ao restrito contexto social de convivência cotidiana dos jovens estudantes do Ensino Médio. Não possibilita uma efetiva “desnaturalização” das suas causas por meio de uma perspectiva que historicize o “jovem”.

A categoria “estranhamento”, descolada da “práxis social”, acentua o processo de naturalização que envolve o debate sobre o trabalho, ou sobre o mundo do trabalho como menciona a proposta. Assim, a possibilidade de contribuir com a compreensão dos jovens sobre as questões que envolvem “o mundo do trabalho” e, consequentemente, sobre “as possibilidades de acesso dos estudantes ao mercado formal de trabalho”, apenas reforçam a perspectiva positivista que possuem.

8 A reforma curricular e o cotidiano escolar

Diversas pesquisas realizadas no âmbito de nosso grupo de pesquisa² tem-nos permitido melhor compreender como os processos de regulação da educação paulista tem objetivado moldar a prática do professor e o cotidiano escolar. A seguir, com base em questões apontadas por essas pesquisas, discutiremos o processo de implementação da reforma curricular paulista, a partir de 2008, seus impactos e mudanças na compreensão e percepção de professores, coordenadores e diretores de escola acerca de seu trabalho. A estruturação de um currículo homogêneo, cerne da proposta de reforma curricular imposta pela SEE, na rede pública estadual de São Paulo, a partir de 2008, tem gerado desconforto e um sentimento de

depreciação no trabalho dos trabalhadores da educação. Outro elemento que as pesquisas tem permitido identificar é a relação entre os conteúdos a serem trabalhados, que contempla o desenvolvimento de habilidades e competências, e a necessidade em se atingir os objetivos estabelecidos pela SEE/SP. Tal relação incomoda os professores, pois as avaliações do SARESP³, que controlam o desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas estaduais, estão baseadas nesses conteúdos. Assim há uma intensa relação entre conteúdos, avaliação e a busca de qualidade das escolas.

Vale ressaltar que vários professores entrevistados ao longo das diversas pesquisas realizadas afirmam estar encontrando dificuldades em trabalhar esse currículo em sala de aula. Para eles, o currículo proposto está distante da realidade de seus alunos, em decorrência das peculiaridades existentes nas escolas de bairros periféricos, o que os tem levado a questionar e a não aceitar as demandas postas pela reforma. No entanto, também é perceptível nas entrevistas que essa ação dos professores não decorre por discordarem dos elementos norteadores da proposta, ou por discordarem de suas concepções. O fazem porque não imaginam que seus alunos possuem capacidade de lidar com esse tipo de conhecimento, ou seja, não se trata de uma recusa fundada na crítica às concepções de certo modelo de educação e de currículo, mas na percepção de que ele não é adequado para seus alunos.

Outro ponto que também aparece, com certa frequência, em suas falas, é a relação que fazem entre sua formação profissional e as demandas exigidas pela proposta curricular. Nesse caso, diante de certas dificuldades que enfrentam, mencionam que não se sentem preparados a trabalharem de modo diferenciado. Para eles, o ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e o trabalho com ensino contextualizado e interdisciplinar, representam algo novo, em que precisam se adaptar e se aperfeiçoar. Temos, aqui, um exemplo preciso de como determinados processos de regulação, especificamente quando objetivam profundas mudanças na concepção de currículo e no trabalho do professor, podem produzir certo sentimento de desprofissionalização. Em suas falas podemos verificar o quanto os professores ficam pressionados a partir do momento em que são feitas novas exigências com relação a sua profissão. Assim, esse “novo perfil” profissional que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo demanda, por parte dos docentes, estaria causando impactos entre o professorado.

Cria-se uma certa especulação pedagógica sobre um tipo de professor ideal, cada vez “mais completo” e complexo que contrasta com o baixo status real, econômico, social, intelectual, etc., correndo o perigo de modelar um profissional que é cada vez mais difícil de encontrar na realidade. Idealiza-se um discurso pedagógico cada vez mais distante das condições reais de trabalho, da preparação e da seleção de professores, o que inexoravelmente leva a estimular nos professores o sentimento de insatisfação sobre a instituição escolar e sobre a própria profissão. (SACRISTÁN, 2000, p. 97).

A citação acima nos remete a uma questão central para esse debate, qual seja, a distância existente entre as condições reais de trabalho do professor, suas expectativas profissionais e a perspectiva que as políticas educacionais apresentam. A distância entre elas não só é grande como aumenta cada vez mais à medida que as políticas educacionais desconhecem a realidade dos professores, ignoram a possibilidade de sua participação no debate sobre suas condições de trabalho, instituindo, assim, uma prática que em São Paulo tem permeado todos os últimos governos: a ausência de diálogo entre o magistério e suas entidades representativas.

O processo de avaliação previsto é outro ponto da reforma que produziu impactos na forma como os professores percebem seu trabalho. Muitos, segundo a visão dos docentes entrevistados, não compreendem o funcionamento desse sistema, apesar de saberem que existem metas estipuladas pela SEE/SP, através do IDESP⁴, que cada unidade escolar da rede pública estadual de ensino deve atingir anualmente. Além do SARESP, que é aplicado aos alunos e que avalia a unidade escolar, os professores também estão sendo avaliados, tanto pelos índices do IDESP que seus alunos atingem quanto em sua aptidão profissional. Os Ocupantes de Função Atividade (OFA)⁵, por exemplo, são submetidos a um processo de avaliação para terem aulas atribuídas no ano seguinte e, tanto os Docentes Efetivos como os OFA, somente conseguem aumento de salário através do sistema de promoção funcional em que realizam uma prova e precisam estar entre os 20% melhores classificados do Estado para garantirem sua evolução salarial. Ações como essas, anunciamos como meio de melhorar a eficiência e a qualidade da rede, são, em

D
o
s
s
i
é
T
E
M
Á
T
I
C
O

verdade, parte de um processo maior de desqualificação e precarização das condições de trabalho dos professores.

Embora tenhamos trabalhado nessa fase⁶ da pesquisa com um número pequeno de escolas, e sabedores das dificuldades que essa amostragem impõe no sentido de análises mais profundas e generalizantes, temos clareza do quanto os dados e as informações coletadas nos permitem trabalhar com a hipótese de que esse processo esteja, de certa forma, ocorrendo em grande número de escolas da rede estadual paulista. Não se trata de uma análise dedutiva, mas sim de uma perspectiva metodológica alicerçada nas categorias de cultura e prática escolar. Entendemos que a reação que os professores demonstram diante de um processo de avaliação que lhes cobra de fora resultados a serem alcançados e que, ao mesmo tempo, lhes retira internamente o poder de controle que exerciam, por meio da avaliação, sobre os alunos, é comum na maioria dos professores. As falas representam o enorme desconforto com um processo de avaliação que eles não controlam. Da mesma forma podemos falar nas determinações impostas pelo currículo. Nesse caso, o agravante é que existe dupla vinculação do currículo aos processos de avaliação do aluno, e que, portanto determina o que deve ser ensinado pelo professor. A primeira questão é a perda de autonomia na realização de seu trabalho. A imposição dos cadernos do professor e do aluno na rede estadual se constitui em um processo que, embora anunciado como uma questão de organização curricular e que visa preservar os alunos, se constitui em poderoso instrumento que confere ao Estado o poder de decidir como e o que deve ser ensinado aos alunos. A segunda questão é a transformação da verificação do desempenho escolar do aluno e, portanto daquilo que ele está se apropriando, em ferramenta para determinar se o professor e a escola devem ou não ser contemplados por uma política de valorização salarial fundada na lógica do bônus. Nesse caso, e os dados de nossa pesquisa permitem tal afirmação, a relação professor-aluno assume características que transformam o processo escolar numa busca constante e única em atender aos objetivos estabelecidos pela SEE sem se importar com os meios. A retenção ou aprovação de um aluno fica condicionada ao número possível que a escola pode ter, desde que não comprometa a meta buscada e que possibilite o bônus. É uma lógica insana. Que esvazia a escola e o processo escolar de qualquer perspectiva formadora, não criando condições para um ambiente que motive e dê sentido ao fazer dos professores. Não cria condições para a educação.

9 Considerações finais

A proposta curricular paulista revela argumentos dos mais presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos. A busca da formação cidadã, da qualidade da educação e do compromisso social transitam nessas falas buscando a legitimidade de corações e mentes. No alto de seu pretenso pluralismo, criticam os holismos e totalitarismos de seus críticos. Nesse processo, transitam de uma pretensa neutralidade axiológica à indiferença política de forma muito rápida. Capitaneados por ex-marxistas, agora transformados em antimarxistas, os discursos recentes obscurecem a luta de classes, reduzem a emancipação humana aos limites da cidadania burguesa e transformam o capitalismo em eterno presente. Categorias como historicidade, totalidade e contradição são alçadas à condição de *pós-facto* pelo discurso pós-moderno.

Como analisar elementos que são portadores de tão forte argumento sedutor? Levando ao extremo a advertência de Mészáros (2004) de não nos dar o luxo de confundir causas fundamentais da dificuldade da humanidade com a ilusória solução para elas proposta, seja ela oferecida com uma confiança honesta e aberta, ou na forma da camuflagem ideológica enganadora frequentemente praticada em nossos dias por “neutros defensores” pseudo-objetivos da ordem existente.

Notas

- 1 No texto em tela apresentamos os resultados parciais de duas pesquisas: “A reforma da educação no estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestionária e laboral (2009-2011)”; e “Reforma da educação no estado de São Paulo e produção da qualidade do ensino: dimensões avaliativa, curricular e gestionária (2011-2013)”, ambas com financiamento do Cnpq. A coordenação é dos professores Miguel Henrique Russo e Celso Carvalho, e participam mestrandos, doutorandos e alunos da iniciação científica pertencentes ao grupo de pesquisa em Políticas e Gestão Educacional.
- 2 Dentre as pesquisas podemos citar aqui SILVA (2010), SOUZA (2011), PAULA (2011), CUNHA (2010), CARVALHO e RUSSO (2011).
- 3 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). É aplicado anualmente nas escolas estaduais de São Paulo desde o ano de 1996.
- 4 Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP). O objetivo do IDESP é, segundo a SEE, obter um diagnóstico sobre as potencialidades e fragilidades da aprendizagem educacional e, consequentemente, metas a serem atingidas para melhoria dessa aprendizagem.
- 5 Essa é a expressão que a SEE/SP utiliza para denominar os professores que não possuem vínculo via concurso público.

6 O projeto prevê ao longo de seus quatro anos de duração duas etapas. A primeira tem como objetivo maior a análise da proposta curricular como política pública. A segunda etapa da pesquisa está mais centrada na busca de dados empíricos que nos permitam melhor compreender os impactos que a reforma pode estar produzindo no cotidiano escolar.

Referências

CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel Henrique. *A reforma da educação no estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestionária e laboral*. Relatório de pesquisa. São Paulo: CNPq, 2011.

CUNHA, Adriana dos Santos. *Política educacional, currículo e avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista*. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2010.

DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. *Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?* Tese. (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO/Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio*. SEE, 2008.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Sociologia / Secretaria da Educação*. São Paulo: SEE, 2009.

SILVA, Valéria Andrade. *A apropriação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” pelos professores de língua portuguesa*. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

SOUZA, Ana Maria de. *São Paulo faz escola: as contradições entre o discurso oficial e a prática do supervisor de ensino*. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

Recebido em 26 jun. 2012 / Aprovado em 28 jun. 2012

Para referenciar este texto

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