

FATIMA APARECIDA PALOTTI POLIZEL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO/A PROFESSOR/A COORDENADOR/A
NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA:

1995 - 2002

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2003

FATIMA APARECIDA PALOTTI POLIZEL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO/A PROFESSOR/A COORDENADOR/A
NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA:

1995 - 2002

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da
UNESP para obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque
Gomes

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2003

FATIMA APARECIDA PALOTTI POLIZEL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO/A PROFESSOR/A COORDENADOR/A
NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA:
1995 - 2002

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

COMISSÃO JULGADORA

Presidente e orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

2º examinador: Profª. Dra. Maria Regina Clivatti Capelo

3º examinador: Prof. Dr. Levino Bertan

4º examinador: Profª. Dra. Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

5º examinador: Profª. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Presidente Prudente, 26 de setembro de 2003.

- A minha mãe (in memoriam), que não poupou esforços para que eu estudasse.
- A meu pai, aprendiz permanente, um exemplo para mim.
- As minhas filhas, Silvia e Vanessa e ao meu esposo, Inácio, por compreenderem as minhas ausências, mesmo estando próxima a eles.

AGRADECIMENTOS

Desde o início do Mestrado até a conclusão deste trabalho de pesquisa contei com a ajuda de muitas pessoas. Algumas colaboraram de forma direta, outras indiretamente. A todas, expresso o meu agradecimento, especialmente às seguintes pessoas:

- ao Professor Doutor Alberto Albuquerque Gomes, mais que um orientador, um amigo, pela compreensão e respeito às dificuldades que eu enfrentei e tive na produção deste trabalho;
- às Professoras Doutoras Maria Regina Clivatti Capelo e Maria Peregrina de Fatima Rotta Furlanetti, membros da Banca, pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação;
- às Professoras Coordenadoras e aos Professores Coordenadores, participantes desta pesquisa, pela colaboração e dedicação, sem as quais este estudo não poderia ser realizado;
- a Therezinha Elizabeth Tofoli e Vera Luísa de Sousa, amigas à distância e companheiras de Mestrado, pela amizade e estímulo constantes;
- a Rosiane de Fátima Ponce, amiga de plantão permanente, com quem compartilhei muitas idéias e incertezas;
- ao Supervisor João Segura - à época da pesquisa Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Birigüi - e às Diretoras das Escolas participantes, pela sensibilidade demonstrada aos objetivos deste estudo;
- enfim, a Aparecida Claurea Bearare Benasse, Geni Honório da Silva e Marina Issa, vice-diretoras de escola, pelo apoio incondicional nesta caminhada.

ANALFABETO POLÍTICO

O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa
dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que
se orgulha e estufa o peito,
dizendo que odeia política.
Não sabe o imbecil que da sua
ignorância política, nasce a prostituta,
o menor abandonado, o assaltante
e o pior de todos os bandidos:
que é o político vigarista, pilantra,
corrupto e lacaio das empresas
nacionais e multinacionais.

(Bertold Brecht)

RESUMO

A presença do posto de trabalho de Professor/a Coordenador/a na maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino vem se somar às medidas oficiais destinadas à melhoria da qualidade de ensino em São Paulo. Assim, este estudo dedicou-se, em especial, a ouvir a “voz” do/a Professor/a Coordenador/a sobre as suas práticas pedagógicas, tendo como contexto a política educacional implantada no Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2002. Os objetivos deste trabalho levaram-me a optar pela análise de documentos oficiais, como forma de resgatar o percurso político-legal que permitiu a presença do/a Professor/a Coordenador/a nas escolas estaduais e de identificar os eixos norteadores das diretrizes para a educação paulista, bem como, a buscar elementos teóricos para compreender as influências do paradigma neoliberal de Estado e as determinações do Banco Mundial na composição do cenário político educacional brasileiro. Por meio de uma abordagem flexível, a entrevista coletiva, foi possível conhecer como os/as participantes dessa investigação, três Professores Coordenadores e seis Professoras Coordenadoras do período diurno e uma do período noturno, concebem as suas funções, vivem o cotidiano escolar, como se sentem em relação ao processo de avaliação anual de sua atuação, como organizam as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, enfim, como se movem entre as atribuições legais e a realidade escolar. Esta pesquisa revela as práticas pedagógicas dos/as Professores/as Coordenadores/as acontecendo em condições precárias de trabalho e afetadas por múltiplos determinantes, entre eles, a forma de avaliação anual desses agentes educacionais.

Palavras-chave: Política e educação; Escola pública; Professor Coordenador.

ABSTRACT

The presence of the position of work of the Coordinator Teacher in state-run schools has been added to the official measures oriented to improve the quality of teaching in São Paulo state. Thus, this study was dedicated, specially, to hearing the voice of the Coordinator Teacher about his/her pedagogical skills, having as a context the educational policy implanted in São Paulo state from 1995 to 2002. The goals of this work led me to choose the analysis of official documents, as a means of remembering the legal-political pathway that allowed the presence of the Coordinator Teacher in state-run schools and identifying the oriented axis for the policies for education in São Paulo state, as well as, searching for theoretical elements to understand the influences of the neoliberal paradigm of State and the determinations of the World Bank over the composition of the educational-political scenario in Brazil. By means of a flexible approach, the collective interview, it was possible to know how the participants of this investigation, nine Coordinator Teachers from the day shift and one from the night shift, understand their roles in their everyday life in the school; how they feel about their annual performance evaluation process; how they organize their Collective Pedagogical Work Hours and finally how they deal with their legal duties and the school reality. This research reveals the Coordinator Teacher's pedagogical skills that have to be put in practice counting on precarious conditions of work and it also reveals how these skills are affected by several determinants amongst which it is the annual evaluation of these educational agents.

Word-key: Politics and education; Public schools; Coordinator Teacher.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
As funções de Professor/a Coordenador/a	15
Opção metodológica	26
 2. Influências do paradigma neoliberal de Estado e do Banco Mundial na composição do cenário político-educacional brasileiro	 42
O Banco Mundial	44
A globalização e o novo paradigma de Estado	49
O Estado mínimo e as reformas educacionais	56
A política do Banco Mundial para a educação básica	59
Implicações para a política educacional brasileira	64
 3. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo no período de 1995 a 2002	 67
A Escola de Cara Nova	84
 4. A voz dos Professores Coordenadores e das Professoras Coordenadoras sobre suas práticas pedagógicas	 93
Concepções sobre as funções do/a Professor/a Coordenador/a	94
Cotidiano escolar: a luta para driblar o desvio de funções	99
Processo de escolha e recondução: “centralização democrática”	103
Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: exigência administrativa ou espaço de formação?	110
Entre as atribuições legais e a realidade escolar	123
 5. Considerações finais: desafios aos/às profissionais da educação da rede estadual de ensino	 144
 Referências bibliográficas	 152

1. INTRODUÇÃO

A utilização dos termos *objeto* ou *sujeito* remete ao estatuto conferido pelo pesquisador aos homens cuja prática deseja compreender. Como *objetos* de uma pesquisa, os seres humanos investigados estão submetidos à forma de interpretação do pesquisador, sem que tenha voz ativa neste processo. Essa forma de interpretação que separa radicalmente a vivência do conceito, encontra oposição nas correntes qualitativas, na medida em que não só percebem e respeitam o indivíduo como responsável por suas ações e opiniões, mas consideram-no capaz de elaborar uma forma de conhecimento sobre a realidade que o circunda. Mais recentemente, essas correntes passam a aceitar a contribuição dos homens que estudam na compreensão dos processos analisados e tornam-se capazes de empreender um processo de co-construção do conhecimento buscado (BRITTO E LEONARDOS, 2001, p.24).

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa contribui para responder algumas das interrogações que inquietam, atualmente, o/a pesquisador/a e muitas vezes, questões antigas que, por uma série de fatores, ficaram sem respostas. Nesse estudo, encontrei respostas a muitas das inquietações surgidas durante a minha trajetória pessoal e profissional na área de formação docente e nos 16 anos de vivência como funcionária da rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, durante os quais fui constituindo-me como professora¹ e tornei-me, também, co-responsável pela formação inicial e continuada de professores.

Desde o início das minhas atividades profissionais como docente das disciplinas pedagógicas na Habilitação Específica para o Magistério em nível de 2º Grau, em 1985, hoje Curso Normal, intrigava-me a inexistência de

¹ Em janeiro de 2002, exonerei-me do cargo de Professora do Curso Normal e ingressei como diretora efetiva na Rede Estadual Paulista. No entanto, continuo ligada à formação de professores, pois tenho como desafio a formação contínua dos docentes, numa perspectiva reflexiva da/na prática pedagógica.

um espaço/tempo institucional coletivo para que nós, professoras e professores, pudéssemos refletir sobre a prática docente e discutir a Habilitação Específica num continuum de formação, no qual houvesse a integração entre as disciplinas do núcleo comum e as da parte pedagógica, de forma a se constituir num curso, essencialmente, de formação de professores/as, no qual a responsabilidade fosse do coletivo de professores/as e não apenas das professoras das disciplinas pedagógicas. Não concordava com a visão predominante: um curso dicotomizado em disciplinas do núcleo comum, voltadas à continuidade de estudos e em disciplinas pedagógicas, destinadas à formação inicial do/a professor/a. Essa angústia era amenizada, de certa forma, nas discussões com as outras professoras das disciplinas pedagógicas, ocorridas, geralmente, nos corredores, nos intervalos entre as aulas, no percurso até a sala de aula e após o expediente de trabalho.

Aliada a essa inquietação, havia a preocupação com a formação continuada dos/as professores/as que exerciam, exclusivamente, a docência das disciplinas pedagógicas. Às vezes, por ser o/a único/a docente da disciplina na escola não tinha, desta forma, outro/a professor/a da mesma disciplina e/ou área para dialogar, trocar experiências, enfim, uma outra voz que fizesse eco à sua. Neste sentido, indagava: se os/as professores/as das disciplinas do núcleo comum participavam de capacitações periódicas na Oficina Pedagógica sobre o conteúdo específico, se os/as professores/as de 1ª a 4ª séries também eram capacitados/as, por que nós, professoras das disciplinas pedagógicas, que lecionávamos disciplinas voltadas ao conteúdo e metodologia para a educação infantil e 1ª a 4ª séries, não recebíamos capacitação em conjunto com as professoras das séries iniciais de

escolarização?²

Com a implantação de um outro projeto político-educacional a partir de 1995, com a eleição de Mário Covas para o governo de São Paulo e a nomeação de Rose Neubauer para a Secretaria da Educação, a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, hoje chamada de Diretoria de Ensino, passou a contar com um Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

A partir da minha aprovação para exercer a função de Assistente Técnica-Pedagógica, comecei a trabalhar com a formação contínua³ de professores/as. Além de permitir o contato com os/as Professores/as Coordenadores/as, o trabalho como ATP ampliou meus horizontes e meu interesse em refletir sobre a política educacional implantada no sistema estadual, ao proporcionar a atuação em outro território, não mais o da docência, mas no campo da disseminação e implementação das diretrizes educacionais emanadas da Secretaria Estadual de Educação, principal função da Diretoria de Ensino⁴.

Por estar trabalhando, praticamente, deste o início da gestão de Covas/Neubauer em um órgão regional da Secretaria de Educação, pude analisar sob uma outra perspectiva, não mais a de docente, as modificações que estavam

². Após muitas reivindicações, consegui, na condição de professora da HEM, que a Diretoria de Ensino abrisse algumas vagas para os/as professores/as de metodologia de ensino e para os/as alunos/as quartanistas da HEM nos cursos oferecidos aos/as professores/as de 1ª a 4ª séries.

³ Considero que o termo formação continuada relaciona-se à uma visão de formação docente modular, sucessiva, estanque e linear. Em contrapartida, a expressão formação contínua refere-se à continuum de formação, que pressupõe movimento espiralado, ir e vir.

⁴ Percebendo as expectativas que estavam sendo depositadas na figura do/a Professor/a Coordenador/a como “salvador/a” do pedagógico da escola e os desafios que estes/as iriam enfrentar, pensei em formar um grupo de estudos com eles/as. Na época, essa idéia não chegou a ser posta no papel por falta de leituras e de reflexões um pouco mais aprofundadas sobre formação docente, de minha parte.

sendo implantadas e constatar diferenças em relação às administrações anteriores, o que me fez pensar que se iniciava uma nova fase da política educacional do Estado⁵. No lugar de reformas pontuais, estava sendo implantado um único projeto, “A Escola de Cara Nova”, constituído por múltiplas ações articuladas e planejadas estrategicamente, englobando desde modificações na sala de aula até mudanças nos padrões de gestão, afetando diretamente a organização escolar nos seus aspectos humano, financeiro, administrativo e pedagógico. No interior das medidas reformistas implantadas, acenou-se com a possibilidade das escolas contarem, a partir de 1995, com um/a ou dois/duas docentes designados/as para a funções de Professor/a Coordenador/a.

Ao voltar o meu olhar para este/a profissional da escola, pude perceber a especificidade das funções do/a Professor/a Coordenador/a. Tomando por base as minhas observações e vivências como Assistente Técnica-Pedagógica na Diretoria de Ensino de Birigüi e como diretora de escola da rede estadual, pressuponho que os/as Professores/as Coordenadores/as têm percorrido um caminho solitário na construção das suas práticas pedagógicas e na reflexão sobre elas, pois lhe são oferecidas pouquíssimas oportunidades de reflexão sobre a natureza do trabalho do/a Professor/a Coordenador/a. Embora constantemente convocados pela Diretoria de Ensino para Orientações Técnicas, essas objetivam repassar as informações recebidas dos órgãos centrais aos/as Professores/as Coordenadores/as e instrumentalizá-los/as para o acompanhamento e o

⁵ Minha designação como ATP perdurou de agosto de 1995 a janeiro de 1998. Neste período, foram efetuadas as principais reformas da educação paulista, como a reorganização das escolas. De fevereiro de 1998 a fevereiro de 1999 voltei a exercer a docência no Curso Normal. No restante dos meses de 1999 exerci a Coordenação Pedagógica do CEFAM de Araçatuba. Como era uma escola vinculada, desempenhava, também, as funções de vice-diretora. A partir daí, a minha relação com a política educacional tomou outro viés: o de “gestora educacional”.

desenvolvimento dos projetos implantados pela Secretaria de Educação⁶.

O meu ingresso no curso de pós-graduação “Latu Sensu”⁷ e as leituras e reflexões realizadas no Mestrado contribuíram para que eu compreendesse que o caminho solitário percorrido por mim quando professora, as buscas individuais de aperfeiçoamento por meio de leituras, participações em cursos e palestras, das esporádicas trocas de experiências com outros/as profissionais da área em alguns encontros específicos, além das constantes trocas de idéias e experiências com os/as colegas que atuavam na mesma escola onde eu lecionava não foram características apenas do meu processo formativo, elas refletiram as concepções vigentes de formação inicial e continuada de professores/as, a legislação sobre a jornada docente, bem como a política educacional brasileira.

“Se as reformas educacionais ao mesmo tempo que lançam e/ou reformulam programas e métodos de ensino, também alteram modos de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, sugerem modos de pensar/fazer educação, estabelecem outros padrões de comportamento” (MATE, 2000, p.72), é minha intenção, com esta pesquisa, revelar as práticas pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a, a partir de sua ótica, tendo como pano de fundo a política educacional paulista no período de 1995 a 2002.

⁶ Voltadas ao/à Professor/a Coordenador/a, especificamente, ocorreram somente duas iniciativas de âmbito estadual: o Projeto Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva, realizado nos anos de 1996-1997, de iniciativa da APEOESP e o Programa de Educação Continuada realizado pela Secretaria de Estado da Educação, nos anos de 1997 e 1998, em parceria com universidades públicas e privadas. Apesar dos/as Professores/as Coordenadores/as terem participado, nos anos de 2000 e 2001, do Circuito Gestão, realizado pela Secretaria da Educação com o apoio do IDORT, não considero como voltado à natureza do trabalho do Professor Coordenador.

⁷ Em 2000, ingressei no Curso de Especialização em “Políticas e Gestão Educacional” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As reflexões e leituras realizadas na disciplina “Formação do Professor Pesquisador e a democratização do ensino”, sob responsabilidade da Prof^a. MSc. Miriam Darlete Seade Guerra, foram de fundamental importância para que eu elegesse a Formação de Professores como área de pesquisa e o/a Professor/a Coordenador/a como foco central desta investigação. Iniciei o Mestrado no segundo semestre de 2001.

1.1. AS FUNÇÕES DE PROFESSOR/A COORDENADOR/A

Fazendo uma breve retrospectiva da presença do/a Coordenador/a Pedagógico/a nas escolas da Rede Estadual Paulista, verifica-se que, historicamente, ela tem sido marcada pela descontinuidade, pois essa função se fez presente, ao longo de décadas, em apenas algumas escolas participantes de projetos específicos da Secretaria de Educação. Podem ser citados como exemplos as Escolas Vocacionais e Experimentais na década de 1960; as Escolas Técnicas de 2º grau nos anos de 1970; os Projetos Curso Noturno, Ciclo Básico e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, nos anos de 1980 e Escola Padrão nos anos de 1990.

A presença formal do/a Professor/a Coordenador/a nas escolas públicas vem se somar aos esforços para a melhoria da qualidade de ensino e para a construção de uma escola mais democrática. Este/a profissional se reveste da maior importância, ao se configurar, de um modo geral, como um/a dos/a articuladores/as da construção do projeto pedagógico da escola, co-responsável pela formação contínua no espaço escolar e interlocutor/a privilegiado/a entre os diversos segmentos (alunos/as, funcionários/as, direção, responsáveis e professores/as). O leque diversificado de tarefas que são atribuídas ao/à Professor/a Coordenador/a no cotidiano da escola, revela a complexidade do trabalho desses/as docentes.

Uma das metas políticas declaradas pela administração “Rose Neubauer” na Secretaria da Educação, iniciada em 1995, é a racionalização dos recursos materiais e humanos que deveriam culminar na melhoria da qualidade de

ensino. Várias medidas foram tomadas para o alcance de tais objetivos. Uma delas foi o encaminhamento, pela Secretária de Estado da Educação, do Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Estadual para apreciação do Conselho Estadual de Educação.

Conforme o Histórico elaborado pela Conselheira Bernadete Angelina Gatti, relatora do Parecer CEE n.º 674,- Comissão Especial – aprovado em 08/11/1995, a Secretária espera que a reorganização permita:

1º) racionalizar e otimizar os recursos disponíveis; 2º) compor de forma mais adequada, a jornada de trabalho do professor, com maior fixação do corpo docente em uma escola; 3º) levar as escolas, em sua maioria a funcionar em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e noturno; 4º) promover um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, com a possibilidade de mobiliar as salas de modo mais adequado às faixas etárias, manter salas-ambiente, laboratórios e equipamentos diferenciados, mais condizentes com o processo de ensino e idade dos alunos; 5º) recuperar salários e melhorar as condições de trabalho do professor; 6º) implementar atividades de Coordenação Pedagógica mais coerentes com os processos de ensino, em níveis etários específicos; 7º) instituir um espaço de reflexão coletiva, voltado para a especificidade dos problemas de desenvolvimento e aprendizagem em cada ciclo específico de estudos; 8º) simplificar a gestão escolar. Com isto, espera-se garantir, de fato, a escolarização de 8 anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino fundamental (SÃO PAULO, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, v.XL, p.229, grifo meu.).

Com a manifestação favorável do Conselho Estadual de Educação à implantação do Projeto, o governo do Estado, por meio do Decreto n.º 40473, de 21 de novembro de 1995, institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual. Normatizando o disposto no Decreto acima citado, expede o Decreto n.º 40510, de 04 de dezembro de 1995, que dispõe sobre o Programa de Reorganização das escolas da Rede Pública de Ensino. Esse documento, além de garantir horas de trabalho pedagógico coletivo para os/as professores/as, reconhece a importância da função de coordenação para os períodos diurno e noturno e a

institui, na forma de postos de trabalho⁸. A partir desta data, estava legalmente assegurado às escolas estaduais, a possibilidade de ter docentes designados/as para as funções de coordenação na área pedagógica, nos períodos diurno e noturno.

Com a publicação da Resolução SE n.º 28, de 04 de abril de 1996, que dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor/a para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual, as unidades escolares passaram a contar com um/a ou dois/duas professores/as designados/as para exercer as funções de coordenação pedagógica. Às escolas com 12 classes, no mínimo, funcionando em dois ou mais turnos, seria designado um/a professor/a para a coordenação pedagógica. Para as escolas com, no mínimo, 12 classes funcionando, em dois ou mais turnos, no período diurno, e, no mínimo, 10 classes no período noturno, seriam dois/duas professores/as coordenadores/as (um/a para exercer as funções de coordenação pedagógica no período diurno e outro/a para o período noturno), escolhidos/as mediante processo seletivo e posteriormente designados para a função. Para exercer as funções de coordenação, o/a candidato/a deve atender os seguintes requisitos: ser portador/a de licenciatura plena, contar com no mínimo 3 anos de experiência na docência e estar vinculado/a à rede estadual como docente titular de cargo efetivo ou ocupante de função-atividade.

⁸ A existência, na unidade escolar, de postos de trabalho de Professor/a Coordenador/a, além de cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério, já estava assegurada pela Lei Complementar n.º 444/85, conhecida como Estatuto do Magistério Paulista. Os cargos são providos por meio de concurso público de provas e títulos - nomeação e garantem efetividade ao/à aprovado/a. Os/as ocupantes de funções-atividades são docentes admitidos/as mediante processo seletivo de tempo de serviço e títulos. A admissão se dará nas seguintes situações: para reger classes e/ou ministrar aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o provimento de cargo, para reger classes e/ou ministrar aulas atribuídas a ocupantes de cargos ou de funções-atividades, afastados a qualquer título; para reger classes e/ou ministrar aulas decorrentes de cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados; para ministrar aulas em projetos da Secretaria da Educação.

O processo seletivo para escolha de Professor/a Coordenador/a é composto das seguintes etapas: realização de prova escrita em âmbito de Diretoria de Ensino; credenciamento para apresentação de proposta de trabalho às escolas da própria DE ou de outras; divulgação da relação de vagas; elaboração e apresentação da proposta de trabalho do/a candidato/a junto à unidade escolar de interesse; indicação pelo Conselho de Escola da proposta mais adequada ao projeto pedagógico da escola. Após a indicação do Conselho de Escola, o/a docente será designado/a, pelo/a Diretor/a de Escola, Professor/a Coordenador/a até o início do ano letivo subsequente, podendo ter sua designação prorrogada, por mais 12 meses, mediante avaliação do Conselho de Escola⁹.

No período de 1996 a 2002, a Secretária da Educação disciplinou o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor/a Coordenador/a, por meio de cinco Resoluções¹⁰: n.º 28/96; n.º 69/96; n.º 40/97; n.º 76/97 e n.º 35/2000. Analisando as Resoluções SE nº 28/1996¹¹ e 35/2000 pode-se constatar a mudança de enfoque nas funções a serem desempenhadas pelo/a Professor/a Coordenador/a. A Resolução SE n.º 28/96 justifica a necessidade das escolas terem postos de trabalho de Professor/a Coordenador/a pela importância que estes/as profissionais têm na construção coletiva do projeto pedagógico das escolas, visando a melhoria da qualidade do ensino; na articulação e integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; no planejamento,

⁹ Até a publicação da Resolução SE n.º 35/2000 era o corpo docente da escola que indicava o/a candidato/a cuja proposta de trabalho tivesse sido preferida pela maioria, cabendo ao Conselho de Escola apenas a ratificação da indicação efetuada.

¹⁰ A publicação de uma nova Resolução revoga partes ou o todo das anteriores.

¹¹ As demais Resoluções foram desprezadas por não conterem conteúdo significativo para a análise pretendida.

acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e conseqüente diminuição dos índices de evasão e repetência; nas reuniões coletivas dos docentes, para exercer uma coordenação que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço; no trabalho articulado entre a unidade escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, a fim de que essa possa garantir a integração do currículo no Ensino Fundamental e Médio.

Com base na legislação, é possível visualizar a atuação do/a Professor/a Coordenador/a a partir de duas temáticas centrais: a melhoria da ação pedagógica da escola – por meio de sua contribuição à elaboração da proposta pedagógica da escola, do aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e do acompanhamento dos projetos de recuperação e reforço - e o aperfeiçoamento individual e coletivo dos/as docentes.

No entanto, ao comparar as considerações sobre a importância do/a Professor/a Coordenador/a com as funções que esse/a profissional deve desempenhar, constata-se que elas foram estabelecidas sinteticamente - assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o/a professor/a no desenvolvimento de sua função docente - e não contemplam, contraditoriamente, a atuação desse/a profissional como responsável pela formação continuada dos/as docentes, além de não detalhar o que seria cada uma dessas funções. Por ser a primeira vez que a quase totalidade das escolas contaria com um/a ou dois/duas docentes designados/as para exercer as funções de coordenação pedagógica e que esse foi o primeiro documento legal versando sobre as funções do/a Professor/a Coordenador/a, a Secretaria da Educação deveria ter sido mais

cuidadosa e ter apresentado, mais detalhadamente, o perfil desejado para esse/a profissional.

Em uma análise mais atenta da Resolução SE n.º 35/2000 constata-se que a Secretaria da Educação, ao apresentar suas justificativas para o(s) posto(s) de trabalho de Professor/a Coordenador/a nas escolas estaduais, centralizou, estrategicamente, as funções deste/a profissional em ações ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, não fazendo menção explícita sobre a atuação do/a Professor/a Coordenador/a no aperfeiçoamento individual e coletivo dos/as docentes, como pode ser verificado abaixo:

A Secretaria da Educação, considerando:

- a relevância da atuação do Professor Coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;
- a importância da articulação e integração da equipe escolar do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;
- a necessidade de se garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio;
- a necessidade de se potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XLIX, p.180)

Este enfoque pode ser observado, também, no detalhamento das suas funções, conforme artigo 2º da referida Resolução:

- I – assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas;
- II – auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;
- III – assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;
- IV – subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;
- V – potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;
- VI – executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola. (op. cit., p.181.)

Além dos problemas comuns aos/às profissionais da educação como o desprestígio social da profissão docente, a crise de identidade profissional do/a

professor/a, a baixa remuneração, as condições precárias de trabalho e de organização escolar, a precariedade nos cursos de formação inicial de professores/as, a descontinuidade da política de formação continuada, o/a Professor/a Coordenador/a enfrenta dois desafios cruciais no desempenho de suas funções: construir um novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação.

Por que construir um novo perfil profissional? Porque o/a Professor/a Coordenador/a continua sendo professor/a, mas em uma nova situação funcional: designado/a para um posto de trabalho¹². O/a Professor/a Coordenador/a que atua no período diurno se afasta de todas as aulas que lhe foram atribuídas e trabalha 40 horas semanais, portanto desempenha somente as funções de Coordenação. No entanto, o/a docente designado/a para o período noturno poderá se afastar totalmente das aulas e trabalhar 24 horas semanais ou trabalhar estas horas e ministrar até 12 aulas semanais, sendo ao mesmo tempo Professor/a Coordenador/a e docente.

Para ilustrar esta situação, transcrevo¹³ o diálogo travado entre alguns/algumas participantes¹⁴ da pesquisa, no decorrer de uma das entrevistas:

¹² Segundo o caput do artigo 5º da Lei Complementar n.º 836/97, haverá além de classes docentes e de suporte pedagógico (diretor/ade escola), nas unidades escolares, postos de trabalho destinados às funções de Professor/a Coordenador/a e às de Vice-Diretor/a de escola. Cabe informar que para ser designado/a para o posto de trabalho de Professor/a Coordenador/a é necessário passar por um processo seletivo e que para ser designado/a para o posto (cargo de confiança) de Vice-Diretor/a basta o “convite” pelo diretor/a e aprovação do Conselho de Escola, se o/a docente não pertencer à unidade escolar na qual exercerá as funções de vice diretor/a.

¹³ É minha opção metodológica utilizar a “voz” do/a Professor/a Coordenador/a deste o início da dissertação.

¹⁴ Os nomes destes/as e dos/as demais informantes que participaram das entrevistas são fictícios com a finalidade de preservar o anonimato dos/as mesmos/as.

ANDRÉ: [...] Eu só queria fazer uma pergunta: vocês do noturno trabalham vinte e quatro horas? (Ingrid: Não. Vinte e quatro horas, não.) Vinte e quatro horas semanais. (Ingrid: Semanais.) Então... Isso quer dizer... (Ingrid: Eu trabalho toda noite.) Toda noite. Cinco horas. Você só pode dar quatro aulas. Não. (Ingrid: Eu entro quinze para sete e saio quinze para as onze. Toda noite.) Toda noite. De segunda a sexta? (Ingrid: De segunda a sexta e dou doze aulas de manhã.) E HTPC? (Ingrid: HTPC... Faço de segunda e quarta.) Duas? Quatro. Duas por semana? (Adriana: Então, mas que estranho! Se você trabalha vinte horas à noite, ela entra quinze para sete...) E sai quinze para as onze. (Márcio: Vinte horas ela trabalha.) Vinte horas você trabalha... (Márcio: É que já tá incluído HTPC e HTPL para dar essas vinte e quatro) (Laura: Duas HTP e duas HTPL) Ah, então... (Pesquisadora: Mas, o Coordenador não tem HTPC.) (Adriana: Então, é isso que eu estou...) (Márcio: Mas ela como... Porque ela tem aula.) (Ingrid: Mas, eu tenho aulas. Eu tenho que fazer!) (Márcio: Porque aqui tá falando específico do Coordenador.) (Adriana: Então você faz como professor e não como Coordenador?) (Ingrid: Isso. Eu sou professora: na segunda eu sento lá trás. Depois, na quarta eu sento na frente.) (Márcio: Ela faz como professora. Porque ela tem aula no período diurno.) Ah! Então, durante... na primeira... (Ingrid: Na segunda eu faço com ela, que é minha Coordenadora. Depois na quarta, eu sou. Entenderam?) Ah! Mas que interessante! Você é mestre e aprendiz, né? (Ingrid: Sou. Executo as duas, eu... É isso aí! É bom!)

Nesta nova situação funcional, em que o/a docente “traveste-se”¹⁵ de uma nova função, o desafio posto aos/às profissionais é o de ser professor/a e o de não ser, visto que ser Professor/a Coordenador/a é diferente de ser professor/a.

Na nova função, ter presente o olhar de professor sobre as necessidades da escola será uma referência fundamental para sua atuação, mas um passo além precisa ser dado. Agora será necessário uma compreensão da totalidade dessa realidade escolar, capaz de apreender os locais e os momentos onde uma precisa intervenção pode desatar os nós e agilizar o trabalho. Trata-se de realizar uma ação de importância fundamental junto à equipe escolar para motivá-la e coordenar sua ação em busca de um aperfeiçoamento contínuo, visando melhores resultados no processo educacional (APEOESP, Caderno de Formação n.º 0, 1996, p.8).

A diferença entre ser professor/a e ser Professor/a Coordenador/a é apontada pelo entrevistado André:

André: Vocês não acham que colocaram um arreio muito grande em nós? (Adriana: É lógico.) Porque... tiraram nós, tiraram não, né, fomos colocados pelos professores ali, para trabalhar o pedagógico, mas a gente também

¹⁵ Uso este termo porque a função de Professor/a Coordenador/a não faz parte da carreira do Magistério e, portanto, não garante o acesso a patamares superiores na carreira, como no cargo de Coordenador/a Pedagógico. O acesso a um novo cargo, geralmente, traz vantagens pecuniárias e um novo status profissional. Além disso, a designação para um posto de trabalho é por tempo indeterminado, podendo ser cessada, por exemplo, com uma licença-saúde por mais de 30 dias.

não tinha o conhecimento. (Adriana: Não.) Nós aprendemos o pedagógico pelo caminho, pelo percurso (Célia: Gente, é a prática, né?) Foi difícil.

O “desconhecimento” do pedagógico, uma das dificuldades no início das atividades como Professor/a Coordenador/a, também é relatado por uma outra entrevistada:

Eu acho que agora a gente tem mais esclarecido o que é o pedagógico, como a gente tem que trabalhar... Eu acho que agora, a gente tem mais noção, porque quando nós entramos também, a gente não tinha conhecimento. Isso aí, o pedagógico, é coisa nossa mesmo, nós temos que dar conta, porque é assim: “o pedagógico é seu, não sei o que lá é seu, você que dá conta do pedagógico, é do Coordenador Pedagógico e acabou”. (Professora Coordenadora Adriana)

Além do desafio “ser e não ser”, o/a Professor/a Coordenador/a precisa delimitar o seu novo campo de atuação: não mais as salas de aula diretamente, mas a escola como um todo. Esta difícil tarefa, considerando-se a complexidade das relações sociais escolares, torna-se fundamental para o sucesso da sua prática pedagógica. GUIMARÃES (2000, p.38), descreve três níveis, não excludentes, de atuação do/a Professor/a Coordenador/a:

São eles: 1) o de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócioafetivo. Todos estes níveis são necessários e fundamentais. Entretanto, não é difícil perceber que um trabalho voltado apenas para o nível 1, além de pouco produtivo, desgasta a figura do coordenador e de toda a escola. A instituição fica a mercê dos humores, das imagens distorcidas que um tem em relação ao outro; o coordenador fica “correndo atrás do prejuízo”. Além disso, não há construção de projeto pedagógico no nível 1. É preciso que se alcancem os níveis 2 e 3 para que ele possa ser objeto de preocupação, pois o projeto pedagógico é uma antecipação da escola que queremos.

Pela importância que a coordenação pedagógica assume no desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado para a melhoria da qualidade de ensino e para a transformação social, a generalização do posto de trabalho de Professor/a Coordenador/a, para a maioria das escolas, foi motivo de comemoração

para todos os/as educadores/as, pois esta era uma reivindicação antiga e constante nos movimentos em favor da escola pública.

No entanto, a função de coordenação pedagógica foi instituída num cenário político-educacional, cujas nuances e matizes são determinadas por organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, e por um novo paradigma de Estado, o neoliberal, com conseqüências gravíssimas para a educação. Uma delas, a implantação da política de Qualidade Total nas escolas, é analisada por FREITAS (1995, p.22-23):

O controle do processo de trabalho escolar é buscado pela integração de todos os envolvidos no processo, em especial os professores, vistos agora como agentes promotores da qualidade total na escola. A expectativa é que o aluno passe a ser um “produto” cada vez mais elaborado, de melhor qualidade, para atender às demandas do cliente: a sociedade, o “mercado”. As manifestações desse novo discurso da qualidade encontram-se ainda no campo da gestão escolar; do processo pedagógico (coletivo de professores por área) e, tal como nas empresas, a eliminação de postos de trabalho de mando médio, com a extinção das tarefas de coordenação pedagógica; a figura do diretor revestido das funções de liderança.

No caso específico da política educacional implantada no Estado de São Paulo a partir de 1995, é nítida a influência dos estudos de Guiomar Namó de MELLO¹⁶ (1993), que aponta dez opções políticas para a transformação da educação básica brasileira: rever o padrão de financiamento e alocação de recursos; rever o planejamento para expansão e ocupação da rede física; qualificar a gestão escolar; instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos; estimular e criar modelos alternativos de formação de professores a nível de segundo e terceiro graus; capacitar os docentes em serviço; levantar dificuldades e alternativas de solução para a questão salarial; optar por uma política do livro

¹⁶ Na apresentação do livro, a autora informa ao/à leitor/a que Rose Neubauer é sua interlocutora permanente e que há anos elas vivem uma simbiose de idéias. Não é de se estranhar, portanto, a inclusão deste livro na bibliografia obrigatória para os concursos de Professor/a de Educação Básica II e Diretor/a de Escola realizados na gestão Rose.

didático; qualificar a demanda; estabelecer diretrizes para articular a escola aos equipamentos de saúde, lazer e cultura.

Se a melhoria da qualidade de ensino é considerada pela Secretaria da Educação como elevação dos índices de aprovação e conseqüente diminuição dos índices de retenção e reprovação, a centralidade das funções do/a Professor/a Coordenador/a no processo de ensino-aprendizagem, além de ser coerente com os novos padrões de gestão implantados, com as orientações do Banco Mundial para a educação básica e com os princípios da “qualidade total”, é um meio de garantir, por meio do controle de qualidade do processo de ensino e aprendizagem, um salto qualitativo nos indicadores educacionais, nas palavras dos órgãos oficiais.

Diante desse quadro, algumas indagações motivaram esta pesquisa: quais as tensões, angústias e expectativas das Professoras Coordenadoras e dos Professores Coordenadores? Como elas/eles concebem suas funções? Quais os fatores que interferem na construção do seu novo perfil profissional e na delimitação do seu espaço de atuação e, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas? Como se dá o embate entre o desempenho de suas atribuições legais e a realização de atividades que lhe são impostas pelo cotidiano?

Assim, valendo-se de um breve delineamento do cenário político-educacional construído com base no paradigma neoliberal de Estado e das orientações do Banco Mundial para a Educação Básica, este estudo pretende:

- analisar as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2002;
- desvelar, a partir da ótica do/a Professor/a Coordenador/a, as concepções sobre a sua prática pedagógica e sua inserção no

universo escolar, tendo como pano de fundo as determinações da Secretaria Estadual de Educação;

- refletir sobre a construção da prática pedagógica do/a Professor/a Coordenador/a.

1.2. OPÇÃO METODOLÓGICA

Os objetivos estabelecidos neste estudo, levaram-me, como pesquisadora das Ciências Sociais - cujo foco é o/a homem/mulher em suas relações sociais - a uma indagação crucial: o que é o real, ou em outras palavras, as coisas se apresentam a mim tais como elas são? A resposta a essa questão envolveu reflexões sobre as concepções de sujeito, objeto e observação e implicou em opções metodológicas, epistemológicas e éticas de minha parte.

Para FOUREZ (2000), a observação é uma organização da visão, pois, ao observar, o sujeito estará vendo as coisas que correspondam ao seu interesse. Dito de outra forma, “[...] para observar, é preciso sempre relacionar aquilo que se vê com noções que já se possuía anteriormente. Uma observação é uma interpretação: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade” (FOUREZ, 2000, p.40). Afirma o autor, que a neutralidade do/a observador/a (cientista) é uma ficção, uma vez que ele/ela é partícipe de um universo cultural e lingüístico.

LÖWY (1998) contribui para um melhor entendimento da impossibilidade de neutralidade do/a pesquisador/a, ao comparar o/a cientista social a um/a pintor/a de uma paisagem e ao utilizar a “alegoria do mirante” ou

“observatório” como delimitador do horizonte de observação do/a pesquisador/a. O autor considera que a “paisagem” é apreciada conforme a altura e a posição do mirante - quanto mais elevado, maior a possibilidade de ampliação do horizonte – e delas dependerão a pintura.

O pintor - o cientista social – é condicionado não somente por sua posição de classe, mas também por outras determinações, por outras pertinências sociais não classistas relativamente autônomas com relação às classes sociais: nacionalidade, geração, religião, cultura, sexo. Sua visão é desviada também por sua vinculação a certas categorias sociais burocracia, estudantes, intelectuais, etc.) ou a certas organizações (partidos, seitas, igrejas, círculos, confrarias, cenáculos) (LÖVY, 1998, p.213).

Uma das minhas preocupações na realização deste estudo foi a busca de elementos que contribuíssem para relativizar a vinculação do meu olhar de pesquisadora à categoria de funcionária pública estadual, de modo a aumentar a “altura do mirante” e, assim, permitir o avanço para além dos horizontes apresentados pelos órgãos oficiais. Neste sentido, recorro às reflexões feitas por PARO (2001) acerca do descompasso existente entre as práticas desenvolvidas nas escolas públicas básicas e os conteúdos dos estudos voltados às políticas públicas educacionais realizados pela Academia.

O autor aponta que esse descompasso se verifica, inicialmente, pela ausência de importantes componentes teóricos nas atividades escolares e cita como exemplo a falta ou a presença tímida de posturas críticas sobre temas como neoliberalismo, a influência das determinações do Banco Mundial e outros ligados à área política-educacional. Argumenta, ainda, que talvez falte aos estudos acadêmicos sobre política educacional atrativos maiores para envolver os que fazem a educação no “chão da escola”. PARO (2001, p.31) afirma que

uma medida nesta direção certamente teria de ser a atenção maior para com a concretude das relações que se dão no interior da escola e para com o papel dos atores aí envolvidos, procurando-se desenvolver pesquisas e

reflexões cujos objetos de estudo incluíam o desvelamento de problemas mais relevantes em termos estratégicos, para municiar, não só os educadores escolares, mas também usuários do ensino, na luta por mais e melhores escolas públicas.

Prosseguindo em sua argumentação, o autor (op.cit., p.31) acrescenta que o descompasso verificado pode ser expresso “na falta de consideração, por parte da teoria, da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e as relações que se dão no âmbito das unidades escolares”.

Com respeito às relações sociais escolares, PARO (ibid., p.33) alerta que

[...] é preciso não ignorar, ao se refletir sobre políticas educacionais, que, embora produtos de determinações sociais mais amplas, as práticas escolares não deixam de ser configuradas também por condicionantes mais próximos e imediatos que não podem ser apreendidos sem se considerar a realidade concreta onde elas se manifestam. Trata-se na verdade de estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc. assumem na realidade escolar.

Confrontando as idéias apresentadas pelo autor com minha condição de pesquisadora/estar no “chão da escola”, faço algumas reflexões sobre esta situação peculiar. Na tentativa de objetivar a realidade na qual estou imersa, realizo um movimento dialético de distanciamento e aproximação constante: estou no interior e olho para fora; do exterior, olho para dentro. Enquanto pesquisadora-funcionária pública me distancio do cotidiano escolar e parto em busca de elementos para refletir sobre a política educacional que implemento. Volto como funcionária-pesquisadora trazendo as considerações sobre as múltiplas determinações da prática escolar. Neste movimento de ir e vir, meu olhar e a minha prática já não são os mesmos.

Decorrente desta minha condição, um desafio se coloca diante de mim: se a vinculação com a rede estadual constitui-se em um elemento facilitador

para o desenvolvimento do trabalho de campo, ela torna-se, também, um motivo para um constante questionamento, de forma a evitar que as justificativas oficiais e as vivências com o grupo de Coordenadores/as influenciem meu olhar de pesquisadora durante a análise documental e a interpretação dos dados.

Assim, as primeiras tarefas foram o resgate, por meio da análise de documentos oficiais, do percurso político-legal que permitiu a presença do/a Professor/a Coordenador/a nas escolas estaduais, a identificação dos eixos norteadores das diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, a partir de 1995 e a busca de elementos teóricos que me ajudasse a entender o cenário político-econômico-social brasileiro, influenciador do contorno da política educacional implantada. Aparentemente, o movimento de ir aos dispositivos legais para analisá-los pode parecer contraditório diante da opção por superar as justificativas oficiais. No entanto, o processo foi fundamental, pois tenho compreendido que o projeto neoliberal utiliza-se das legislações educacionais com muita habilidade. Aprofundar o olhar sobre e na legislação de ensino permitiu-me compreender pressupostos que uma análise menos acurada deixaria escapar.

O passo seguinte foi a revisão bibliográfica sobre o tema, de suma importância para indicar alguns possíveis caminhos de investigação, ao revelar que a literatura foi elaborada *sobre e para* os/as Professores/as Coordenadores/as e não *com* eles/*elas*. Nesta pesquisa, como decorrência do meu compromisso social, das minhas convicções pessoais e profissionais, especialmente enquanto professora, optei por escutar as Professoras Coordenadoras e os Professores Coordenadores e desvelar as suas práticas pedagógicas a partir da sua ótica, considerando as palavras de MATE (2001, p.75):

[...] penso que situações singulares são, ao final, as formas com as quais, e sob as quais, pode-se refletir sobre o pensar e fazer que circunda o trabalho do PCP que é a escola. Embrenhar-se nas experiências individuais do que tem sido esse trabalho significa matizá-lo, dar-lhe algum sentido e, sob o risco de não alcançar um “quadro geral” da situação, pode-se, em contrapartida, refletir sobre experiências inventivas de caminhar na contramão, disseminá-las e, quem sabe, estimular outras invenções. Ao narrar dissabores bem como pequenas e grandes alegrias, é que vamos conseguindo vislumbrar outros modos, novos modos, desse lugar que antes de tudo é o das relações sociais.

Ao optar por realizar esta pesquisa *com* as Coordenadoras e *com* os Coordenadores, estou claramente definindo minha opção: a relação dar-se-á entre sujeitos do mesmo processo, ou seja, pesquisadora e Professores/as Coordenadores/as constituir-se-ão em participantes de um estudo investigativo pressupondo envolvimento, cumplicidade, ação cognoscente dos envolvidos da/na pesquisa.

Com base nessas considerações e apoiando-me em minha experiência pessoal e profissional com a formação inicial e contínua de professores/as e nas leituras realizadas na área, decidi que o recurso metodológico a ser utilizado deveria garantir o “encontro” dos/daS participantes numa perspectiva reflexiva e que a possível temática e roteiro dos encontros seriam fruto do trabalho dos/as Professores/as Coordenadores/as e da pesquisadora. Minha intenção é, nos limites e possibilidades desta investigação, conciliar uma técnica de coleta de dados e uma estratégia de formação contínua.

DEMAILLY (1992, p. 142), pondera que

Pensar em estratégias de formação contínua e processos de socialização profissional dos professores implica descodificar um certo número de conceitos. Proponho que se designe por *modos de socialização* os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por *formação*, os modelos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer.

A autora considera que a formação pode ser dividida em duas categorias: as formais e as informais. Referindo-se à categoria informal, DEMAILLY (1992, p.142), define-a como “impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, *em situação*”.

Portanto, o contato com outros/as participantes da pesquisa se constitui numa vivência de formação contínua e a oportunidade de ouvir os depoimentos dos/as Professores/as Coordenadores/as e a troca de experiências passa “a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquire um sentido de aprendizado” (MATE, 1998, p.18).

Tendo em vista a abordagem pretendida, a escolha do instrumento a ser utilizado na coleta de dados não poderia recair sobre os tipos padronizados. Assim, a entrevista menos sistemática revelou ser a melhor opção. Em relação à elas, SELTZ (1974, p.294) afirma que “ para alguns problemas de pesquisa, é adequada uma abordagem ainda mais flexível que a apresentada por um entrevista padronizada com perguntas abertas”. O autor considera que a abordagem mais flexível pode ajudar num estudo mais intensivo de percepções, atitudes e motivações por permitir aos/às participantes respostas mais espontâneas, concretas, específicas e pessoais.

Na entrevista assistemática, as perguntas a serem feitas pelo/a entrevistador/a não são preestabelecidas. Com o apoio do orientador, ficou decidido evitar, ao máximo, minha interferência nas discussões, para permitir aflorar os sentimentos, as tensões, as concepções e as reais necessidades dos/as

participantes, deixando-os/as livres para direcionar a “entrevista coletiva”¹⁷. Segundo, QUEIROZ (1983, p.68) “[...] é nesta autonomia do informante que reside o ilimitado potencial do que pode fornecer. Qualquer informação se torna, então, proveitosa, podendo abrir horizontes que o pesquisador não suspeitara”.

Por conceber que o/a Professor/a Coordenador/a necessita de um espaço/tempo institucional para reflexão sobre sua prática e para aperfeiçoamento individual, defini que as entrevistas seriam realizadas no horário de trabalho daqueles/as profissionais. Elegi como participantes da pesquisa as Coordenadoras e os Coordenadores que exercem as suas funções, exclusivamente ou alternadamente, no período diurno, nas escolas estaduais da região de Birigüi. Para a seleção e posterior contato com os/as participantes, realizei um levantamento prévio junto à Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Birigüi, sobre os postos de trabalho destinados às funções de Professor/a Coordenador/a existentes nas escolas, o nome dos/as Coordenadores/as e o período de trabalho deles/as.

A tabela abaixo permite a contextualização do/a leitor/a:

TABELA I – Relação de Escolas da Diretoria de Ensino – Região de Birigüi

Município	Número de Escolas	Número de Professores/as Coordenadores/as	Número de Participantes
Alto Alegre	01	01	0
Avanhandava	01	01	0
Barbosa	01	01	0
Birigüi	13	16	10
Bilac	01	01	0
Braúna	02	02	0
Brejo Alegre	01	01	0
Buritama	02	03	0
Clementina	01	01	0

¹⁷ Esta não é uma definição usual para o tipo de coleta de dados que escolhi. Porém, como decidi registrar as conversas a partir de gravações em fita cassete, optei por esta “licença metodológica”.

Coroados	01	01	0
Gabriel Monteiro	01	01	0
Glicério	01	01	0
Lourdes	01	01	0
Luisiânia	01	01	0
Penápolis	08	12	0
Piacatu	01	01	0
Santópolis do Aguapeí	01	01	0
Turiúba	01	01	0
TOTAL	40	49	10

Observação: Entre as quarenta escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Birigüi, dez escolas contam com dois/duas Professores/as Coordenadores/as: um para o período diurno e outro para o período noturno.

FONTE: Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino – Região de Birigüi

Definidos quem seriam os/as participantes da pesquisa e a estratégia de coleta de dados, surgiu a seguinte dúvida: qual seria o melhor local da realização das entrevistas/encontros? Se os mesmos ocorressem nas escolas, a possibilidade de interrupção dos depoimentos, a inibição dos/as participantes e a presença de “ouvidos indesejáveis” seriam maiores. Pensando em lugares apropriados, a minha escolha recaiu sobre as dependências da Diretoria de Ensino. A opção facilitou o acesso dos/as participantes, permitiu a dedicação exclusiva ao evento por afastar os/as participantes do local de trabalho, garantiu a privacidade e a desinibição dos/as Professores/as Coordenadores/as.

Por ter trabalhado na Diretoria de Ensino, ser diretora de escola estadual e ter contatos periódicos com os/as Professores/as Coordenadores/as, não encontrei dificuldades em atingir as condições prévias necessárias para o desenvolvimento do trabalho de campo. Pelas características do estudo a ser desenvolvido, precisei da autorização do Dirigente de Ensino para iniciar a pesquisa e da anuência das diretoras para a participação dos/as Professores/as

Coordenadores/as. Das 13 diretoras contatadas, 12 se manifestaram favoráveis à participação dos/as Professores/as Coordenadores/as e à iniciativa. A diretora que não autorizou a participação da coordenadora alegou que por estar aguardando o ingresso como titular de cargo não assumiria o compromisso de autorizar o afastamento periódico da Coordenadora.

Assim, foram convidados 4 Professores Coordenadores e 7 Professoras Coordenadoras do período diurno - uma profissional estava de licença-saúde. Uma das Professoras Coordenadoras, ao saber dos objetivos da pesquisa, convidou a Coordenadora do período noturno para participar pois sabia que a sua colega de trabalho “sempre sentiu falta de reuniões deste tipo”. (Depoimento da Professora Coordenadora Laura).

O perfil dos/as participantes pode ser visualizado abaixo:

TABELA II – Perfil dos/as Professores/as Coordenadores/as Entrevistados/as

Nome	Formação Acadêmica	Situação Funcional	Tempo de Docência	Tempo na Coordenação
Adriana	Letras / Pedagogia **	Titular de cargo	10 anos	7anos
André	Estudos Sociais / História *	OFA	17 anos	7anos
Célia	Ciências Físicas e Biológicas Biologia *	OFA	19 anos	6 anos
Ingrid	Ciências Físicas e Biológicas Biologia / Latu Sensu em Educação *	Titular de cargo	15 anos	2 anos
Juliano	Letras *	OFA	9 anos	2 anos
Laura	Ciências Físicas e Biológicas*	Titular de cargo	15 anos	4 anos

Márcio	Letras *	Titular de cargo	4 anos	2anos
Marisa	Ciências Físicas e Biológicas Matemática *	Titular de cargo	12 anos	4 anos
Regiane	Ciências Biológicas *	Titular de cargo	12 anos	6 anos
Silvia	Letras / Pedagogia **	Titular de cargo	10 anos	4anos

* Iniciaram, em 2002, o curso de Complementação Pedagógica .

** Curso de Complementação Pedagógica.

FONTE: Informação oral dos participantes da pesquisa.

Inicialmente, eu havia previsto a realização das entrevistas, quinzenalmente, mas em decorrência das diversas atividades programadas pelas escolas e de outras determinadas pela Secretaria da Educação, como as várias convocações dos/as Professores/as Coordenadores/as para orientações técnicas e eventos, não foi possível. No período de agosto a outubro do ano de 2002 foram realizados 4 encontros, o 5º, agendado para novembro, foi desmarcado pelos/as próprios/as participantes da pesquisa, em virtude da Diretoria de Ensino ter marcado, com um dia de antecedência, uma reunião para a mesmo horário.

A forma de abordagem utilizada permitiu aos/às participantes, desde a primeira entrevista, expressarem as suas angústias, as suas incertezas e opiniões sobre temas vinculados ao desempenho de suas funções e às condições de trabalho que lhe são oferecidas, configurando-se, nas palavras da entrevistada Marisa, “um desabafo”.

Em vista do teor dos depoimentos, a Professora Coordenadora Silvia

indica um possível caminho para as entrevistas:

Então, talvez esse grupo nosso, é... Se a gente conseguisse detectar as nossas dificuldades, os nossos problemas, porque, porque, primordial seria a gente discutir e nós estudarmos, desenvolvermos algumas ações, tentarmos cada um na sua realidade desenvolver ações, dentro daquilo que a gente acha que... sabe... tem retorno, né? (Professora Coordenadora Silvia)

Concordando que o estudo pode ser o ponto de partida, a Professora Adriana sugere:

[...] Cada um traz um material. (Juliano: Nós vamos ver a parte técnica, a parte burocrática...) Quem falou que tinha uma apostilinha, um livrinho? (Marisa: A Ingrid.) Então, pode trazer também no dia cinco e a gente começa a partir daí, porque... Já que nós estamos meio perdido, às vezes... De repente, nem nós... não temos consciência realmente do que podemos e do que não podemos fazer... Eu acho que vamos começar por aí, então.

Após as diferentes sugestões e comentários sobre materiais que poderiam ser trazidos para a próxima entrevista, os/as participantes resolveram que no segundo encontro seria discutido as funções do/a Professor/a Coordenador/a, tendo por base um rol¹⁸ distribuído a uma participante no Circuito Gestão. Como alguns/algumas Professores/as Coordenadores/as manifestaram dúvidas a cerca de suas atribuições legais, decidiram que na terceira entrevista seria realizado um estudo comparativo das Resoluções disciplinadoras do processo seletivo para escolha e recondução do/a Professor/a Coordenador/a. Em decorrência do interesse dos/as participantes, a última entrevista se destinou à análise da Portaria CENP n.º 1/96 que dispõe sobre a operacionalização das HTPCs.

¹⁸ Funções do/a Professor/a Coordenador/a: atacar o pedagógico; ser elo entre o/a diretor/a e o/a vice; integrar o trabalho entre o período diurno e noturno; revitalizar o Grêmio Estudantil e estimular a participação dos/as alunos/as no Conselho de classe; coordenar com diretor/a, vice e professores/as; verbos: assessorar a direção na implementação da proposta pedagógica e subsidiar os/as professores/as na tarefa pedagógica; tirar uma hora por dia para estudar; acesso a problemas delicados; visitar classes; ler os Parâmetros Curriculares Nacionais; Regimento, Plano de Gestão e Projeto Pedagógico; compensação de ausências; reuniões mensais com os representantes de classe; preparado para voltar à sala de aula; agradar a todos?

A frequência dos/as participantes foi variável. Dos três entrevistados presentes no primeiro encontro, um¹⁹ não compareceu aos demais encontros e das sete Coordenadoras que participaram da primeira entrevista, uma desistiu; dois Professores Coordenadores e duas Professoras Coordenadoras participaram de todas entrevistas; duas participantes tiveram frequência de 75% e duas apenas 50%, em virtude de férias e atividades na escola.

O uso do gravador²⁰ e a minha condição de diretora de escola não inibiram a espontaneidade dos/as Professores/as Coordenadores/as, pois, conforme QUEIROZ (1983, p.69), “um relacionamento impregnado de simpatia e amizade constitui condição importante para uma boa colheita de dados”. Posso afirmar o proveito da safra, pois o clima de confiança estabelecido permitiu aos/às participantes da pesquisa compartilharem seus sentimentos mais profundos no processo de tornar/ser Professor/a Coordenador/a, revelarem facetas importantes do cotidiano escolar, além de desvelarem as suas práticas pedagógicas e denunciarem situações de autoritarismo, como a apontada no diálogo estabelecido entre as Professoras Coordenadoras Adriana e Marisa:

ADRIANA: André, eu pretendia voltar dia primeiro. Dia primeiro é ponto facultativo. Eu pretendia voltar dia quatro. (Laura: Você não vai.) Vou para Botucatu. Não volto. (André: Tá tranquilo.) Cinqüenta dias de férias! (Marisa: Você tira trinta?) É lógico. Você acha... (Marisa: Você pega trinta? Porque que você pode e nós não? O que você faz?) PORQUE EU FAÇO PODER. É isso que eu falo. Deixa eu responder uma pergunta para ela. Ela perguntou para mim, porque que eu posso tirar trinta dias de férias? EU ME FAÇO PODER. Sabe por quê? (Regiane: Eu tiro trinta, também) Enquanto você dizer: amém, amém, amém, (Marisa: Você tira trinta?) (Regiane: Lógico!) você vai tirar quinze, uma semana! (Márcio: Eu vou tirar trinta.) (Marisa: Eu não posso tirar trinta, tem que ser quinze.) Larga mão de ser tonta! Eu já falei

¹⁹ Tive a oportunidade de me encontrar com um deles e perguntei o motivo da desistência. Recebi como resposta “que ele não poderia deixar a escola sozinha”.

²⁰ No início dos trabalhos ficou acordado que o gravador seria desligado sempre que houvesse solicitação dos/as participantes.

isso para você, eu já falei para você! (Márcio: Ah, falou que não pode? Então pode! Porque eu vou tirar! De quatro de novembro a quatro de dezembro. Não quero nem saber!) Quem disse que não pode? (Regiane: Hã!) Quem disse que não pode? (Regiane: Imagina!) (André: Você recebe o seu um terço das férias fechadinho. O direito é seu!) Faz quanto tempo que eu estou falando para vocês: façam valer os direitos de vocês! Você não está passando por cima da lei, você não está passando por cima de ninguém, entendeu? (Regiane: Eu tiro trinta.) O diretor quando ele quer tirar trinta ou sessenta, ele tira! Então, é um direito do Coordenador ficar trinta dias de férias. (Regiane: Isso é lei, gente!) Eu não vou tirar quinze e depois tirar mais quinze. Não vou mesmo! Porque eu acho que você não descansa nem com quinze, nem com vinte. (Regiane: Não descansa, quinze dias não descansa.) Acabou. Pára!

A entrevista coletiva mostrou ser um importante recurso de produção de fontes, além de suscitar a memória coletiva e permitir a colheita de um material riquíssimo. Pelos depoimentos dos/as entrevistados/as, considero que a técnica constituiu-se numa estratégia de formação contínua (informal) dos/as Professores/as Coordenadores/as, ao possibilitar que a tônica das entrevistas fosse seu o dia-a-dia, ao permitir o contato periódico entre os/as participantes, a troca de experiências e a socialização das diferentes práticas pedagógicas.

Eu acho que nós tivemos um ponto de partida bom. Primeiro identificar qual é a nossa função e a partir daí trabalhar. (André: é isso aí!) (Regiane: Certo!) A leitura de documentos, aqui para a gente vai ser importante, a troca de experiências vai ser importante (Célia: Pelo menos neste dia nós tivemos hora-aula de leitura, aqui.) Eu acho que tudo é muito válido. O quanto que nós pedimos... Porque eu acho falta, por exemplo... Eu acho que o que peca na Diretoria é a gente poder trocar material, trocar informação, trocar o que a gente sabe, não é? Eu sinto falta disso. Eu me sinto sozinha. Quando eu vejo que alguém fez alguma coisa bonita, eu vou e busco, entendeu? (Professora Coordenadora Adriana)

Eu acho que a gente passou a conhecer determinadas coisas que a gente não conhecia. Nós vamos começar a ver aqui... os nossos... as nossas atribuições, aqui, né? (Professor Coordenador André)

Eu acho... É difícil a gente ter encontros de Coordenadores, assim, né? (Professora Coordenadora Célia)

Eu acho que a partir daqui... a partir daqui... a gente pode buscar outras coisas para ler. Eu acho que a gente vai caminhando, sabe, a gente chega lá. (Professora Coordenadora Adriana)

O processo de transcrição das fitas, embora extenuante²¹, permitiu-me rememorar as experiências compartilhadas com os/as Professores/as Coordenadores/as e realizar a primeira reflexão sobre os depoimentos. A transcrição, sem cortes ou edições, originou um documento escrito, a partir de e sobre o qual realizei a análise e interpretação dos dados, iniciando, assim, uma nova fase desta labuta. Por se tratar de uma entrevista não dirigida – portanto, sem possibilidade de delimitar categorias prévias com base em questões levantadas – surgiram dúvidas quanto a melhor estratégia a ser utilizada na análise dos dados.

Recorrendo mais uma vez a QUEIROZ (1983, p.88-9), encontrei elementos para uma decisão acertada:

Por análise, no sentido operacional do termo, entende-se o recorte de uma totalidade nas partes que o formam, que são então apreendidas na seqüência apresentada em sua naturalidade para, num segundo momento, serem restabelecidas numa nova coordenação. Num e noutro momento, isto é, na decomposição e na subsequente recomposição, obedece-se tanto quanto possível às relações existentes entre estas partes. Admite-se que este desfazer de um objeto segundo uma marcha específica, seguido de um refazer em ordem diferente (pois no primeiro momento a ordem é de sucessão e no segundo momento, a ordem é de simultaneidade), permite chegar a uma compreensão mais profunda de seu sentido, a uma avaliação mais clara de suas qualidades.

Ainda, segundo a autora (op. cit., p.93-4),

Diante do texto que assim obtive, - isto é, de uma informação gravada que, depois de transcrita, tomou a forma de uma narrativa, - o pesquisado tem três caminhos a seguir: a) leitura cuidadosa do mesmo para ajuizar do seu conteúdo e, então, decidir os cortes que nele poderá efetuar, a partir do material encontrado; b) trazendo já em seu projeto as questões que lhe interessam, procurar no conteúdo do texto as informações de que necessita; c) combinar os dois rumos, que não são mutuamente exclusivos, colocando ao documento as questões previamente definidas, e levantando do mesmo

²¹ Como a técnica utilizada na coleta de dados permitiu a livre expressão dos/as participantes, a velocidade na emissão das palavras, em alguns depoimentos, foi mais rápida do que a observada em entrevistas dirigidas ou semi-dirigidas. Outro fator dificultador foi a simultaneidade de depoimentos nos assuntos polêmicos, o que fez com que eu voltasse a fita várias vezes para poder diferenciar os conteúdos das falas e identificar seus/suas autores/as. Embora estas sejam algumas das dificuldades na transcrição, a opção se revelou muito proveitosa por conta da riqueza de informações e detalhes, graças à espontaneidade dos/as participantes.

outros temas que não figuravam em seu projeto, porém que de repente se lhe avultam como importantes. [...] A combinação das atitudes, a) e b), contida em c), e a que permite a leitura mais rica do documento, de tal forma que se extraia dele o máximo de informações, tanto a respeito das questões já formuladas pelo pesquisador no seu projeto, quanto no tocante às informações imprevistas, que o texto pode veicular.

Decidi que seria necessário ouvir várias vezes as gravações e ler por diversas vezes o documento escrito, para perceber o que a “voz” dos Professores Coordenadores e das Professoras Coordenadoras revelavam. Portanto, a análise dos dados foi feita a partir do levantamento das categorias presentes no interior das narrativas dos/as participantes da pesquisa.

Assim sendo, a dissertação estrutura-se em três capítulos:

No 1º capítulo, “Influências do paradigma neoliberal de Estado e do Banco Mundial na composição do cenário político-educacional brasileiro”, busco apresentar, de forma breve, as características do novo paradigma (neoliberal) de Estado e as recentes orientações do Banco Mundial para a Educação Básica na América Latina, com o intuito de delinear o cenário no qual foram estabelecidas as diretrizes educacionais paulistas para o período de 1995 a 2002.

No 2º capítulo, “Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo no período de 1995 a 2002”, procuro analisar o projeto político-educacional implantado pelo Governador Mário Covas e pela Secretária da Educação, Professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, que se constitui em pano de fundo para as funções de Professor/a Coordenador/a. Indico as vinculações existentes entre a política educacional paulista, o projeto neoliberal e as determinações do Banco Mundial.

No 3º capítulo, “A voz dos/as Professores/as Coordenadores/as sobre suas práticas pedagógicas”, apresento os Professores Coordenadores e as Professoras Coordenadoras revelando as suas práticas, em cinco categorias: concepções pessoais sobre a função do/a Professor/a Coordenador/a; cotidiano escolar, processo de escolha e recondução; Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e atribuições legais.

Enfim, nas considerações finais, aponto alguns desafios postos pelo projeto neoliberal aos/às profissionais da educação da rede estadual de ensino.

2. INFLUÊNCIAS DO PARADIGMA NEOLIBERAL DE ESTADO E DO BANCO MUNDIAL NA COMPOSIÇÃO DO CENÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Banco Mundial assumiu um papel político decisivo na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político, estendendo as ações e estratégias de disciplinamento dos investimentos para o setor educacional público. No caso da educação básica, o Banco passou a elaborar documentos políticos de definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado; a transferência dos serviços públicos para o setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação (SILVA, 2000, p. 79).

Os Estados neoliberais dos países latino-americanos constituem-se em verdadeiras ditaduras das classes dominantes sobre o conjunto dos/as trabalhadores/as. Direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em “desejáveis” mercadorias. A educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, “produtividade”, “rendimento”, e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade (DEL PINO, 2001, p.73).

Um projeto de governo traz as características de um determinado período histórico, ou em outras palavras, traz em seu interior uma concepção de Estado, de política pública e de sociedade, resultante das relações que a sociedade mantém com o Estado como, os conflitos de interesse em jogo, as formas de pressão, de organização e os processos de participação dos diferentes grupos societários.

HÖFLING (2001) apresenta importantes contribuições para a reflexão sobre os conceitos de Estado, Governo, Políticas Públicas e Política Social.

Para a referida autora, o Estado seria um conjunto de “instituições permanentes” que não formam um bloco monolítico como, o exército, os órgãos legislativos e tribunais, mas que possibilitam a ação governamental. O Governo é entendido como o conjunto de programas e projetos propostos por políticos, técnicos e organismos da sociedade civil, à sociedade como um todo, constituindo-se na orientação política de um determinado governo ao desempenhar, por um determinado período as funções de Estado.

A autora considera que o Estado, ao implantar um projeto de governo, constituído de ações e programas voltados a setores específicos da comunidade está implementando políticas públicas. Alerta, entretanto, que essas não devem ser reduzidas a políticas estatais, mas entendidas como de responsabilidade do Estado o que se refere à sua implantação e manutenção, a partir de decisões, tomadas em conjunto, por órgãos públicos, setores da sociedade e diversos organismos ligados à política implementada. Conseqüentemente, as ações implementadas pelo Estado visando à redistribuição dos benefícios sociais podem ser consideradas como políticas sociais e revelam o padrão de proteção social adotado pelo Estado.

Assim, a política educacional, como integrante de um conjunto de políticas públicas de um determinado governo, movimenta-se no interior de um determinado Estado, cujo contorno é delineado de acordo com as características específicas de um determinado período histórico.

Buscando compreender as políticas educativas em curso no Brasil, considero de suma importância a análise de dois eventos das duas últimas décadas do século passado: a mudança nas prioridades e nas políticas de investimento do

Banco Mundial, após a aceleração do processo de globalização e o novo paradigma de Estado estabelecido após o Consenso de Washington²². Estes dois fatos, intrinsecamente relacionados, impulsionaram uma série de medidas reformistas na área econômica, política e educacional do país, com conseqüências diretas para os/as trabalhadores/as em educação e para a população no geral, em particular em relação aos direitos sociais previstos na Constituição de 1988.

Para melhor dimensionarmos a política educacional implantada no Estado de São Paulo, a partir de 1995, é necessário compreendermos a amplitude das propostas do Banco Mundial para a América Latina, e conseqüentemente no Brasil e, também, qual é a concepção de Estado vigente e qual é sua relação com as políticas públicas sociais implantadas, posto que diferentes visões de mundo, de Estado e de política educacional originam projetos diferentes de intervenção.

2.1. O BANCO MUNDIAL

Antes de analisar a influência de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, no Brasil, é necessário salientar que a ingerência externa não é uma novidade. Como possível fruto da relação dialética colonizador/colonizado, o Brasil tem recorrido, tradicionalmente, à ajuda externa para resolver seus problemas.

²² Termo utilizado em referência às conclusões da reunião realizada em novembro de 1989, na capital dos EUA, com representantes do governo norte-americano e dos organismos internacionais especializados em assuntos para a América Latina (FMI, Banco Mundial e BID), com o objetivo de coordenar ações reformistas para os países latino-americanos.

Discutindo a penetração do capital estrangeiro no país, Basbaum mostra que o recurso a empréstimos externos é uma prática iniciada ainda no império (1824), que tem continuidade na República: “de 1893 a 1927 havíamos tomado da Inglaterra, 103.137.433 libras, aos Estados Unidos, em apenas seis anos (1921, 1922, 1926 e 1927) 176.500.000 dólares e à França (1927) 405.000.000 de francos (1976, p.135). Em 1931 havia quem afirmasse que “toda receita ouro do país não era suficiente para fazer face ao serviço da dívida externa” (Sofia VIEIRA, 2001, p.60).

Conhecida como “cooperação técnica”, os acordos mútuos foram efetuados, inicialmente, como uma relação bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos e datam da primeira metade do século XX. A “disponibilidade” dos EUA em financiar a Companhia Siderúrgica Nacional em troca de bases militares norte-americanas em Natal, Belém e Recife é um exemplo.

FONSECA (1995), indica que a cooperação técnica realizada entre esses dois países passou por três fases distintas. A primeira fase, que se estendeu até os anos 1950, foi caracterizada por uma forte integração entre as associações de educadores brasileiros e norte-americanos possibilitando a assimilação de ideais democráticos, de educação para todos, os quais se fizeram presentes nos primeiros planos de educação, bem como na primeira Lei de Diretrizes e Bases. A segunda fase, iniciada a partir dos anos 1950, foi marcada pelos acordos econômicos entre os dois governos, por uma interação política bilateral, pelo formalismo nas relações, pela inflexibilidade financeira e pelo estabelecimento de condicionalidades econômicas e políticas. As características desta cooperação, gerenciada a partir de 1961 pela USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-americano) geraram, no Brasil, resistências sociais e institucionais por parte do governo federal e do Conselho Federal de Educação, em especial, pelas interferências realizadas nos negócios da educação²³. No final de 1960, inicia-

²³ Cf. ARAPIRACA (1982).

se a terceira fase, cuja característica principal foi a substituição, pelo governo norte-americano, da cooperação técnica bilateral por meio de instituições multilaterais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O Banco Mundial²⁴ foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, em decorrência da preocupação dos países centrais com a nova ordem mundial estabelecida após a 2ª grande guerra. Seu objetivo inicial era a concessão de empréstimos a longo prazo para o setor privado e o oferecimento de ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra.

SOARES (1995), analisando a evolução das políticas do Banco Mundial, aponta as mudanças ocorridas no cenário internacional como a principal responsável pelas alterações no papel e nas políticas implantadas por este órgão. Foi a partir da Guerra Fria, início de 1950, que o BIRD passou a se envolver no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante concessões de empréstimos e programas de ajuda aos países em desenvolvimento, como meio de integrá-los ao bloco capitalista.

Para a autora, as políticas do Banco Mundial podem ser agrupadas em três fases. A primeira, denominada “financiando o crescimento” (1944 -1979), pode ser subdividida em três períodos: de 1944 a 1956, as operações do Banco Mundial concentraram-se nos países europeus; de 1956 a 1968 os financiamentos destinaram-se ao desenvolvimento de projetos setoriais, como por exemplo, o da

²⁴ Cinco instituições, vinculadas entre si, compõe o grupo do Banco Mundial: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – 1944 (BIRD), Agência Internacional de Desenvolvimento – 1960 (AID), Corporação Financeira Internacional – 1956 (CFI), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

infraestrutura (energia, telecomunicações e transportes) necessária ao processo de industrialização dos países do Sul, como forma de diminuição da pobreza; de 1968 a 1978 houve a redução dos investimentos na infraestrutura e aumento dos créditos para a agricultura e setores sociais. Durante os anos de 1970, em virtude da abundância de recursos originados dos bancos privados, ocorreu o decréscimo da importância do Banco Mundial como fonte de recursos externos para os países em desenvolvimento. Observou-se, também, um intenso processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização.

Na segunda fase, “implementando o ajuste”, que perdurou de 1980 a 1995, o papel do Banco Mundial passou por uma redefinição, em face da situação de crise e vulnerabilidade dos países devedores, após a suspensão dos empréstimos pelos bancos privados. De um banco indutor de desenvolvimento, passou a ser “o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” (SOARES, 1996, p.21). Inaugura-se, desta forma, uma nova modalidade de empréstimo, não vinculada a projetos: os programas de ajuste estrutural (SAPs). Sujeitos ao aval do Banco Mundial e ao acordo prévio do FMI, estes empréstimos tinham sua aprovação determinada pela aceitação das severas e amplas “condicionalidades” macroeconômicas impostas por eles, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento”: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário (op. cit. 23). Desta forma, os organismos internacionais passaram a interferir diretamente na legislação e na elaboração da política interna dos países.

Por fim, após a crise moratória mexicana de 1994, o Banco Mundial

entra na era dos “pós-ajuste”. A partir deste ano, as propostas para a América Latina são, contraditoriamente, marcadas pelo aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica, aliadas ao desenvolvimento de projetos sociais destinados à população mais pobre.

Conforme DEL PINO (2001, p.69) não há contradição no fato do neoliberalismo aceitar a miséria quando desenvolve seu ideário econômico. “Se propusesse o fim da miséria, estaria propondo um sistema econômico que levaria ao fim do proletariado, à inclusão de todos/as à economia. Disto ocorreria o próprio fim da burguesia, pois sem proletariado não há burguesia; sem antagonismos não há economia de mercado”.

Apesar da nova retórica priorizar os investimentos nos setores sociais e a diminuição da pobreza, a lógica econômica impera sobre as medidas impostas pelo Banco Mundial, como apontado por SOARES (1995, p.29):

Este novo pacote de reformas envolve principalmente: aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização; aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada; reforma (privatização) do sistema de previdência; estímulo ao investimento privado em infra-estrutura; flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista); reforma do sistema educacional; implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres; reforma institucional e reestruturação do Estado.

Em suma, no breve histórico da evolução das propostas emanadas do Banco Mundial, é possível constatar que este organismo multilateral passou de indutor do desenvolvimento a interventor na economia e na política dos países da América Latina. Por estar focalizando a influência desses organismos na política pública (estatal) para a educação, é que optei por analisar um dos itens do pacote de reformas: a reestruturação do Estado.

2.2. A GLOBALIZAÇÃO E O NOVO PARADIGMA DE ESTADO

O Estado brasileiro passou, nas últimas décadas, por uma mudança significativa no seu papel. Se dos anos 30 ao final dos anos 70, ele caracterizou-se como líder dos processos de crescimento e desenvolvimento econômico brasileiro, pelos altos investimentos no setor público, considerado como estratégico, e pelo crédito subsidiado a alguns segmentos produtivos, observa-se que a partir da década de 80, com a expansão do processo de globalização financeira e o declínio das teses do “Estado de Bem-Estar Social”, o Estado minimizou seu campo de atuação cortando a ajuda a setores estratégicos e diminuindo investimentos no setor público.

Para a compreensão das condições macro-econômicas e políticas que possibilitaram o surgimento do atual modelo de Estado - em vigor na maioria dos países capitalistas - sobretudo nos que vivem sob o domínio inglês e norte-americano, é necessário olhar o processo de globalização e sua influência nos modelos de desenvolvimento econômico e de organização social.

Nas últimas duas décadas do século passado, houve um rápido avanço do processo de globalização com forte impacto sobre a forma de organização geral da sociedade: ocorreram mudanças na tecnologia, na cultura, na economia, nos relacionamentos humanos, na psique e na política. Nas palavras de GIDDENS (2000 apud DI GIORGI, 2001, p.11): “a globalização influencia a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem em uma escala global”.

IANNI (1995 apud Di Giorgi, 2001, p.9) dimensiona, com extrema clareza, a ampla influência da globalização na vida das pessoas:

A descoberta de que a terra se tornou mundo, de que o globo não é mais apenas uma figura astronômica, e sim o território no qual todos encontram-se relacionados e atrelados, diferenciados e antagônicos – essa descoberta surpreende, encanta e atemoriza. Trata-se de uma ruptura drástica nos modos de ser, sentir, agir, pensar e fabular. Um evento heurístico de amplas proporções, abalando não só as convicções, mas também as visões do mundo.

Para o economista Paul Singer (1997), a globalização é um processo muito antigo e está relacionado aos avanços tecnológicos, notadamente nos setores de telecomunicações e transporte, os quais permitiram diminuir as distâncias geográficas e, com isso, aproximar diferentes sociedades. Considerando esses dois aspectos – transporte e telecomunicações – estamos em uma nova etapa do processo de globalização.

Segundo o autor (ibid.), a 1ª etapa deste processo iniciou-se no final do século XV e início do XVI, com os grandes descobrimentos proporcionados pela invenção da bússola e sua utilização pelos países europeus e pelo desenvolvimento das caravelas. A 2ª etapa da globalização - ocorrida durante o século XIX – foi impulsionada pela invenção do transporte ferroviário, da telegrafia e telefonia, bem como pelo desenvolvimento da navegação a vapor e pela Revolução Industrial. A etapa mais recente advém dos progressos realizados no século XX: comunicação por satélite, turismo em massa, aviação e uso da microeletrônica em vários setores da atividade humana.

O avanço da globalização tem provocado forte impacto sobre as populações e sobre a economia dos países, levando alguns governos a adotarem

medidas protecionistas ou de livre câmbio e de abertura do mercado para o comércio internacional.

Analisando a relação entre globalização e o surgimento de novos paradigmas de Estado, Paul Singer (1997) afirma que o

Estado Nacional se fortalece precisamente pela necessidade de filtrar, regular e ajustar os choques da globalização sobre a população, a economia e a sociedade. Ele desempenha um papel fundamental e estratégico a partir dessas inovações que estão criando uma economia mundial cada vez maior. [...] As tentativas de organizar o Estado Nacional como instrumento de luta pelo domínio da economia mundial, que caracterizou o imperialismo no período entre os anos 1870/80 até o final da 2ª Guerra Mundial (1945), levaram a um retrocesso da globalização. Na verdade, o imperialismo foi antiglobalizador. Não porque quisesse, mas porque criou tantas contradições que causou duas tremendas guerras com escala global. Entre 1929 e os anos 50 a globalização retrocedeu. Foi apenas após a 2ª Guerra Mundial e, principalmente, depois da criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e de várias entidades intergovernamentais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, que passaram a existir entidades capazes de se sobrepor aos governos nacionais. Tal fato foi realmente uma novidade. (Central Única dos Trabalhadores. O Papel do Estado. Setor Educação. 1997)

As entidades intergovernamentais foram criadas com objetivo de garantir o equilíbrio de força entre os países, com o surgimento de uma nova ordem mundial, após a 2ª grande guerra. RAMPINELLI (1997 apud SILVA, 2000, p.92), em relação às entidades supra-estatais, argumenta:

[...] existe um governo mundial de fato: o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial no setor das finanças, a Organização das Nações Unidas no campo político, a Organização Mundial do Comércio no que tange às relações comerciais e o Grupo dos setes países mais industrializados no que se refere ao complexo industrial-militar começam a atuar com mais afinidade no pós-guerra fria, criando um Estado imperial em âmbito mundial, quer na defesa dos interesses das multinacionais, quer na influência dos bancos e empresas de investimentos.

Na tentativa de organizar a economia nacional e mundial, os países adotam diferentes modelos de desenvolvimento econômico que fortalecem o Estado Nacional. Sobre este tema, FRIEDMAN (1980 apud HÖFLING, 2001, p.37) afirma: “[...] só há dois meios de coordenar as atividades de milhões. Um é a direção central, utilizando a

coerção – a técnica do Exército e do Estado Totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica de mercado.”

A utilização da técnica de mercado é a idéia central do neoliberalismo. Esta doutrina econômica retoma as teses do liberalismo de Adam Smith, “as quais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.36) e cuja concepção de Estado e de governo podem ser resumidas na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado”.

Ganhando visibilidade na década de 70 como uma possível saída à crise mundial do capitalismo, o neoliberalismo ganha força na década de 80, como resultado de uma mudança político-ideológica no modelo de desenvolvimento, disseminada através dos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979); Ronaldo Reagan, nos Estados Unidos (1980); Helmut Kohl, na Alemanha (1982) e Nakasone, no Japão.

A predominância dos modelos adotados por esses países, trouxe conseqüências negativas para a maioria dos países, sobretudo para os considerados de “economias emergentes”, cujos efeitos negativos são sentidos pela classe trabalhadora e por boa parte da classe empresarial. Para SILVA (2000, p.92),

esses governos atuaram de forma decisiva, na redefinição de macropolíticas econômicas voltadas para a liberalização de controles sobre os movimentos do capital; no ataque às políticas sociais e de amparo aos trabalhadores e na instituição de mecanismos legais em que as decisões políticas estivessem protegidas do sufrágio universal e que pairassem acima das instâncias tradicionais de negociação e participação dos sujeitos sociais nacionais.

Propondo medidas reformistas para os países latino-americanos, o Consenso de Washington contribuiu para que prevalecesse o ideário dos governos liberais - conservadores e para o ajuste econômico:

[...] foram formuladas as políticas de ação que viabilizariam o programa de estabilização e as reformas estruturais e setoriais com a finalidade de ajustar as economias dos países devedores, colocando-os em condições de pagamento de suas dívidas com credores externos; aptos para receberem novos empréstimos e disponíveis para a circulação do capital financeiro internacional desregulado (SILVA, 2000, p.92).

O fortalecimento da doutrina neoliberal foi propiciado através da desregulamentação financeira, ou seja, cada cidadão teria o direito de transferir capitais e investimentos de um país a outro sem prestar contas a ninguém, possibilitando uma rápida internacionalização do grande capital.

As medidas adotadas pelas elites financeiras objetivaram a criação de condições favoráveis à reprodução e ao acúmulo do capital – por intermédio de uma política de dominação – as quais favoreceram a hegemonia de alguns países, notadamente os Estados Unidos.

A política monetária e fiscal dos países devedores ficou atrelada às exigências do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. Esses organismos financeiros, na ótica de SILVA (ibid., p.105),

[...] impuseram o ideário político-econômico denominado programa de ajustes estruturais, cujos objetivos eram assegurar regularmente o pagamento da dívida externa, transformar as bases econômicas dos Estados capitalistas devedores, eliminar características indesejáveis à ideologia neoliberal e reorganizar o processo de acumulação capitalista.

A ingerência dessas instituições manifestou-se sob várias exigências, cujo objetivo era a estabilização monetária dos países devedores:

- 1.Liberalização dos mercados: abertura dos mercados aos bancos estrangeiros, remoção das restrições ao capital financeiro, eliminação das barreiras protecionistas, livre circulação de bens, serviços, capital e trabalho, auto-regulamentação segundo princípios do mercado, eliminação dos monopólios estatais;
- 2.Estabilização macro-econômica: disciplina e reforma fiscal, realismo tarifário, equilíbrio macroeconômico e micro econômico, equilíbrio das contas públicas – déficit público;
3. Ampla reforma do Estado: contenção dos gastos públicos, eliminação dos subsídios estatais, desregulamentação dos empreendimentos privados, privatização de empresas estatais e serviços públicos, enxugamento do Estado, reforma administrativa, fiscal e do Estado;
- 4.Reformas econômicas e estruturais orientadas pelo mercado: flexibilização dos contratos de trabalho, reformas tributária, previdência e educacional;
- 5.Reinserção competitiva na economia mundial: liberalização dos controles sobre os movimentos do capital, estabilização econômica e controle sobre a inflação, eliminação das barreiras impostas ao fluxo de capitais, liberalização financeira e comercial, valorização do capital forâneo em detrimento dos investimentos e da produção nacional. (FIORI, 1998 apud SILVA, 2000, p.93-4)

As medidas impostas tiveram por objetivo que os países devedores honrassem seus compromissos de dívida com os países credores, à custa do retraimento da intervenção estatal na economia. Admitindo-se a falência do Estado e sua incapacidade para formular política monetária e fiscal, lançam-se as bases para a gradativa renúncia à soberania nacional.

CANO (1999 apud SILVA, 2000, p.105) sintetiza os eixos sob os quais essa política vem sendo configurada:

Equilíbrio orçamentário; redução de gastos públicos, reforma administrativa, fiscal e do Estado; abertura comercial: redução de tarifas no câmbio exportação e importação; eliminação de barreiras comerciais; liberação econômica; fim dos monopólios estatais e das medidas protecionistas; desregulamentação: fim do intervencionismo estatal na economia; privatização das empresas estatais e dos serviços públicos; estímulo à competitividade; flexibilização da legislação trabalhista; revisão das políticas educacionais em todos os níveis com a focalização da educação básica como saída para a recuperação econômica e redução dos índices de pobreza.

O Brasil, por ser um dos países devedores, “aderiu” à essa política intervencionista e redutora dos direitos sociais dos trabalhadores. A submissão brasileira às políticas externas é analisada criticamente por SILVA :

De fato, foi no transcurso da década de 90, em decorrência das transformações estruturais e conjunturais na economia, na geo-política, na tecnologia e no trabalho, que o governo brasileiro retomou a aproximação servil com as instituições credoras externas com vistas à implementação das medidas estipuladas no Consenso de Washington (1989). Nesse contexto de múltiplas transformações internacionais, para o governo federal e as elites dirigentes a retomada do crescimento econômico passou a significar ordenar a economia nacional para a circulação inteiramente desregulada do capital internacional flutuante, pouso seguro para a apropriação de rendas e da acumulação. (op. cit., p.98)

Denunciando as conseqüências nefastas dessa política para as instituições nacionais e para os direitos sociais, a autora (ibid., p.96) afirma:

Pode-se dizer que, com essa política, os gestores externos invadem não apenas o governo e a soberania nacional, mas as instituições que não mudam de nome; mudam, sim, de teor, substância e essência. É um golpe nas instituições nacionais. É um golpe nos princípios constitucionais. As instituições nacionais ao invés de desenvolver políticas de emancipação do cidadão tornam-se, com algumas exceções, co-executoras de um projeto excludente e segregacionista. As medidas de controle e as exigências prescritas pela Diretoria Executiva do Banco Mundial e do Fundo Monetário enfraquecem o poder de decisões das instituições nacionais, mesmo com resistências das entidades, das organizações, das associações e dos sindicatos.

Para justificar a reforma do Estado, as elites financeiras brasileiras colocaram em dúvida a competência do Estado como colaborador no desenvolvimento econômico e social: ele transformou-se em uma máquina pesada, morosa e ineficiente no trato das despesas públicas, constituindo-se em obstáculo ao desenvolvimento.

Diante desse quadro, tornou-se necessário, segundo a classe dirigente, a implantação de um novo paradigma de Estado para colocar o país nos trilhos da modernidade: um Estado ágil e flexível; forte na sua ação de governar. Esse contexto macroeconômico – aliado ao interesse das elites dirigente e financeira - possibilitou a implantação de um novo paradigma de Estado, o neoliberal, apesar dos protestos de muitos setores da sociedade civil.

2.3. O ESTADO MÍNIMO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

A reforma do Estado brasileiro, iniciada nos anos de 1990, tem por objetivos a estabilização monetária e o ajuste econômico, de forma a aumentar o superávit primário e possibilitar o pagamento das dívidas públicas.

Examinando os vínculos entre a reforma do Estado brasileiro e as reformas educacionais, através dos documentos oficiais “Plano de Reforma do Aparelho de Estado” elaborado pela Câmara da Reforma do Estado (Presidência da República) e “A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle”, de autoria de Luís Carlos Bresser Pereira, Evaldo VIEIRA (1999, p.266) aponta quais são as justificativas para a reforma estatal:

- a) Dos anos 1930 aos anos 1960, o Estado colaborou com o desenvolvimento econômico e social. Desde os anos 1970, o Estado entrou em crise por causa do seu “crescimento distorcido” e do “processo de globalização” acarretando redução das taxas de crescimento econômico, elevação das taxas de desemprego e aumento da taxa de inflação.
- b) “A grande tarefa pública dos anos 90 é a reforma ou a reconstrução do Estado”.
- c) A crise atual difere da crise do mercado dos anos 1920 e 1930, originada na insuficiência crônica da demanda. Agora o motivo está na crise do Estado – do Estado intervencionista, “que de fator do desenvolvimento, se transforma em obstáculo”.

A crise do Estado “impulsionador do desenvolvimento econômico” é um dos argumentos utilizados para a reforma implantada. Para VIEIRA, (ibid., p.264) um dos principais objetivos desta reforma é reforçar a capacidade de governança estatal:

Na sua base, a reforma pretende fortalecer as funções de regulação e coordenação do Estado no âmbito Federal, aos poucos descentralizando para os Estados e municípios a execução da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura. Para isto, a reforma do Estado busca reforçar a “governança - “a capacidade de governo do Estado”, implantando a

administração pública gerencial, flexível, eficiente, capaz de ampliar sua capacidade de concretizar “políticas públicas”, atendendo o cidadão.

As novas funções do Estado exigem uma outra forma de exercer a administração pública. O mesmo autor (ibid., p.264-5) explicita os contornos que a reforma do Estado busca para a administração pública:

Modificar a forma de administração pública, assumindo a administração pública gerencial, que aparece na segunda metade do século XX, em razão do crescimento das funções econômicas e sociais do Estado, do desenvolvimento tecnológico, “da globalização da economia mundial”, valorizando a eficiência e a qualidade na prestação de serviços públicos e também, o desenvolvimento da cultura gerencial nas organizações.

Criticando a nova concepção, VIEIRA (ibid., p.267) alerta sobre o “exclusivismo dos financistas” e sobre o processo de “esquartejamento” do Estado:

O projeto político da reforma do Estado pretende extrair a política de dentro do próprio Estado, submetendo-o unicamente a uma compreensão e a um funcionamento alicerçado no economicismo e no gerencialismo. Não se trata de uma concepção capaz de valorizar os técnicos: ao contrário trata-se do exclusivismo dos financistas. [...] O Estado, como fenômeno sócio-histórico, passa por um processo de esquartejamento, a partir de critérios mercadológicos que determinam suas funções e suas propriedades.

O novo paradigma de Estado apoiado no economicismo e no gerencialismo traz sérias conseqüências para a educação. VIEIRA (ibid., p.168) alerta sobre a eminência da mercantilização da educação:

A reforma do Estado dimensiona as reformas educacionais, ao fundamentar-se no economicismo e no gerencialismo, sob a égide do custo/benefício. Aliás, a LDB de 1996 manifesta extensamente a ação reguladora do Estado na economia de mercado educacional. O campo da educação converteu-se em campo dos serviços educacionais. Explicitamente, “o subsídio à educação básica” é a única atividade incluída entre “as atividades exclusivas”, conforme os documentos oficiais sobre a reforma do Estado.

A presente reforma exclui a educação e os outros direitos sociais da “atividade exclusiva” do Estado, situando-a nos “serviços não exclusivos ou

competitivos”, em outras palavras, os serviços são prestados ao mesmo tempo pelo Estado e por organizações públicas privadas e não estatais.

Na concepção neoliberal, a educação, um dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988, constituiu-se em um “bem”, uma mercadoria a ser adquirida/consumida e os pais e os alunos são considerados como compradores/consumidores (clientes), assegurando-se às famílias o direito à livre escolha ao tipo de educação desejada a seus filhos.

Segundo HÖFLING (2001), para assegurar o controle maior por parte dos pais e o livre exercício da escolha sobre a educação desejada, o Estado utiliza-se da estratégia de descentralização - entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir os custos - a qual transfere a responsabilidade da execução das políticas sociais às esferas menos amplas.

Corroborando para a compreensão da concepção de política social para o paradigma neoliberal, HÖFLING (ibid., p. 37) sintetiza :

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.

De uma forma bem sucinta apresentei os princípios gerais norteadores da reforma do Estado brasileiro, pois não é o objetivo desse trabalho analisá-la exaustivamente, e também as suas implicações para a política educacional. Faço, em seguida, a análise das orientações do Banco Mundial para a educação básica da América Latina.

2.4. A POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Foi a partir dos anos 70, que a educação, considerada pelo BIRD como fator direto de crescimento econômico, passou a ter acesso aos financiamentos dessa agência. O conjunto de políticas educacionais estabelecido nos vinte anos de cooperação apresenta, segundo FONSECA (1995, p.231-2) duas tendências:

[...] a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do banco para a comunidade internacional; nesta modalidade situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos, como os de desenvolvimento rural, por exemplo. A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico.

TORRES (1996), ao analisar as estratégias do Banco Mundial para a melhoria da educação básica, faz uma retrospectiva histórica da atuação deste órgão, bem como uma análise radical das prioridades estabelecidas por ele ao longo das décadas. Segundo a autora, a atuação direta do BM no setor educativo, data de mais de três décadas, durante as quais ocorreram mudanças nas suas prioridades e, conseqüentemente, nas suas políticas de investimento. A abrangência de sua influência e de sua ação estendeu-se à pesquisa, à assistência técnica e à assessoria governamental em matéria de políticas educacionais.

Se nos anos de 1960, os empréstimos estiveram voltados à construção de escolas (estrutura física) e à educação de 2º grau (hoje, Ensino Médio), especialmente técnica e vocacional, observamos, nos anos de 1970, uma guinada na política deste organismo: a prioridade passou a ser o Ensino Fundamental (antigo 1º grau), como uma estratégia de redução da pobreza. Essa

orientação foi reforçada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando ficou estabelecido que a prioridade para a década seria a Educação Básica, mas preferencialmente o Ensino Fundamental. Além deste último, receberam uma atenção especial o desenvolvimento infantil e a educação inicial. A partir de meados da década de 1990, enfatizou-se a necessidade das atenções estarem direcionadas às populações indígenas e às minorias.

O Banco Mundial elaborou uma série de estudos sobre a educação básica. Um dos documentos, “Prioridades y estrategias para la educación” (1995, versão preliminar, p.XV), exprime a importância da educação, salientando-a como fator de desenvolvimento econômico e redução da pobreza:

La educación, en particular la enseñanza primaria y la secundaria de primer ciclo, tiene importancia fundamental para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, especialmente ahora que las estructuras del mercado de trabajo están experimentando enormes transformaciones como consecuencia de la evolución tecnológica y la reforma económica. [...] La educación, especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando la productividad del trabajo de los pobres, reduciendo la fecundidad y mejorando la salud, y dota a la gente de las aptitudes que necesita para participar plenamente en la economía y en la sociedad.

Enumerando uma série de problemas no campo educacional, o referido documento explicita a necessidade de se redefinir a função do Estado, apontando as medidas necessárias para que isto ocorra:

Reformar el financiamiento y la administración de la educación significa redefinir la función del gobierno por medio de seis medidas fundamentales, cuyo grado de prioridad dependerá de las circunstancias de cada país: dar más prioridad a la educación; prestar más atención a los resultados de la enseñanza y del mercado de trabajo; centrar la inversión pública en la educación básica y al mismo tiempo recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior; prestar más atención a la equidad; dar más participación al grupo familiar; dar más autonomía a las instituciones (op. cit., p.IV).

DI GIORGI (2001), analisando as medidas propostas pelo Banco Mundial para a educação, afirma que a maior atenção aos resultados da aprendizagem e ao mercado de trabalho tem predominado sobre as outras medidas que compõe o ideário deste organismo internacional. O autor (2001, p.98), exemplifica:

Assim, por exemplo, considera-se que é mais importante garantir o livro didático e materiais de instrução programada do que bem formar o professor, porque o custo da boa formação deste é extremamente elevada e, além disto, um professor realmente bem formado tende a buscar empregos que paguem melhor do que a escola pública, dentro da ótica do “ajuste estrutural”, pode pagar.

Para justificar a reforma do Estado, o documento “Prioridades y estrategias para la educación” critica os atuais sistemas centralizadores de financiamento e administração da educação, a forma de negociação salarial entre Governo e trabalhadores na educação:

Los sistemas actuales de financiamiento y administración de la educación suelen ser inapropiados para resolver esos problemas. Para mejorar el acceso, la equidad y la calidad es preciso introducir cambios en el financiamiento y la administración del sistema de educación de los distintos países. Es necesario además acelerar la reforma. El gasto público en educación suele ser ineficiente e inequitativo. Además, se hace cada vez más difícil financiar el gasto público en educación a medida que aumenta la matrícula en el sector público. De modo similar, la mayoría de los sistemas de educación están administrados directamente por los gobiernos centrales o estatales, que dirigen la mayor parte de sus esfuerzos a cuestiones como negociaciones sobre remuneraciones de los maestros, programas de construcción de escuelas y reformas de los programas de estudios. Este tipo de administración central deja poco margen para la flexibilidad cuando se adoptan decisiones acerca de los insumos educacionales las condiciones de aprendizaje que permiten un máximo de eficacia en la enseñanza escolar (BM, 1995, p. XVII).

Contribuindo para a compreensão do alcance das estratégias do Banco Mundial para a melhoria da educação básica e suas implicações para a política educacional, TORRES (1996) destaca os elementos constitutivos do pacote da reforma educativa: prioridade à educação básica, visando maiores benefícios econômicos e sociais; melhoria da qualidade e da eficiência da educação aferida

através dos resultados da aprendizagem que podem ser otimizados por meio de investimentos em livros didáticos, aumento do tempo de instrução e da capacitação em serviço, em detrimento de investimentos em laboratórios, salários e diminuição do número de alunos por classe; ênfase em aspectos administrativo-financeiros: descentralização, criação de sistemas de informações educacionais e capacitação em assuntos administrativos; maior autonomia das escolas com conseqüente responsabilidades pelos resultados obtidos; maior participação da família, dos setores privados e das organizações não governamentais em assuntos e custos educacionais; redefinição do papel do Estado; estabelecimento de políticas e prioridades para despesa pública baseadas em critérios econômicos, considerando a relação custo benefício e a taxa de retorno dos investimentos na área educacional.

SILVA (2000) analisou a intervenção do Banco Mundial na educação pública brasileira por meio do exame de documentos setoriais. A autora (2000, p.102) elenca algumas das exigências prescritas pelos gestores do BM:

Redução do financiamento público para o ensino médio e superior; redução do Estado na oferta desse serviço público; maior prioridade para a educação primária e diminuição das despesas para outros níveis; propiciar a integração Estado-Municípios, visando reorganizar as redes; maior participação das famílias, que mesmo precariamente deverão contribuir financeiramente para a educação dos seus filhos; autonomia para as escolas, acompanhada do processo de descentralização; aproximação das empresas com as escolas para financiá-las e para trazer à escola a cultura empresarial: racionalidade, eficiência e produtividade; promover avaliação institucional centrada nos resultados; instituir mecanismos competitivos entre as escolas; estimular a produção e distribuição de livros didáticos; revisar os planos de estudos/ conteúdos curriculares; melhorar a qualidade e a eficiência da educação básica; promover a capacitação dos docentes em serviço; impulsionar a participação do setor privado nas decisões e execução; tratar a educação pública com enfoque setorial; definir prioridades e estratégias com base nas análises econômicas e técnicas; estimular programas de educação à distância; instituir a educação profissional diversificada.

TORRES (2000) alerta que a melhoria da qualidade educacional é vista pelo BM como resultado de determinados “insumos” que intervêm na

escolaridade: biblioteca; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor; tamanho da classe. Para a autora, a orientação dada pelo BM aos países em desenvolvimento é para não investir em laboratórios, salários dos docentes e redução do tamanho da classe - uma vez que esses não interferem no desempenho do aluno – e investir prioritariamente em três deles, tendo em vista a minimização dos custos:

- a) aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários e da atribuição de tarefas de casa;
- b) proporcionar livros didáticos, vistos como expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e
- c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância) (ibid., p.135)

O Banco Mundial transformou-se, nos últimos anos, em assessor técnico para a política educacional dos países em desenvolvimento ou “mercados emergentes”. Efetuando estudos sobre a educação, não apresenta reformas pontuais, mas um pacote de medidas articuladas visando a reforma do sistema escolar, englobando a sala de aula e se estendendo às macropolíticas (formas de financiamento e de gestão), como estratégia para melhorar a educação básica.

No entanto, é possível questionar se é esse o real objetivo das medidas educativas apontadas pelo BM, pois uma análise mais detalhada revela que elas estão centradas na lógica do mercado, na análise econômica e nos aspectos quantitativos e observáveis, não comportando aspectos pedagógicos e qualitativos que são a essência da educação.

2.5. IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O país está vivendo desde o final da década de 1980, sob o ideário do neoliberalismo, cujo objetivo principal é a inserção do Brasil numa economia de mercado globalizada. Para tal, é necessário liberar a economia da intervenção do Estado, considerado como uma instituição morosa, pesada, ineficiente e assistencialista.

Na década de 1990, com a retomada da educação como campo de investimentos, uma série de acordos financeiros foram estabelecidos entre o Brasil e as agências internacionais (Banco Mundial / Fundo Monetário Internacional / Banco Interamericano de Desenvolvimento). Mediante certas condicionalidades macroeconômicas, funcionando como verdadeiras algemas, os empréstimos foram concedidos e a “ajuda” traduziu-se na intervenção direta destes organismos na formulação da política interna e na elaboração da legislação brasileira.

Segundo OLIVEIRA,

[...] a década de 90 pode ser caracterizada como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional no Brasil, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Ao longo desses anos foram sendo introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa grande diversidade de experiências na gestão da educação. As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista (2001, p.105).

Assim, sob influência deste contexto neoliberal, as reformas administrativas ocorridas nos anos de 1990, no âmbito educacional, incorporaram a lógica econômica e seus princípios.

Embora tenham sido elaboradas diversas propostas para a área educacional, deterei minha análise nas novas formas de gestão do sistema educacional, as quais incorporam duas, das seis medidas apontadas pelo Banco Mundial como necessárias à reforma do financiamento e da administração da educação (leia-se “redefinição da função do governo”): dar mais participação ao grupo familiar e mais autonomia às instituições.

A participação da família é entendida pelo BM como participação na direção da escola e como exercício da faculdade de decidir, depois de uma análise dos resultados escolares, em qual escola matricular seus membros. Esse organismo considera que a participação da família é um fator fundamental para que as escolas responsabilizem-se mais sobre os seus resultados de aprendizagem.

Essa lógica é incorporada pelos atuais padrões de gestão, pois tendem para a flexibilização, a descentralização e para a desconcentração dos poderes de decisão, aproximando o/a “usuário/a” do/a “prestador/a de serviço”, facilitando, deste modo, o controle sobre a qualidade do “produto” ofertado. Em nível macro, um exemplo clássico é a municipalização: o acesso aos gestores do sistema e a cobrança por melhores resultados se dá de forma muito mais rápida pela proximidade da população com os órgãos de poder e decisão.

Outra estratégia utilizada e amplamente divulgada na mídia são as “parcerias” ou mais conhecida como “amigos da escola”. Travestidas de “responsabilidade social” ou de “solidariedade”, trazem, em seu interior, a idéia da privatização do financiamento e da gestão da educação: para se ter serviços educacionais com melhor qualidade, as famílias / comunidade devem pagar por eles, por meio de serviços voluntários ou do financiamento de projetos escolares. Assim, a

meu ver, o/a cidadão/ã consumidor/a paga duplamente pelos serviços públicos de uma forma geral: na taxação dos impostos e na forma de participação voluntária, compensando a ausência do investimento estatal.

Dar mais autonomia às instituições é compreendida pelo Banco Mundial como um fator para a melhoria da qualidade educacional, tendo como pressupostos que a escola possa utilizar os recursos escolares em conformidade com as suas necessidades e da comunidade onde está inserida e preste contas da utilização dos recursos públicos, mais escassos com o passar dos anos. Além de ser uma exigência para a continuidade dos repasses das verbas às Associações de Pais e Mestres e à Escola, a transparência faz parte da probidade administrativa. No entanto, no que se refere aos recursos recebidos e à autonomia para a sua utilização, estamos bem distantes das reais necessidades das escolas, pois, na prática, observa-se que ocorreu apenas uma descentralização de tarefas ou competências.

Como nos afirma PARO (2001, p.30):

Quanto a essa “autonomia”, é freqüente ver-se até professores, coordenadores, diretores escolares mais esclarecidos inseguros em se porem contra algo pelo qual julgam que os educadores mais progressistas sempre lutaram e que agora é oferecido pelos que estão no poder. Não percebem, assim, que de nada adianta descentralizar tarefas, permitir a livre utilização de recursos, se a condição essencial para a real autonomia, que é a disponibilidade de recursos, não for oferecida, sendo jogada, como está, para a responsabilidade da “comunidade”.

Após ter delineado, brevemente, o cenário construído a partir do paradigma de Estado neoliberal e das determinações do Banco Mundial, passo à análise das diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo no período de 1995 a 2002, na tentativa de explicitar o projeto político-educacional implantado na gestão Covas/Rose Neubauer.

3. DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA O ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2002

O que se registra, na prática, é a transposição mecânica dos instrumentos próprios da economia para a educação básica pública, merecendo destaque as novas formas de gestão do sistema educacional, a centralização dos mecanismos de controle e de avaliação e a prerrogativa de elaboração do currículo nacional. De fato, a política subjacente é a de que as escolas públicas devem assemelhar-se ou espelhar-se nas indústrias e, para isso, a gestão deve ser monopolizada e fortalecida, os gestores políticos, particularmente os diretores, devem centralizar as decisões e socializar a escassez de recursos financeiros. Assim como as empresas, as escolas públicas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco Mundial e incentivar a produtividade e a competitividade, bases sobre as quais devem pautar-se. À elas cabem formar consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do livre mercado (SILVA, 2000, p.82).

Implantar um projeto de governo significa o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987 apud HÖFLING, 2001, p. 31). Ao ser eleito um novo chefe de Estado, passam a vigorar as concepções de Estado, de políticas públicas sociais, de relacionamento com a sociedade do atual Governo, as quais estarão presentes no conjunto de programas e projetos governamentais voltados para setores específicos da sociedade.

Com a posse, em 1995, de Mário Covas para o governo de São Paulo, é nomeada para ocupar a pasta da Secretaria da Educação a Professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, mais conhecida como Rose Neubauer. Tomando por base uma série de estudos técnicos sobre a situação da educação paulista, a Secretária torna público aos integrantes dos Quadros de Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro

de 1998²⁵, por meio de um Comunicado da Secretaria de Estado da Educação, datado de 22 de março de 1995.

Nesse documento a Secretária de Educação apresenta um diagnóstico da educação básica no Estado, no qual são analisadas as causas do processo de deterioração e de retrocesso observados nos últimos 20 anos na educação paulista e são apontados os principais entraves à educação básica no Estado: a ineficiência e a ineficácia do sistema educacional paulista.

Segundo a visão oficial, a ineficiência do sistema, considerada como a relação custo/benefício, é manifestada por meio das altas taxas de evasão e repetência, com conseqüente desperdício de recursos materiais e humanos, do baixo desempenho escolar mostrado pelos alunos na expressão oral, na compreensão de textos e no domínio das operações matemáticas básicas, quando comparados à crianças de diferentes países do mundo cursando de 5ª a 8ª série e pela ausência de condições mínimas para o ensino-aprendizagem, verificada na organização da escola em até quatro turnos.

Para a Secretária, a ineficácia do sistema, entendida como taxa de retorno, é verificada pelo gigantismo, morosidade e centralismo da máquina burocrática – derivando a subutilização de recursos humanos, físicos e materiais, o uso inadequado dos recursos financeiros e a dificuldade em estabelecer parceria e cooperação entre os poderes públicos - e pela ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino, o que impede o fornecimento de dados sobre a rede e dificulta a participação da comunidade.

Para justificar a necessidade de novas diretrizes para a educação, a

²⁵ Com a reeleição de Mário Covas elas se estenderam até 2002, mas como é um projeto do PSDB, continuam no governo Alckmin.

Secretária, após a análise do perfil do Estado de São Paulo e do padrão de gestão das administrações anteriores, aponta uma série de fatores, confirmados por dados estatísticos e cifras, que contribuíram para a deterioração da educação paulista:

- aumento da rede física (aumento do número de vagas), mas com prejuízo da qualidade de ensino ofertada;
- organização irracional da rede estadual de ensino, com o aumento do número de escolas, salas e períodos escolares e, conseqüentemente, uma maior demanda por profissionais do ensino, levando a uma proliferação de faculdades privadas que se tornaram responsáveis, quase que exclusivas, pela formação docente;
- falta de investimento na prestação de serviços públicos de modo a torná-lo moderno, racional, bem equipado e eficiente;
- presença de um sistema ineficiente de gerenciamento das unidades escolares;
- incapacidade do governo em exercer a liderança e integração de diferentes esferas administrativas e educacionais;
- centralização dos recursos destinados à escola;
- ausência de uma política educacional consistente;
- desatualização dos mecanismos gerenciais da Secretaria da Educação e conseqüente desorganização da máquina administrativa.

Os argumentos acima podem ser sintetizados como “incapacidade de governança” das administrações anteriores e desta forma, ao elencá-los, a Secretária dá indícios de que adotará medidas para a reversão da situação em que se encontra a educação em São Paulo e evidencia a capacidade de governança da atual gestão.

Para implantar as diretrizes da política educacional, consideradas como “ações atrevidas, ousadas e radicalmente opostas às que vêm sendo tomadas nos últimos oito anos” (Comunicado SEESP de 22/03/95, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XXXIX, p.228), Rose Neubauer aponta a necessidade de um novo perfil de cidadão em decorrência da globalização e salienta a educação como fator indispensável ao desenvolvimento econômico e social do país:

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. (op. cit., p.298)

A associação da educação ao desenvolvimento econômico não é recente na história educacional brasileira, estando presente em vários planos nacionais de desenvolvimento e planos de educação. Nesse sentido, a contribuição de FREITAS (1995, p.22) para o entendimento da função da escola no sistema capitalista é esclarecedora:

Assim, o ensino de 1º grau, abandonado pelas políticas governamentais até então e locus de concentração de mazelas do sistema educacional, passa a representar o instrumento privilegiado de recuperação econômica do capitalismo (Freitas, 1993) em seu processo de acumulação. [...] A escola pública de 1º e 2º graus, responsável pela formação de um novo trabalhador que dê conta destas novas e mais complexas tarefas passa a exigir novas formas de organização da escola. Neste contexto, retorna o discurso neotecnicista que retoma velhas temáticas como a *busca da qualidade, produtividade, eficiência e avaliação como mecanismos de renovação da escola pública*.

Esse discurso neotecnicista é observado no Comunicado SE, de 22/03/1995, em especial, quando são estabelecidas as principais diretrizes para a educação paulista, como forma de superação do diagnóstico apresentado anteriormente:

A grande diretriz da atual gestão na área da educação é a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, para que essa revolução realmente ocorra, algumas mudanças tornam-se imprescindíveis. Entre elas cabe destacar a revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais (p.303).

[...] Duas diretrizes complementares, porém fundamentais, deverão nortear a revisão do papel do Estado: de um lado, reforma e racionalização da estrutura administrativa; de outro, mudanças nos padrões de gestão (p.304).

[...] é preciso salientar que as diretrizes de racionalização e reforma da estrutura administrativa, bem como as de descentralização, desconcentração e mudanças nos padrões de gestão terão como um dos objetivos estratégicos a liberação e a captação de recursos (p.310).

Ao ler os excertos acima, sem a devida contextualização histórica e política, tem-se a impressão que haverá uma mudança extrema e que o “novo” virá com a implantação e implementação de tais diretrizes. Observa-se, buscando no AURÉLIO²⁶ o significado de algumas palavras utilizadas no texto, que o vocabulário empregado confirma esta idéia: *reforma*: forma nova; *revisão*: nova leitura; *revolução*: transformação radical e, por via de regra, violenta, de uma estrutura política, econômica e social. Além dessas palavras, foram utilizados vocábulos do meio empresarial (racionalização, produtividade, gestão, qualidade) denotando o caráter técnico de tais medidas.

Com o intuito de evidenciar que a política educacional implantada em São Paulo, a partir de 1995, incorpora o projeto neoliberal e está pautada em fatores econômicos, visando à contenção de custos, o repasse de responsabilidades do Estado para os Municípios e para a comunidade escolar, bem como o fortalecimento da capacidade de governança, entendida como controle estatal, organizei um quadro-síntese, a partir do Comunicado da Secretaria de Educação, de 22 de março de 1995.

²⁶ Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

QUADRO I – REFORMA E RACIONALIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

DIRETRIZ PRINCIPAL: REVOLUÇÃO NA PRODUTIVIDADE DOS RECURSOS PÚBLICOS		
DIRETRIZ SECUNDÁRIA: REFORMA E RACIONALIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA		
Ações	Objetivos	Justificativa
1. Informatização dos dados educacionais: - cadastramento e informatização dos alunos de todas as redes de educação básica (pré-escola, 1º e 2º graus); - rastreamento anual do aluno para evitar duplicidade de matrículas. 2. Reorganização e racionalização dos equipamentos escolares visando: - Fixação do corpo docente na escola; - composição adequada da jornada de trabalho; - concentração de recursos materiais, didáticos e financeiros; - instalação de salas ambientes diferenciadas.	1. Controlar e acompanhar a clientela do ensino básico; 2. Moralizar e potencializar o uso dos recursos públicos; 3. Racionalizar o uso dos equipamentos escolares, revendo a forma de ocupação dos mesmos; 4. Utilizar diferentes modalidades de distribuição de clientela; 5. Construir uma base sólida para tomada de decisão quanto à implantação de novos equipamentos; 6. Adequar o espaço físico e os materiais didático-pedagógicos ao desenvolvimento bio-intelectual e necessidades de aprendizagem dos alunos de diferentes faixas etárias.	1. A Secretaria dever-se-á constituir em uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna e um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional; 2. A atual administração enfatiza o planejamento estratégico e articulado das ações educacionais.
1. Desconcentração de recursos e competências: - Reorganização da estrutura da Secretaria de Educação. 2. Descentralização de recursos e competências: - Busca de parceiros em outras instâncias da sociedade civil para a prestação de serviços educacionais: empresários, professores, pais, sindicatos, universidades e, privilegiadamente, os municípios; - avaliação e seleção de novas modalidades de parcerias: gerenciamento de toda uma rede de ensino (Município), cooperativas, terceirização e associações sem fins lucrativos.	1. Multiplicar os centros de poder nas instâncias locais; 2. Aproximar as escolas dos órgãos de decisão; 3. Extinguir a execução de tarefas semelhantes por órgãos diferentes e a superposição de competências entre os órgãos centrais; 4. Enxugar os órgãos desnecessários da Secretaria Estadual de Educação; 5. Aumentar a eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários; 6. Aumentar a participação municipal no ensino fundamental.	1. Há necessidade de democratização do Estado e da política; 2. Sozinho o Estado não tem condições de oferecer novos patamares de qualidade, pois há uma sobrecarga de responsabilidades

FONTE: COMUNICADO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE 22 DE MARÇO DE 1995.

QUADRO II – MUDANÇA NOS PADRÕES DE GESTÃO

DIRETRIZ PRINCIPAL: REVOLUÇÃO NA PRODUTIVIDADE DOS RECURSOS PÚBLICOS		
DIRETRIZ SECUNDÁRIA: MUDANÇA NOS PADRÕES DE GESTÃO		
Ações	Objetivos	Justificativa
1- Organização das séries em ciclos, composição das classes basicamente por faixas etárias e instrumentalização do professor e da escola para trabalhar com grupos heterogêneos; 2- Reorganização do fluxo escolar; 3- Estabelecimento de um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criação de condições para que as escolas respondam por eles; 4- Atribuição à escola das seguintes competências: definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares, escolha dos métodos de ensino, adequação do tempo e do espaço físico e gerenciamento dos recursos humanos e materiais que receberem para realizar seu próprio projeto pedagógico.	1- Racionalizar o fluxo escolar visando a diminuição dos índices de perda do sistema; 2- Instituir mecanismos de avaliação dos resultados; 3- Aumentar a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas e, como contrapartida, o seu compromisso e responsabilidade	1- Subutilização dos recursos humanos, físicos e materiais; 2- Uso inadequado das verbas e dos recursos financeiros.

FONTE: COMUNICADO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE 22 DE MARÇO DE 1995.

A partir da análise dos quadros acima teço algumas considerações:

- as justificativas apresentadas pela Secretária não estão vinculadas às justificativas pedagógicas, mas aos princípios da administração gerencial (flexibilidade, eficiência, eficácia); ao novo modelo de Estado (empreendedor, articulador, estrategista, administrador); à superação da ineficácia e à ineficiência do sistema (subutilização e desperdício dos recursos públicos, quer sejam humanos, financeiros ou físicos); à redistribuição das responsabilidades na oferta da educação básica (sobrecarga estatal) e ao fortalecimento da capacidade de governança. Os objetivos indicam que a Secretaria da Educação passará a controlar e acompanhar o sistema público de ensino, visando à moralização, à racionalização e à potencialização dos recursos públicos, evidenciando a capacidade de gerenciamento (controle) desta instância;
- as ações, articuladas entre si, visam, em sua maioria, à diminuição dos gastos públicos (relação custo/benefício) por meio da informatização dos dados educacionais; centralizam-se na diminuição da responsabilidade do Estado (desconcentração e autonomia das escolas) que, em última instância, levaram à municipalização do Ensino Fundamental, prioritariamente para as crianças dos 7 aos 10 anos.

Fazendo parte das estratégias para a diminuição dos índices de perda do sistema e conseqüentemente da melhoria da qualidade de ensino, à escola é concedida uma maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica e maior responsabilidade pelos resultados obtidos. Conforme a Secretária da Educação (Comunicado SEESP de 22/03/95, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XXXIX):

Caberá às escolas definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino a serem empregados, o uso mais adequado do tempo e do espaço físico, o gerenciamento dos recursos humanos e materiais que receberem para realizar seu próprio projeto. [...] Entretanto a autonomia tem como contrapartida a responsabilidade e o compromisso. A administração, buscando a integração das ações escolares, deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criar condições para que as escolas respondam por eles. (p.309)

[...] Além disso, 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. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos. (p.310)

Numa clara demonstração da adesão à lógica empresarial e à política de resultados, a Secretaria da Educação instituiu, em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), como meio para a aferição dos resultados de desempenho das escolas. Por meio de provas, os alunos tiveram suas habilidades e competências avaliadas; suas notas permitiram comprovar a média alcançada pelas escolas e, com base nos resultados obtidos em 2000, as unidades escolares foram classificadas por cores e premiadas.²⁷

O procedimento da Secretaria da Educação foi desaprovado pelos/as participantes da pesquisa e considerado discriminatório, como revela o depoimento de Adriana:

Óh, e agora vem falar uma coisa para mim, também. Tá certo, acho que eu... Eu gostei muito da palavra, quando o Chalita disse lá em Araçatuba, o seguinte: que a avaliação do SARESP é uma excelente avaliação, para você repensar, não para você aprovar, desaprovar. Por que gente, vamos falar a verdade, se você for ver ao pé da letra, a avaliação do SARESP, gente... Ó, está fora, heim, está fora, do que existe na sala de aula, pelo

²⁷ As escolas verdes e azuis ganharam como prêmio o direito de enviar participantes nas viagens a outros Estados brasileiros.

menos é o que eu tenho visto. [...] Para você repensar, o que está dando certo, eu até concordo. Mas, agora... Gente, eu sou de uma escola que dizem que é escola azul. Eu não concordo com as coisas que eles estão fazendo. Por exemplo, se alguém precisa de ajuda, realmente é quem tá no vermelho, quem tá no amarelo, quem tá no laranja. E para que esta discriminação, agora? Nós fomos lá para Salvador, foi uma viagem linda e maravilhosa, mas não é porque eu fui, que eu vou falar: nossa! Eu não estou de acordo; todos nós somos iguais. Nessas atitudes que a Secretaria acaba tomando, ela está confrontando com a minha, confrontando com a sua e nós estamos todas na amarela, né, todos na amarela. [...] Mas é isso que eu acho que não tá legal! Não to falando porque eu fui que eu acho certo, acho que tá errado. Eu não concordo deste o começo com esta história. Principalmente esse negócio de cor. Isso aí é taxativo, sabe? Não... Porque você é amarela... (Célia: Isto é discriminatório.)

Nesta linha de raciocínio, Juliano afirma:

E isto que você falou vai contra os princípios... porque... os professores questionam. Se eu não posso dar cor para o aluno, dar a nota, dar a diferença para o aluno, ponto positivo e, de repente, vem classificando a própria escola. Porque se ele está classificando a escola como um todo, ele está classificando o professor, o aluno (Adriana: Claro! Todo mundo!) Fica difícil você trabalhar até um posicionamento enquanto professor, a postura do professor. (Adriana: Agora, você vem me dizer que o professor que dá aula na minha escola, não dá aula na escola da Laura, da Regiane, na sua?) (Laura: Dá!) Então, como é que você exige do professor uma postura, se a própria Secretaria através destas posturas... (Sílvia: Desestimula tanto o professor.)

Superando a análise “psicológica” da discriminação realizada por Adriana, Juliano, Sílvia e Regiane, André aponta o impacto de tais medidas sobre a identidade dos professores e as consequências deste projeto político-educacional:

Mas, qual é a melhor maneira de monopolizar e dominar... o modelo educacional que está aí? Desarticulando ele. Você desarticulou o modelo educacional... Uma política educacional, você domina tão facilmente. Conforme essas aratacas²⁸ que eles costumam fazer. Classes de aceleração, multisseriada, é... a escola padrão. Qual outro mais que teve por tanto tempo aí, heim? Então eles desarticulam o modelo; desarticulou o modelo, domina. O professor não tem tempo para raciocinar quem é o professor em si mesmo, como ele é, o ele tem que ser. A pessoa, a formação dele, a política dele, o caráter dele, o que acontece? Se desvencilha por outras coisas. Não estou dizendo isso porque você viajou. Mas eles desestruturam através disso aí. A própria escola, não a minha, porque, eu acho que... Ótimo, você viajou porque mereceu, ótimo. O professor: ah, eu não vou fazer, porque ... Ah... eu não faço nada... os caras viajam.

Em outro momento, o mesmo entrevistado afirma:

²⁸ Conforme o dicionário Aurélio: arapucas, cilada, armadilha.

A desunião. Com a desunião da categoria você controla ela. Se você unir ela, você não controla. Porque eles não vão fazer besteira. Ao passo que eles desunirem, a desunião, aí que está o controle.

A concessão de maior autonomia às escolas visa, em última instância, na concepção oficial, a melhoria da qualidade de ensino. FREITAS (1995, p.22-23), ao discutir este tema, denuncia a concepção de qualidade para os neoliberais:

O discurso da qualidade de ensino, tão caro para nós, educadores, que sempre lutamos por uma escola de qualidade *para todos e não para alguns poucos*, adquire outras características e transforma-se, no discurso oficial, em “qualidade total”, importando um conceito utilizado pelas indústrias, para a área educacional, com todas as suas conseqüências: a busca da “produtividade” e a “competitividade”, a implantação de mecanismos de melhoria salarial dos professores vinculados à avaliação docente e avaliação ensino/escola. [...] No que diz respeito ao financiamento e à avaliação, retoma-se a velha idéia de vincular a liberação de verbas à produtividade da escola – entendida como sua capacidade de eliminar o refugo e o retrabalho – evasão e repetência – aprofundando a desigualdade gritante entre escolas de um mesmo sistema e a criação e desenvolvimento de poucos centros de excelência.

GENTILI (1995, p.53), ao afirmar que a qualidade, na concepção neoliberal, é utilizada como critério empresarial-produtivista, desmascara a lógica utilizada pelo neoliberalismo:

Na perspectiva neoliberal, o discurso da qualidade deve substituir o já “ultrapassado” discurso da democratização. Os sistemas educacionais enfrentam, para o neoliberalismo, muito mais que um problema de expansão, mas um problema de eficiência, de eficácia e de produtividade. É necessário deixar de insistir na quantidade e começar a preocupar-se com a qualidade: não faltam professores, faltam melhores professores; não faltam escolas, faltam melhores escolas; não faltam recursos financeiros, falta gastar melhor os recursos que já possuímos, etc. Como solucionar este problema? Obviamente com estratégias políticas, administrativas e pedagógicas que coloquem, como horizonte norteador das decisões educacionais, o desafio da qualidade. Os neoliberais reconhecem que essa tentativa já tem sido desenvolvida em outros âmbitos com excelentes resultados. Onde? Especialmente nas empresas modernas. Elas têm desenvolvido estratégias de controle de qualidade que têm permitido melhorar substancialmente as mercadorias pré-fabricadas e, ao mesmo tempo, produzir mais. Conclusão: se o sistema educacional pegasse os modelos empresariais de controle de qualidade e os aplicasse de forma específica nas escolas, elas melhorariam sua produção, o trabalho pedagógico seria mais eficiente e o desempenho dos alunos aumentaria. Se esses modelos funcionam na empresa, por que não funcionar na escola? De qualquer forma, os neoliberais não concluem aqui o seu raciocínio. Essa

observação permite-lhes avançar de forma temerária no grande desafio que colocam ao sistema escolar: porque não pensar que as próprias instituições educacionais são empresas e que devem funcionar (ser reguladas) pela mesma lógica que regula qualquer atividade produtiva? O discurso da qualidade que defendem os neoliberais no campo educacional é produto da transposição do conteúdo que o discurso e as práticas de controle de qualidade possuem no mundo produtivo à gestão das instituições escolares.

Apoiada nesta visão produtivista-empresarial é concedida às escolas maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Num verdadeiro repasse de responsabilidades em relação à educação, uma vez que a comunidade escolar será a única responsável pelos seus resultados de aprendizagem e pela superação dos seus “fracassos”, o Estado exime-se de sua obrigação de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho de todos os que exercem suas funções na Escola Pública. Desta forma, utiliza-se a estratégia de culpar a “vítima” pelos seu fracassos e, pouco a pouco, implanta-se privatização da escola pública.

É possível afirmar, portanto, que a implantação dessa política neoliberal para a educação, voltada à eficiência da administração pública²⁹, não se dirige para a cidadania, mas para a perda dos direitos sociais, conquistados arduamente e previstos na Constituição de 1988. É neste sentido que GENTILI (1995, p.51) argumenta:

O neoliberalismo é um produto da crise do capitalismo contemporâneo e, ao mesmo tempo, uma saída hegemônica para essa crise. Como tal ele tem uma dimensão material que o caracteriza e uma dimensão simbólico-ideológica que o define. As privatizações são um bom exemplo de como se concretizam ambos os planos (o material e o simbólico) no projeto neoliberal. Com efeito, o processo de privatizações, em nossos países, não se reduz à simples transferência a mãos privadas dos bens públicos

²⁹ Para gerir mais eficaz e eficientemente as escolas públicas estaduais e implementar a política educacional vigente, os/as dirigentes regionais de ensino, os/as supervisores/as, os/as assistentes de planejamento das Diretorias de Ensino e os/as diretores/as, vice-diretores/as e Professores/as Coordenadores/as foram convocados/as para participarem, no período de 2000 a 2002, do Circuito Gestão, realizado pela Secretaria da Educação em parceria com o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT).

(embora essa seja uma das características mais marcantes). O processo de privatização é, ao mesmo tempo, um processo cultural: o neoliberalismo privatiza também as consciências e, com isso, privatiza a noção mesma de cidadania. [...] No plano educacional, o neoliberalismo tem um objetivo central e fundamental: quebrar a lógica do direito à educação.

Ao utilizar, em especial e habilmente, o discurso simbólico-ideológico, a Secretaria da Educação tenta cooptar os/as educadores/as para o discurso neoliberal e convencer a sociedade e a comunidade escolar a serem cada vez mais solidárias com as necessidades da escola, pois a participação e a parceria são apresentadas como os caminhos possíveis para a salvação da escola pública.

Uma das medidas apontadas pela Secretaria para obter a “revolução na produtividade dos recursos públicos” é a revisão do papel do Estado na prestação de serviços educacionais. Segundo a versão oficial, para fazer frente às novas necessidades do capital, um novo paradigma de Estado é exigido: ele deve ter como características a agilidade, a flexibilidade, a modernidade, a capacidade de planejar estratégias, de articulação, de integração, de liderança e de equalização. Os fragmentos extraídos do Comunicado n.º 22/95 da Secretaria da Educação (op. cit.), permitem entrevistá-lo:

O Estado precisa assumir o papel de articulador e integrador de um projeto de Educação para São Paulo, não se limitando a ser mero gestor de uma máquina gigantesca (p.298).

[...] o Estado deverá transformar-se no agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade socioeconômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida. Para tanto, ele deverá articular e liderar os diferentes setores responsáveis pela prestação dos serviços educacionais em torno de um projeto comum. Para cumprir o papel de planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços, o governo reafirmará e fortalecerá o caráter redistributivo da atuação estatal, em busca de uma maior equidade no serviço prestado (p.303-4).

A proposta de abertura institucional de parceria 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 [...] (p.308).

A avaliação é condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas (p.310, grifos meus).

No “novo” perfil do Estado, não mais um prestador exclusivo dos serviços educacionais, a educação passa a ser incluída nos serviços não exclusivos ou competitivos, podendo ser oferecida em parceria. Ao mesmo tempo que se observa a retirada do Estado na prestação dos serviços/direitos sociais – tornando sua participação mínima, nota-se o aumento da sua capacidade de “governança”, traduzida nas funções de articulador, planejador estratégico, líder, coordenador, o que o torna máximo, ou seja mais forte na sua ação de controle de “qualidade” dos serviços prestados, visando a racionalização dos recursos humanos, financeiros e materiais e o aumento da produtividade. Sobre o caráter duplo do Estado neoliberal, DEL PINO (2001, p.73) afirma:

O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação. Por isso, Sader e outros/as autores/as falam em Estado mini-max: máximo para o capital e mínimo para o trabalho (Sader, 1999, p.126).

Em conformidade com o Estado neoliberal, a gestão Covas/Neubauer considera a Secretaria da Educação como uma liderança na implantação de um Projeto de Educação para São Paulo, para o qual contar-se-ão com parcerias proveitosas. “Formular uma política de educação que integre os mais diferentes aspectos aí envolvidos, desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado em sua função de formar de maneira adequada a geração de amanhã”

(Comunicado SE de 22/03/1995, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XXXIX, p.299) é responsabilidade da Secretaria.

Seguindo essa lógica, se é competência da Secretaria implantar um projeto de educação, cabe às lideranças educacionais regionais (Dirigentes, Supervisores/as e Assistentes Técnicos) e as locais (Diretores/as, Vice-diretores/as, Professores/as Coordenadores/as e Professores/as) serem coniventes com o discurso oficial e implementadores obrigatórios da política educacional: se é funcionário da rede estadual da educação, “vestiu a camisa da empresa” e, portanto, qualquer manifestação contrária, em particular a greve, deve ser duramente reprimida.

Fazendo parte do conjunto de múltiplas ações implantadas, a recomposição dos salários mereceu destaque especial na gestão Rose Neubauer, constituindo-se, segundo as palavras da Secretária, em “ponto de honra”. Em consonância com os princípios da administração empresarial, a política de remuneração delineada tem por base a relação produtividade/aumento salarial, conforme podemos constatar abaixo:

Reconhece-se que os salários atuais são fortes componentes desestimuladores do desempenho do professor e que a recomposição salarial (com piso inicial de cinco salários mínimos) acoplada ao estabelecimento de uma correlação clara entre o aumento salarial e a melhoria de desempenho deverá ser o ponto de honra de sua administração. Para tanto, entende-se, também, que será necessário estabelecer mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho efetivamente realizado pelo funcionário (Comunicado SE de 22/03/1995, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XXXIX, p.310).

Essas linhas gerais se corporificaram no Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério. Elaborado por técnicos da Secretaria da Educação e da Administração e Modernização do Serviço Público e adaptado às

diretrizes contidas na Emenda Constitucional n.º 14 (novas regras para a aposentadoria), na Lei Federal n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na Lei 9424/96 (FUNDEF), o novo Plano de Carreira eliminou muitos dos benefícios conseguidos pela categoria³⁰. Cito dois exemplos: o aumento salarial bianual obtido por meio de mudança de referência no enquadramento salarial foi substituído pelo sistema de faixas e níveis, no qual o acesso a faixas e níveis superiores ocorre, exclusivamente, por meio da evolução acadêmica (conclusão de Mestrado e Doutorado) e não acadêmica (aferição do aumento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho realizado pelo profissional - ainda não regulamentada) e com interstícios maiores (4, 5 ou 6 anos); a reformulação da jornada de trabalho, com conseqüente redução da quantidade de horas destinadas ao preparo e correção das atividades escolares e aumento no número de horas com os alunos, mas não excedendo o total semanal de 20 horas com alunos, se o docente estiver na jornada inicial e 25 horas semanais de atividades com alunos, se o docente estiver na jornada básica. À jornada semanal é acrescida 2 horas de trabalho em local de livre escolha (HTPL) e 2 ou 3 horas de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conforme a carga horária docente. O que exceder é considerado carga suplementar, para a qual não há obrigatoriedade de oferta pelo Estado.

Com a redução do número de classes na maioria das escolas, a crescente diminuição do número de escolas que oferecem o Ensino Fundamental regular no período noturno, devido ao aumento da idade para ingressar no mercado de trabalho e o aumento do número de docentes efetivados por meio de concursos

³⁰ Cf. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Plano de carreira, vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação - Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997. São Paulo: SE, 1998. 54p.

públicos, ousou pensar que, num futuro não muito distante, aos/às professores/as efetivos/as serão atribuídas, somente, a jornada inicial ou a jornada básica e a constituirão em mais de uma escola. Com certeza, nos cálculos para a aposentadoria e para os demais benefícios previdenciários esta situação trará, ao Estado, uma grande economia de recursos financeiros.

Contribuindo para a compreensão das reformas implementadas na rede estadual de ensino, ALMEIDA (1999), ao questionar sua validade, aponta alguns aspectos problemáticos observados neste processo. São eles:

- a falta de interlocução entre os idealizadores da reforma e dos envolvidos na educação, gerando a separação entre os atores e os que tomam decisões, apesar de haver, no discurso oficial, apelo à participação e autonomia da escola e dos professores, dificultando o desenvolvimento de uma nova profissionalização docente, na qual os/as professores/as tomem em suas mãos a produção dos saberes e das diretrizes educacionais;
- a apresentação atomizada e implementação pontual e desarticulada das mudanças, ocultando o projeto de reforma, impedindo que os/as professores/as discutam seus objetivos, diretrizes e que dele se apropriem, buscando as adequações necessárias conforme a realidade de cada escola;
- o tratamento inadequado da articulação existente entre as mudanças e as condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento da escola e de formação dos/as professores/as.

A autora (1999, p.259-60) considera que:

Estamos vivendo a implementação de uma política reformadora que está inviabilizando a transformação do sistema educacional. Por um lado, está desgastando propostas de inovação que conceitualmente têm grande potencial transformador, mas que ao serem aplicadas sem as condições

adequadas, acabam por cair no descrédito, dificultando a mudança. Por outro, está havendo um aumento do poder de intervenção e controle educacional pelo Estado, que centraliza a direção do desenvolvimento curricular, da organização do ensino, dos critérios e conteúdos da avaliação, da formação dos professores. A consequência imediata é a resistência dos professores a esse conjunto de alterações, que afeta sua prática e o contexto escolar. E, ao resistirem, os professores estão reagindo à forma autoritária com que as propostas de mudanças estão sendo elaboradas, à precipitação que tem marcado sua implementação, ao desrespeito à identidade das escolas na implantação das mudanças, à ausência de democracia na gestão dos conflitos e resistências surgidos nessa fase, à falta de apoio político/administrativo/financeiro e à ausência de uma política de formação contínua adequada.

3.1. A ESCOLA DE CARA NOVA

A política educacional implantada na Gestão Covas/Neubauer foi operacionalizada por meio de múltiplas ações integrantes de um único projeto batizado de “A Escola de Cara Nova”. Como afirma VERA WEY (1999, p.227), Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação:

Por acreditar que uma única ação não garante as mudanças necessárias para melhorar a qualidade de ensino, a Secretaria de Estado da Educação criou várias propostas de atuação e incrementou muitas outras ações [...]. Essas múltiplas ações, integrantes da proposta político-educacional do estado de São Paulo, que vem sendo implantada a partir da gestão governamental iniciada em 1995, são as seguintes: reorganização da rede física, informatização, desconcentração, Professor Coordenador pedagógico, telecurso 2000, classes de aceleração, avaliação permanente, salas- ambientes, progressão continuada de aprendizagem e horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Para um maior esclarecimento ao/à leitor/a que não acompanhou a implantação destas medidas na Rede Pública Paulista de Ensino, faço uma breve apresentação das mesmas:

- Reorganização da rede física: reagrupamento de alunos e alunas conforme as necessidades específicas de cada faixa etária: espaços escolares destinados a alunos e alunas do ciclo I (1ª a 4ª séries) e a alunos e alunas do ciclo II (5ª a 8ª séries);
- Informatização: recebimento pelas escolas de computadores a serem utilizados na área administrativa, informatização das matrículas, laboratórios de informática com cinco a dez computadores e periféricos, criação dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTes) em 36 Diretorias de Ensino, capacitação de funcionários/as e professores/as para o uso dos computadores e dos softwares;
- Desconcentração: as Diretorias de Ensino passaram a receber repasses diretos de recursos para a manutenção, pequenos reparos, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, fortalecimento da atuação das Diretorias de Ensino por meio da articulação da Oficina Pedagógica e da Supervisão e fortalecimento da escola por meio da autonomia para a elaboração do projeto pedagógico e do regimento escolar, segundo as normas do sistema estadual;
- Professor/a Coordenador/a: possibilidade da presença de um/a ou dois/duas coordenadores/as na escola, conforme o número de classes, com o intuito de auxiliar na organização, execução, implementação e acompanhamento da proposta pedagógica;
- Telecurso 2000: projeto de educação supletiva à distância;
- Classes de Aceleração: projeto que visa corrigir o fluxo escolar atendendo alunos/as com defasagens na relação idade/série;
- Avaliação permanente: avaliação externa do desempenho dos/as alunos/as por meio do Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP);

- Salas ambientes: organização dos espaços escolares e dos recursos e materiais pedagógicos específicos para promover a aprendizagem;
- Progressão continuada da aprendizagem: implantação de dois ciclos de escolaridade, ampliando a possibilidade de avanços ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico: duas ou três horas-aula incluídas na jornada de trabalho ou na carga horária do/a professor/a, destinadas à reuniões semanais com os pares e com o/a Professor/a Coordenador/a.

Segundo WEY, representante do discurso oficial, essas medidas foram implantadas com objetivo de “substituir a cultura do fracasso pela cultura do sucesso” (ibid. p.227), como forma de diminuir os alarmantes índices de evasão e repetência, considerados pela Secretaria “inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico” (Comunicado SE de 22/03/1995, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XXXIX, p.309) bem como reverter a “outra face desse retrato sombrio, [...] o professor, que se sentia abandonado, sem motivação para o trabalho e sem instrumentos técnicos para enfrentar a reprovação e evasão escolar” (WEY, 1999, p.227).

A análise realizada por FREITAS (1995, p.22) desmascara a cultura do sucesso expressa no discurso oficial:

Neste novo quadro de reorganização do capital, os graves problemas educacionais – como a repetência e a evasão escolar – deixam de ser vistos como decorrentes do próprio caráter excludente do capitalismo. A evasão é analisada como refugio e a repetência como retrabalho (Fidalgo, 1994). A escola é considerada, portanto, improdutiva, ineficiente, má administrada. De acordo com o discurso oficial não há escassez de recursos para a escola pública, mas sim mau uso dos recursos existentes.

A despeito de todo entusiasmo manifestado pelos representantes da versão oficial, a cultura do sucesso está sendo traduzida, no cotidiano escolar, como

elevação dos índices estatísticos de aprovação, de conclusão do Ensino Fundamental, por meio de projetos (Classes de Aceleração e Telecurso) e diminuição dos índices de retenção e evasão, mas com o sacrifício da qualidade do ensino e da aprendizagem, devido, entre outros fatores, à forma impositiva e autoritária utilizada na implantação da Progressão Continuada.

No artigo “Por uma escola de cara nova”, Rose Neubauer (1998, p.1) avalia positivamente o impacto das ações promovidas, ao considerar que a melhoria da qualidade de ensino se traduz na elevação das taxas de promoção e diminuição dos índices de retenção:

[...] o acerto dessas medidas pode ser atestado pelas atuais taxas de aprovação e retenção de nossos alunos - as melhores dos últimos vinte anos - bem como pelos indicadores de desempenho apurados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar desde 1995, revelando que os nossos alunos estão aprendendo mais e melhor. Além disso, os índices de evasão são os mais baixos da história da educação paulista, mostrando que os alunos estão mais interessados pelas aulas de seus professores e se sentem mais atraídos pelas escolas.

Apesar de reconhecer os malefícios que a reprovação traz para a vida dos/as alunos/as e de suas famílias e que as medidas implantadas com “A Escola de Cara Nova” trouxeram novos materiais pedagógicos para a escola, uma quantidade grande de livros didáticos e paradidáticos, bem como a possibilidade da escola utilizar as verbas de acordo com as suas necessidades, embora dentro dos objetivos de cada recurso, avalio sob uma perspectiva diferente o impacto dessas medidas: aumentou-se o número de alunos por classe (35 de 1ª a 4ª séries, 40 de 5ª a 8ª série e 45 alunos no Ensino Médio); implantou-se as SAI (salas ambientes de informática), mas estas contam com 5 a 10 computadores para serem utilizados por 40, 45 alunos e com professores/as, muitos deles/as “analfabetos/as digitais”, despreparados/as para o uso da tecnologia educacional; quanto ao interesse dos

discentes, há uma parcela significativa dos alunos e das alunas de 5ª a 8ª séries que estão despreocupados/as e descompromissados/as com o próprio aprendizado, pois tem a certeza de que ao final do ano serão promovidos/as automaticamente, bastando ter apenas 75% de frequência do total de aulas dadas para que isto ocorra; pais e mães desesperados/as porque seus/suas filhos/as estão concluindo a 4ª e 8ª séries com grandes dificuldades na leitura, interpretação, produção de texto e domínio das operações básicas; professores/as desmotivados/as com o descaso da maioria dos alunos/ das alunas e com o achatamento salarial.

Confrontando as ações resultantes do projeto “A Escola de Cara Nova” com as determinações do Banco Mundial, o grande balizador das reformas educacionais para a América Latina, constato uma estreita relação entre elas:

1. Prioridade à educação básica (entendida pelo BM como 5ª a 8ª séries):
 - reorganização da rede física: escolas atendendo alunos/as por faixa etária e nível de ensino de 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries e Ensino Médio;
 - municipalização do ensino de 1ª a 4ª séries: esta medida afetou diretamente a organização e a gestão das redes públicas de ensino, uma vez que as redes municipais passaram a ser responsáveis por uma etapa da educação básica para a qual não estavam preparadas, nem com recursos físicos e nem humanos, enquanto a rede estatal paulista deixou, quase que totalmente, de atender as crianças de 1ª a 4ª séries. Os/as profissionais que atuavam nestas escolas foram considerados/as “excedentes”, sendo remanejados/as para outras unidades escolares ou tornaram-se prestadores/as de serviços ao município ocasionando um imenso transtorno na sua vida funcional;

- alocação de recursos para a aquisição de materiais didático-pedagógicos, de acordo com a faixa etária dos/as alunos/as, e equipamentos tecnológicos, tais como, televisores, vídeos e antena parabólica.
2. Melhoria da qualidade e da eficiência da educação:
- implantação da avaliação externa: criação do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP – o qual permitiu radiografar os resultados obtidos por alunos/as ao final das diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio ;
 - projetos de Recuperação e Reforço semestrais e Recuperação Intensiva em período de férias e de recesso escolar para sanar as dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as;
 - criação das salas ambiente de informática.
3. Prioridade nos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa:
- reorganização de instâncias educativas com reformulação das suas competências e eliminação de órgãos com duplicidade de funções e extinção de Divisões Regionais e de Delegacias de Ensino;
 - criação de sistemas de informações de modo a gerar banco de dados informatizado sobre unidades escolares e Diretorias de Ensino;
 - capacitação das lideranças educacionais (Dirigentes, Supervisores/as, Diretores/as, Vice-diretores/as e Professores/as Coordenadores/as) em assuntos administrativos e pedagógicos: Circuito Gestão.
4. Descentralização e instituições autônomas e responsáveis por seus resultados:

- repasse de recursos financeiros às unidades escolares por meio da Associação de Pais e Mestres (APM) para manutenção e conservação do prédio, aquisição de materiais diversos, equipamentos e prestação de serviços;
- autonomia da APM para contratar, com recursos oriundos do governo estadual, prestadores/as de serviços autônomos, terceirizados ou vinculados à uma Cooperativa de Serviços para desempenhar funções pertinentes à rotina escolar (inspetor/a de alunos, oficial de escola, auxiliar de serviços gerais), completando 50% do módulo de funcionários/as;
- autonomia para o/a Diretor/a, juntamente com o Conselho de Escola, decidir sobre o calendário escolar, horário, grade curricular e outro idioma a ser aprendido pelos/as alunos/as;
- elaboração, pela escola, de sua proposta pedagógica e de seu regimento de acordo com as orientações contidas nos documentos elaborados pela Secretaria da Educação (Reorganização das Escolas Estaduais e Normas Regimentais Básicas);
- autonomia para os/as professores/as definirem suas práticas, mas balizados/as pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e avaliações externas (SAEB e SARESP);
- elaboração da grade curricular de acordo com as matrizes curriculares da SE, aumentando o número de aulas semanais de Português e Matemática;
- instituição das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, tempo destinado para avaliação do trabalho realizado pelas escolas;
- classificação e premiação das escolas de acordo com os índices obtidos no SARESP;

- premiação de docentes e gestores/as por meio da criação do Bônus Mérito e Bônus Gestão respectivamente, cujos valores variam conforme a assiduidade do/a professor/a, os resultados do rendimento dos/as alunos/as e os projetos desenvolvidos pela escola.
5. Maior participação dos pais, das mães e da comunidade nos assuntos escolares:
- incentivo a participação dos pais e mães nos Conselhos de Escolas e na Associação de Pais e Mestres;
 - dia da Família na Escola;
 - participação de pais/mães na elaboração da proposta pedagógica da escola e no desenvolvimento de projetos escolares.
6. Impulso do setor privado e ONGs:
- criação de mecanismos legais (Resolução da Secretaria da Educação n.º 245/95) que permitem o financiamento dos projetos educacionais das escolas pelas empresas (parcerias). Sob a alcunha de “responsabilidade social”, criam-se mecanismos para a privatização das escolas;
 - incentivo à solidariedade e ao voluntariado: “Amigos da Escola”.
7. Redefinição do papel do Estado:
- Aumento da capacidade de governança do Estado;
 - Municipalização;
 - Parcerias.

A despeito das justificativas pedagógicas apresentadas pelos órgãos oficiais e dos benefícios gerados pelo maior comprometimento da família com a educação dos/as próprios/as filhos/as, o motivo principal das reformas na educação

pública paulista é a redução de custos e a racionalidade no uso dos recursos humanos, financeiros e físicos. É a política do “mais” com “menos”: mais produtividade (aumento dos índices estatísticos), com menos investimentos financeiros e materiais; mais alunos/as por sala de aula, com menos professores/as por escola; mais horas de aula com menores salários.

Enfim, é neste cenário político-educacional, tendo por pano de fundo as determinações da Secretaria Estadual de Educação, que os Professores Coordenadores e as Professoras Coordenadoras desenvolvem suas práticas pedagógicas. As tensões, expectativas, necessidades, angústias desses/as profissionais, bem como os fatores intervenientes em suas práticas serão revelados, por eles/elas mesmos/as, no próximo capítulo.

4. A VOZ DOS PROFESSORES COORDENADORES E DAS PROFESSORAS COORDENADORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eu acho que, na verdade, nós estamos sobrecarregados do nosso próprio, próprio serviço que é o pedagógico. Trabalho que não é fácil e ainda tem outra parte que, quando não tem ninguém, sobra para gente mesma. A minha maneira de ver as coisas é esta. (Professora Coordenadora Adriana)

E o nosso trabalho pedagógico, ele está... se resumindo no HTPC. Nós não estamos tendo mais a possibilidade... espaço para fazer outro. (Professor Coordenador André)

A presença do/a Professor/a Coordenador/a em todas as escolas estaduais foi reivindicação de longa data dos/as educadores/as, portanto são grandes as expectativas depositadas pela comunidade escolar neste/a profissional, especialmente em relação à sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino. O projeto político-pedagógico implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995, associa a inclusão das funções de coordenação nas unidades escolares à medidas que visam a melhoria da qualidade de ensino. Mas, e o/a Professor/a Coordenador/a? O que a sua voz diz sobre estas expectativas?

Segundo CUNHA (1998, apud GOMES, 1998, p.109),

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que é assim que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa

liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos.

O alerta que o autor faz sobre o risco das ações humanas tornarem-se automatizadas, sob a influência do sistema social, torna-se ainda mais premente em tempos de neoliberalismo, sobretudo pelo seu discurso ideológico “sedutor”. Assim, a opção por revelar as práticas pedagógicas dos/as Professores/as Coordenadores/as, a partir de sua própria ótica, fundamenta-se no princípio de que ao falar de suas trajetórias enquanto profissionais, tornam visíveis para si e para os outros suas tensões, expectativas, angústias, necessidades e, especialmente, as contradições entre o discurso oficial e a realidade escolar.

4.1. CONCEPÇÕES SOBRE AS FUNÇÕES DO/A PROFESSOR/A COORDENADOR/A

Quando se coloca em questão as práticas pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a, uma série de fatores podem ser apontados como condicionantes da atuação desses/as nas escolas da rede estadual: a própria formação inicial e continuada; a clareza ou não sobre as funções a serem desempenhadas, tanto por ele/ela mesmo/a quanto pelos outros/as participantes da equipe escolar; o processo de seleção e recondução destes/as profissionais; a formação em serviço centralizada em orientações sobre os projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação (Correção de Fluxo, Recuperação de Ciclo, Plano Nacional do Livro Didático); a deterioração das condições de trabalho, a organização escolar e as múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Em vista da diversidade dos fatores intervenientes, é possível afirmar que existem diferentes concepções sobre o que é ser Professor/a Coordenador/a. MATE (1998, p.17-18) argumenta que é um risco definir a função do/a Professor/a Coordenador/a, considerando-se a construção de práticas singulares:

[...] penso que começa a se explicitar para muitos dos envolvidos com a atuação dos PCPs que vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas estão em construção. Torna-se claro também que uma certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas. Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não “institucionalização”³¹ da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria”³². Neste último sentido é preciso decorrer um tempo para a acomodação de conquistas pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. [...] Portanto, a busca da definição da função do PCP nesse momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia-a-dia da escola caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos. Dessa maneira é difícil imaginar um projeto e um modo de geri-los uniformes mas sim nos modos próprios de fazê-los, tendo em vista suas especificidades culturais, profissionais, enfim situações singulares que demandam encaminhamentos também singulares.

No decorrer da entrevista inicial, a necessidade de se explicitar as funções do/a Professor/a Coordenador/a foi tema recorrente nos depoimentos dos/as entrevistados/as, a tal ponto de ser escolhido, unanimemente, como fio condutor das futuras entrevistas.

O conflito vivenciado pelos/as Professores/as Coordenadores/as em relação à falta de clareza sobre as suas funções, pode ser percebido no depoimento de Regiane:

³¹ A autora explica, em nota de rodapé, que utiliza o termo “institucionalização” no sentido de estabelecimento de normas e regras regulamentadoras da prática do/a Professor/a Coordenador/a Pedagógico/a: o que, como e quando deve fazer, quem deve aprovar, etc...

³² A expressão é usada por Nóvoa, Antônio, “Formação de Professores e profissão docente” in. *Os Professores e sua formação*, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, onde o autor analisa as possibilidades de concretização da escola como ambiente educativo, dentro do qual a formação de professores/as deve ser permanente.

Na verdade a função do Coordenador, acho que não foi, não está bem definida. Porque tanta coisa está sendo feita pelo coordenador agora, que já, que nós, nós ... pelo menos eu estou perdida. Eu, eu... Já tem situações que eu falo: será que sou eu que tenho que fazer isto? Será que é a direção? Será que é a inspetora de aluno? Não sei se é o desvio de função, eu não sei se é acomodação... Acho que a nossa função não está bem definida para a direção e para os professores. Porque, por exemplo, disciplina de aluno. É problema do coordenador? (Vários: Não!) Mas quem que eles chamam? (Vários: O coordenador!) Será que é porque eles tem confiança em nós?

Sem declarar quais seriam suas atribuições, a entrevistada, em busca de respostas às suas indagações, aponta alguns dos fatores que contribuem para a indefinição da sua função: a forma de organização escolar (sobrecarga de trabalho e desvio de função) e a atitude pessoal (acomodação). Ao afirmar que a direção e professores/as não têm clareza sobre as funções do/a Professor/a Coordenador/a, parece-me que a participante Regiane sugere que estes segmentos, responsáveis junto com pais e alunos/as pela recondução do/a Coordenador/a, são os que mais contribuem para a indefinição da função.

Se no depoimento de Regiane não há clareza quanto às atribuições do/a Professor/a Coordenador/a observa-se no depoimento de Célia uma tentativa de definição: “Pelo menos eu dei conta de aprender matemática, português, porque tem que entender de tudo. Não é nossa função? Um pouquinho de cada coisa para poder orientar o professor?”. Essa visão, que concebe o/a Professor/a Coordenador/a como polivalente e generalista, é compartilhada pelo participante Juliano: “Porque nós temos que dar este suporte pedagógico para ele. Todas aquelas dúvidas que o professor tem na sala de aula, quanto à didática, a maneira de ensinar, a maneira de trabalhar o assunto, então recorre a nós”.

A preocupação em entender um pouco de todas as disciplinas para poder atuar como Professor/a Coordenador/a, esteve presente nos depoimentos de mais dois participantes:

Mas, então, Adriana, aí que eu fico preocupado. Se eu estou ocupando a função de coordenador, eu tenho, infelizmente, que conhecer vários pontos das disciplinas. Agora eu fico me perguntando, assim: de repente, eu estou com problema nessa disciplina, a escola está com problema nessa disciplina. Tá certo que eu tenho que recorrer à Oficina... Tudo bem! Eu acho que o correto seria vir aqui. Mas, e se de repente, você não encontra, o pessoal tá fazendo cursos, a gente tem que ter um conhecimento... Esse negócio é importante. (Professor Coordenador André)

Eu quando entrei na coordenação, a minha preocupação era essa. Porque eu me formei, me formei em 96, né, em Português, até do meu conteúdo, da minha matéria, eu tenho que aprender muito. Porque, se eu pegar uma coordenação e o professor de Matemática vir me pedir ajuda, eu falei: o que é que eu vou fazer? Eu não sei nada de Matemática. Então, são coisas que o André tá falando, que realmente é verdade. (Professor Coordenador Márcio)

Discordando das visões anteriores, nas quais o/a Professor/a Coordenador/a é detentor/a de um conhecimento “pulverizado” de cada disciplina e apontando caminhos para a superação dessa concepção, a Professora Coordenadora Adriana afirma:

Você tem que buscar alternativas... Sabe o que a gente tem que tirar da cabeça? Eu não tenho isso na minha cabeça, mas os outros têm... sobre o coordenador... que o coordenador é obrigado a saber de tudo. Você tem que lembrar que você é coordenador, mas que você é de uma área só. Saber tudo é impossível. Eu posso falar pra você o que eu faço? Eu busco ajuda de pessoas que sabem mais do que eu. Porque sempre tem um da área, que você tem mais afinidade, em toda escola tem bons professores. (André: Com outro professor?) Com outro professor. (André: Com outro professor da parte específica?) É. Você não precisa, logicamente, (Laura: É, nós não somos dicionários.) falar que vai socorrer fulano de tal. Fala: olha, o que eu faço nessa situação? Toda área tem um professor muito bom.

Para alguns/algumas participantes foi mais fácil afirmar quais atribuições não são de sua responsabilidade do que expressar uma concepção pessoal sobre sua função. Pode-se observar esta estratégia no diálogo estabelecido entre Adriana e Silvia e nos comentários feitos por outros/as Coordenadores/as:

ADRIANA: Só que eu acho que nós, também, nós Coordenadores, e eu me incluo muito nisto, eu acho que nós temos que começar a falar não, para certos tipos de serviços que nos mandam fazer. Por exemplo: eu, este ano, depois de cinco anos e meio de coordenação... “D. Adriana, a professora está chamando a senhora lá na classe”. “O que está acontecendo?” “Ah, fulano brigou com fulano”. “Ah, é? Olha, a diretora desta escola chama-se... Na época, o diretor era seu Joaquim. Não estando seu Joaquim, tem a D.

Socorro e tem a D. Hilda”. Então, eu comecei a encaminhar os alunos. De uma maneira mais, assim, educada, para não dizer que eu não fui atender o professor, eu sempre pergunto qual é o problema. É indisciplina? Então, não é para mim. Eu não sou a diretora da escola. Às vezes, quando eu brinco com a Célia, eu falo para ela: Célia, você é bombril. Então a gente precisa começar a falar não. É, mas veio para fazer um levantamento... Do que se trata? Levantamento de faltas? Isto aí não é trabalho de Coordenador. E a secretaria, gentê? Será que não está na hora da gente começar a falar... que nós, já que as pessoas não conseguem... é... dizer qual é a nossa posição, nós começamos a tomar a frente... (Ingrid: Tomar a frente.) e dizer: isso é meu, isso não é meu.

SILVIA: Então... o que a Adriana falou. Eu sempre pensei assim... Você tem que atender cada um... (Laura: Não.) Porque a pessoa... você vai acumulando isso... Eu prestei bastante atenção, foi no módulo I do Circuito Gestão e isso foi falado muito bem lá. Uma pessoa te pede você vai, outra pessoa te pede você vai, aí você começa a falhar, porque você não consegue dá conta de tudo. (Adriana: Aí o dia que você fala não, você é taxada.) Você é taxada. (Adriana: Ah, porque você viu, ó, também... Você acha, é coordenadora, olha... lá. Então fica difícil conciliar.) Então, a gente descobrir um jeito de conciliar... Porque ninguém vai fazer por você, é você que tem que fazer. Ai, coitadinha da coordenadora! Ela tá tão sobrecarregada, hoje!

As entrevistadas Silvia e Adriana afirmam que ao delimitar suas competências, fazem valer seus direitos enquanto profissionais:

SILVIA: Sabe uma coisa que... E é também assim, né? Eu fiz muito isso. Eu falo para você, eu fiz isso... Quando eu comecei a ser Coordenadora eu trabalhava doze horas por dia (Marisa: Nem fale!) (Célia: E você não trabalha?) Agora você fala assim, por quê? Eu sou profissional e o meu horário são oito horas por dia. Eu não sou Coordenadora vinte e quatro horas por dia. Então... oito horas... Lógico que dependendo de uma eventualidade... não é aquela coisa de bater o cartão, não. Só que tem que começar a disciplinar neste sentido, porque quando você não fizer doze horas, vão te cobrar porque você não está fazendo doze horas. É ou não é?

ADRIANA: Foi isso que eu quis dizer no começo, com a história de começar a dizer NÃO, entendeu? Se você ganha para trabalhar 8 horas, esporadicamente você pode trabalhar onze horas, hoje, amanhã e, logo em seguida, heim, já vai descontando, porque senão, vai só assim, acumulando. Eu também trabalho muitas horas a mais, sempre trabalhei. Mas você não pode deixar que a coisa seja assim todo dia, todo dia, todo dia, todo dia, porque passa... e você não se dá ao respeito. Começa por aí! Entendeu? Não é você se negar a trabalhar, se negar a prestar serviço, né... ajuda.... isto você não nega mesmo. Você vê o aluno ali, o aluno está passando mal, o que você vai fazer? Você cata o seu carro e vai para o pronto socorro. Não importa a hora que você vai voltar. Você está, né, prestando serviço. Mas esta história de, mas isto aqui...; fulano vem vindo lá, vai atrás da Coordenadora; tem que buscar um papel lá não sei aonde, vai a Coordenadora... Isto que eu estou falando! A gente tem que começar a, sabe estreitar (Silvia: Se respeitar...) o nosso caminho, gente! Não pode ser assim... você dizer amém a tudo! Você não é polivalente! (Silvia: E aquilo que você deveria fazer realmente...) Não dá! Quem é daqui, ó, estamos no meio de um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez Coordenadores. Quem é aqui que consegue ficar só

em cima do pedagógico? (Silvia: Imagina! Não dá!) Ninguém! Está certo isto?

Em relação ao “ficar em cima do pedagógico” apontado por Adriana, o Professor Coordenador André esclarece:

Esse atacar deve ter o sentido de tentar resolver, né? (Regiane: Deve ser, né?) Se inteirar do pedagógico e a partir daí trabalhar ele juntamente com a equipe (Célia: Com a equipe.) Mas só o Professor Coordenador tem que conhecer o pedagógico? E o professor? (Adriana: Não, todos. Mas aqui é o Professor Coordenador, em si, está falando da pessoa do Coordenador, não está falando do conjunto. Aqui o professor tem que... ele é o grande responsável pela parte pedagógica.

A entrevistada Adriana, apesar de expressar que todos/as devem conhecer o pedagógico, em um outro momento da entrevista afirma que o conhecimento pedagógico do/a Professor/a Coordenador/a deveria advir do curso de Pedagogia, revelando diferença no fazer pedagógico da sala de aula e da coordenação:

Como pode ser um Professor Coordenador pe-da-gó-gi-co, se você trabalha com o pedagógico e não exige nem que tenha uma Pedagogia? (André: Olha aqui. A de 96...) Para ser Coordenador não precisa ter Pedagogia! (Ingrid: Agora, a gente tá fazendo!) Que absurdo! (Ingrid: Então, cancela.) O processo de escolha não pedia, então...

4.2. COTIDIANO ESCOLAR: A LUTA PARA DRIBLAR O DESVIO DE FUNÇÕES

Para os/as entrevistados/as, de uma maneira geral, as práticas pedagógicas dos/as Professores/as Coordenadores/as não podem ser vistas isoladamente, descontextualizadas da realidade da instituição escolar onde trabalham e da sua forma de organização, sob risco de se ter uma visão parcial dos fatores que contribuem para o desvio de suas funções.

Conforme expõe a APEOESP no Caderno de Formação n.º 0 (1996,

p.7):

[...] o Professor Coordenador-Pedagógico conta com pouco respaldo para a constituição de sua identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. Tal indefinição acaba por favorecer situações de desvio no desenvolvimento do seu trabalho. Mesmo onde essa presença é maior, como na Rede Municipal de Ensino de São Paulo ou em algumas escolas particulares, a função do coordenador nem sempre é clara. Ao coordenador é pedida a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola. Assim, ele se torna um “faz tudo”, um “tapa buracos”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e comunidade. Tal situação traz a esses profissionais uma gama de dilemas. Essa forma de apropriação do seu trabalho entra em conflito com as necessidades da escola que ele conhece a partir da sua vivência com professor.

Um dos fatores apontados pelos/as participantes que, sobretudo, tem contribuído para o desvio de funções do/a Professor/a Coordenador/a é a situação da escola em relação ao módulo de funcionários/as³³. Algumas escolas apresentam defasagem no módulo pela ausência dos/as profissionais (aposentadoria ou falecimento) ou pelo fato de alguns/algumas funcionários/as estarem afastados por licença médica ou designados/as para outras funções. É possível verificar, pelos depoimentos abaixo, como a ausência de funcionários/as é um fator interveniente na prática pedagógica do/a Professor/a Coordenador/a:

E quando diz que a gente não tem funcionário? É a gente que tem que fazer isto? (Professora Coordenadora Marisa)

Você também tem que ver a realidade da escola; não sei se seria o caso que a Marisa está querendo dizer. Por exemplo, nós temos um quadro defasado de funcionários, nós temos uma inspetora que fica até as dez e meia. Dá dez e meia, não tem ninguém. Então, ou eu, o Coordenador, ou a diretora, a gente tem que estar ali no pátio, porque nós temos, de manhã, nós temos oito salas, né. (Adriana: Então, eu entendo todos estes problemas.) Então, você tem que estar olhando e isso atrapalha eu fazer a minha função. Isso atrapalha demais. (Professor Coordenador Juliano)

³³ Conforme o artigo 1º do Decreto Estadual n.º 38.981, de 1º de agosto de 1994, o módulo será composto de: 1 secretário/a para escolas com 12 classes ou mais; 1 oficial de escola para cada conjunto de 10 classes; 1 inspetor/a para cada conjunto de 10 classes; 1 servente para cada conjunto de 8 classes.

Quer dizer, você vira inspetor de alunos e não coordenador. (Célia: Não coordenador.) É isto o que acontece. Chega um pai e você tem que ir buscar a criança. Sabe, não tem inspetor! Passa uma criança mal tem que ir lá, tem que ligar para casa, tem que... (Adriana: Você tem que tomar conta dos alunos e tem esses inspetores, também que...entende? Ficaram? Eu também fiquei sozinha hoje na escola, gente. E olha que o Rodrigo Valério tem setecentos alunos no período da manhã. (Juliano: É muito complicado isto.) (Célia: E lá você tem dois vices, né?) (Adriana: Então.) Meu vice só de manhã e noite. Então à tarde... (Célia: A tarde fica sempre para o Coordenador.). (Professora Coordenadora Marisa)

O meu problema lá na minha escola é... simplesmente o quadro. Se eu tivesse um funcionário para cada função, eu teria mais facilidade para trabalhar. Mas lá, eu tenho um número muito, muito grande de afastamentos, terrível, um número muito grande de afastamentos. Então, isto prejudica. (Juliano)

Outro ponto enfatizado pelos participantes: embora sabendo qual é a sua função, o/a Professor/a Coordenador/a acaba “optando” por cumprir funções que não lhe competem devido ao seu compromisso em querer o melhor para a escola.

Deixa eu falar uma coisa. Outra coisa também que eu acho que leva o Coordenador, também, a este desvio de função, não sei se acontece com vocês, eu acredito que deva acontecer também, porque é o seguinte: no meu caso, eu sei especificamente a minha função, qual é... Mas, o que acontece? Você vê a escola naquela situação, ou a falta de funcionário, ou alguma coisa, você não quer ver a escola indo para baixo, (Ingrid: Lógico que não!) você, eu pelo menos, eu não me sinto na opção de ver algum problema e deixar, não... virar as costas... (Regiane e Laura: Ninguém consegue) Então a gente tem essa conscientização, de que o problema existe e a gente quer resolver (Marisa: Eu nem inspetora tenho, filho!). Então, o que acontece? A gente parte para cima e tem o desvio de função. (Marisa: Onde você atropela o serviço) pelo menos é o que acontece. Então tem um problema lá, não é a minha parte, mas eu vejo, não tá a pessoa no momento e a gente acaba indo e como sempre não tá no momento a pessoa, porque ou é a falta de funcionário ou é o horário. No meu caso, é um quadro que tá, é um quadro que está excedente, você vê, está excedente, tem a mais, funcionário a mais, mas muitos estão de licença, e no fim, tá faltando. Eu tenho uma inspetora nos três períodos, na verdade no quadro são dois mas só tem um. De manhã ela vai embora às dez e meia e das dez e meia ao meio dia, o bicho pega. Você... tenho que tá lá. Normalmente você tem que tá lá. Hoje mesmo eu não fiz nada, a não ser ficar cuidando desta parte, porque a diretora estava em reunião e eu tive que ficar com esta parte. Então quer dizer, você perde um tempo com isso. (Professor Coordenador Juliano)

Nós estamos num ponto que o professor tá achando que nós temos que fazer tudo. Tudo ele acha que nós temos que fazer. Ele acha que nós temos que tomar conta de aluno, se some uma borracha dentro da sala de aula, ele chama o Coordenador (Adriana: Mas, você começou a dizer não?) Eu comecei, mas sabe, trocou a direção lá. Aí, fica um processo... muito

complicado, muito complicado. Porque no fundo de tudo, você quer que tudo corra bem, não é? (Professora Coordenadora Célia)

Uma afirmação bastante reveladora é feita pela entrevistada Silvia, ao relacionar o medo de perder a designação como Professora Coordenadora com o desvio de suas funções.

E tem uma coisa também que eu acho que o Professor Coordenador, a escola como um todo, eles pegam isso daí. Então eles acham que o Professor Coordenador tem que fazer tudo, tudo joga. Por que? Porque eles acham que o Professor Coordenador tem medo de perder o seu cargo. (Laura: Eu já ouvi isso.) É ou não é? (Coro: É!) Todo mundo acha que você tem medo, por mais medo que você não tenha... Então, por isso se a gente tivesse segurança no trabalho da gente, segurança assim, enquanto... Eu sei o que estou fazendo, eu sei qual é minha função... Se você tivesse essa postura de não ter medo de perder a coordenação, acho que a coisa iria... Você nem precisaria mostrar... as pessoas saberiam qual é a sua função.

Este depoimento demonstra que a insegurança gerada pela forma como é feita a seleção e a recondução dos/as Professores/as Coordenadores/as é um dos fatores que contribuem para o desvio de funções.

Uma das consequências do desvio de funções do/a Professor/a Coordenador/a, salientada pelos/as entrevistados/as, é a frustração decorrente da falta de seqüência no trabalho desenvolvido por eles e a não focalização no aspecto pedagógico.

Eu não estou dando conta! Eu não estou dando conta! Porque uma hora é uma coisa, outra hora é outra. O Coordenador... não tem seqüência... O nosso trabalho não tem seqüência. (Célia: Não tem seqüência. O nosso trabalho não tem seqüência. Por isso a gente fica perdida.) Não tá dando certo. Não tá dando certo. Isto aqui está errado. Gente, eu acho que tem alguma coisa errada nisto tudo. Sabe, não sei se de repente sou eu... (Marisa: Não. É tanta planilha, é tanto levantamento...) Muito. Eu acho muita burocracia... (Professora Coordenadora Adriana)

Embora perceba que algo está errado e aponte a burocracia como responsável pelo desvio de funções, Adriana atrai para si a responsabilidade pelo

acúmulo de tarefas a serem executadas, sem proceder à análise mais ampla dos múltiplos condicionantes da sua prática pedagógica.

A análise geral dos relatos evidencia que o/a Professor/a Coordenador/a por não ocupar uma posição definida na hierarquia escolar (ao mesmo tempo que é professor/a e por estar designado/a pode voltar para a sala de aula após avaliação negativa, faz parte da equipe diretiva da escola) ou um posto demarcado na organização escolar com atribuições e competências arroladas, torna-se um/a “coringa” no cotidiano escolar. Além da transferência total da responsabilidade pelo pedagógico da unidade escolar para o/a Professor/a Coordenador/a, este/a, em virtude das necessidades da escola e das defasagens apresentadas nos módulos de funcionários/as das escolas, desvia-se de suas funções, desempenhando tarefas que não propiciam a melhoria do processo pedagógico desenvolvido na escola.

4.3. PROCESSO DE ESCOLHA E DE RECONDUÇÃO: “CENTRALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA”

Após aprovação em processo seletivo, o/a docente é designado/a para exercer as funções de Professor/a Coordenador/a. Conforme a Resolução SE n.º 35, de 07 de abril de 2000, artigo 8º :

Não haverá substituição para o Professor Coordenador podendo, observado o disposto no artigo 3º, ocorrer nova designação quando o professor designado:

I - pedir dispensa das funções;

II - não corresponder às atribuições, conforme avaliação do Conselho de Escola;

- III - afastar-se por período superior a 30 dias;
- IV - perder o vínculo, em se tratando de docente ocupante de função-atividade (SÃO PAULO, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XLIX, p.110)

Estas restrições legais, no entender do entrevistado André, desumanizam o/a Professor/a Coordenador/a pois, “este pessoal, trata a gente igual como se fosse máquina, mesmo, não pode nem ficar doente”. Conforme a opinião de três Professoras Coordenadoras, elas atentam contra os seus direitos de funcionária pública:

Não está errado isto? Não pode tirar licença, não pode ser mais que trinta dias. Você quer abonar, não pode porque tem HTPC, não pode dispensar. (Célia: Férias, não tira.) É umas coisas... Férias tem que ser de 15 dias, de 15 em 15... (Professora Coordenadora Marisa)

Tem uma coisa que eu não faço, eu não faço - a não ser que a nova diretora me faça fazer isso – óh, férias de 15 dias. Quando você começa a descansar, você volta. Gente, se vocês puderem lutar para ter um mês de férias... (Marisa: Mas ela³⁴ não dá. Você vai falar o quê?) Agora, se o diretor pode, se o vice pode, o supervisor pode, sei lá outro, pode, porque é que o coordenador não pode? Onde é que está escrito que o coordenador tem que tirar de 15 em 15 dias? Se quando você precisar tirar uma licença... fique sabendo que você não pode tirar licença maior, mais de 30 dias. Então, licença você não pode tirar com mais de 30 dias, mas férias você pode. (Professora Coordenadora Adriana)

Que nem a Cleidinha,³⁵ ela está preocupada. (Adriana: É uma situação preocupante a da Cleidinha.) Ela tem que ficar de licença. (Regiane: Coordenador não pode ter filho.³⁶) Mas, por que isso? (Laura: Cadê os meus direitos?) Nós não temos o direito de ficar doente, então? Eu acho um absurdo isso. (Adriana: Não pode. Você não pode nem ficar grávida e nem ficar doente.) (Laura: Por que não torna cargo, então?) (Regiane: Licença prêmio também não pode.) (Laura: Então a função é assim, esta discriminação?) (Professora Coordenadora Marisa)

A possibilidade de cessar a designação para as funções de coordenação após um ano, é apontada pelo entrevistado Juliano como um dos fatores que interferem na prática pedagógica do/a Professor/a Coordenador/a, por

³⁴ A entrevistada está se referindo à Diretora da Escola.

³⁵ Professora Coordenadora em licença-saúde.

³⁶ A APEOESP conseguiu assegurar o direito à licença gestante às Professoras Coordenadoras.

quebrar a seqüência do trabalho desenvolvido:

Agora... eu tive um problema de recondução. Porque eu fiquei um ano na escola e eu vi todos os problemas na escola... pedagogicamente, né... - que é o principal - e eu vi os outros problemas também exteriores, fora da escola, da comunidade. Então... eu já estava... já tinha em mente, um projeto para começar o ano letivo seguinte, já combatendo estes problemas.

Mas aí, o que aconteceu? Perdi aula, né, tive que correr atrás de aula, fiquei quase uns dois meses fora da escola. A diretora segurou o cargo para que eu voltasse. Então, quando eu voltei, ficou difícil para você reconduzir aquela turma e o projeto também. E teve mudanças... a escola mudou... Foi muito difícil. Os horários... já não eram os horários, né, que eu já estava vivendo. Então, isso... a recondução atrapalhou demais. Mas, se ela fosse imediata, eu acho que pouparia muito trabalho. Fica fácil para você montar um projeto, já dar continuidade nesse serviço. Mas esta recondução, às vezes atrapalha. Porque, às vezes, você, talvez nem monte o projeto... pensando nesta tal da recondução. Então, por isso, um cargo fixo, né, função, um cargo, não função... (Célia: Se passasse para cargo...) Isso aí, eu acho que se passar de função para cargo, pelo menos, eu acho... que uns 40% dos problemas que nós temos que resolver, que até então, até agora nós estamos falando só em disciplina... eu acho que seria resolvido. Se passar de função para cargo. E a coisa seria isso. (Laura: Isso não vai acontecer.) Mas eu acho que tem que bater nessa tecla, nessa tecla.

Nas narrativas sobre o processo de recondução às funções de Professor/a Coordenador/a, os/as participantes, de um modo geral, evidenciaram a humilhação que sentem ao submeterem-se à avaliação.

O primeiro ano foi tão cômico. Eu fui eleita coordenadora e depois no final do ano tinha que fazer a recondução. Aí, fez uma reunião. Eu não estava nem lá, já fizeram a reunião antes, né. Aí, já chamou aluno, pai de aluno, fez todo mundo de um jeito.. se sentir... Eu falei: gente do céu, eu estou aqui me sentindo... (Laura: É ridícula esta recondução. É ridícula.) Ai, gente, cada coisa que a gente passa (Célia: Tinha que ser automático.) É tão chato... (Professora Coordenadora Marisa)

Depende do diretor, viu Laura. Depende do diretor. Tem diretor que gosta de, de... Eu assisti uma coisa semelhante numa escola... (Laura: Eu achei ridícula a minha recondução.) Foi uma coisa tão humilhante para as coordenadoras, que lá na escola... sabe... elas fazem assim. Porque a direção sabe se a coordenadora está atendendo ou não. (Laura: Lógico, lógico) É impossível não saber. (Marisa: Mas ela quis fazer porque ela achou...) (Professora Coordenadora Regiane)

A referência ao/à diretor/a como figura central na decisão da permanência ou não do/a Professor/a Coordenador/a revela o autoritarismo e a centralização existentes nas relações de poder no ambiente escolar. Se o Conselho

de Escola é formado por representantes da comunidade escolar (pais/mães, funcionários/as, alunos/as, professores/as e direção) a este órgão cabe decidir pela permanência ou não do/a Coordenador/a, pois os seus membros deveriam acompanhar a atuação dos/as Professores/as Coordenadores/as para depois emitirem um parecer. No entanto, é muito restrita a participação dos pais/mães, alunos/as e funcionários/as no acompanhamento do processo pedagógico e, conseqüentemente, pouco poderão contribuir para a argumentação a favor ou contra a recondução do/a Coordenador/a. O que se observa é uma “centralização democrática”, pois, sob a aparência de gestão participativa, as decisões permanecem centralizadas nas mãos dos/as professores/as e do/a diretor/a como constatado nos depoimentos dos/as Professores/as Coordenadores/as:

Porque na verdade, o cargo de diretor, fica mais na mão... o cargo de coordenador, fica mais na mão do diretor do que em outra qualquer. Se o diretor falar que quer, eu quero ver quem é que vai falar que não quer (André: É lógico!) e se ele falar que não quer o sujeito aqui, acabou. (Adriana)

Acabou. Não tem... Você mesmo, se o diretor falar: eu não quero você mais como coordenador, você mesmo vai pegar... O seu trabalho está encerrado dessa forma. (André)

Embora o entrevistado André critique a forma como ocorre o processo de recondução pelo sentimento de humilhação que provoca nos/nas Coordenadores/as, defende, com o apoio de outros/as participantes, que a decisão permaneça centralizada na figura do/a diretor/a:

Eu acho isso uma falha muito grande, partindo até da... daqui da Diretoria. Eu acho que o pessoal da diretoria, o pessoal que mantém o poder aqui, que mantém o poder aqui... toma conta daqui, pega, reúne os diretores... e fale assim: “Senhores diretores: (Laura: Também acho!) vocês estão contentes com os seus Coordenadores, vocês estão? Estamos. Então, pronto. Não vamos humilhar o pessoal... nesta recondução. (Ingrid: Isso!) Vocês não devem pegar assim e expor seus coordenadores. Porque afinal de contas, vocês tem que proteger o que eles têm.” Se eles não protegerem, como é que vai ficar? Eles vão virar saco de pancada, também! Porque você tá... Você durante o ano você tá, você tá... pronto para atender as necessidades de trabalho. Se nesse meio de tempo o pessoal começar a

achar que... que vai te tirar... e você começar a ser massacrado... você tem que começar a arrebentar também e eles vão se lascar também. Eles também vão sofrer as consequências... os diretores. Então, eu acho que tá faltando, também, esse rumo. Porque nós dentro da escola, nós temos que ajudar os diretores. Fora da escola, quando se tem alguma coisa, eles não chamam os diretores, o pessoal não chama os diretores, o supervisor, não sei quem é, se é o dirigente, quem que é. Ora, gente, todo ano tem essa necessidade, a gente tem que vê, vê o bem da escola, vê o que está acontecendo... se a escola está dando certo, se é isto ou aquilo, caso contrário, vocês podem... Vocês não fazem isso com o pessoal do reforço, que você acabou de falar? O professor não pode... Por que eles não fazem isso? Pelo menos para ficar bom para nós?

A falta de uma visão mais aprofundada dos condicionantes das relações sociais que ocorrem na escola e a insegurança da avaliação anual podem explicar a atitude do entrevistado André: permanecer no posto de trabalho a despeito do controle e da submissão à direção.

O domínio que o/a Diretor/a da escola exerce sobre o/a Professor/a Coordenador/a não se restringe à sua recondução. Segundo a Coordenadora Marisa, a diretora da escola determina que ela tire apenas quinze dias de férias:

Eu vou falar para ela que minhas amigas estão tudo tirando trinta. (André: Não é que você vai falar para ela... É direito!) (Regiane: É LEI!) (Adriana: É DIREITO!) Porque ela fala assim que não! Que o coordenador e a equipe não podem ficar trinta dias fora da escola. Não tem quem faz o serviço (Laura: Trinta e um não pode, trinta pode.) (Regiane: Quem não pode é o Coordenador; o diretor pode!) Não pode contratar outro no lugar. (André: Fala assim para ela: eu morro e a escola fica aí!) (Adriana: Mas, precisa contratar? Precisa?) Precisa. (Adriana: Pára com isso!) (Pesquisadora: Ela não está deixando você tirar os trinta, você acabou de falar, por causa do serviço! Não é porque é ilegal.) Então, por causa do serviço. E aí? Eu vou tirar só quinze? (Adriana: Você vai ficar trinta, você vai ficar trinta... ninguém vai nem sentir tua falta. (Regiane: É!) (Adriana: Eu deixo você em casa. Pára! Pára! Ninguém vai morrer, ninguém vai deixar de assinar nenhum papel.) (Regiane: Tudo caminha normalmente.) (Adriana: Pára! Você tem que parar com isso!) (André: A escola vai caminhar...) Eu também acho! Só que é ela que não acha! (Adriana: Ah, vaaa!) (Márcio: Sentir falta eles vão. Porque não vai ter ninguém para ficar chamando de meia em meia hora.) (Regiane: É.) (Adriana: Deixa quieto.)

A submissão propiciada pelo processo de escolha e recondução estende-se também aos/às professores/as. A entrevistada Regiane, em seu

depoimento, revela como o medo de perder a coordenação faz com que ela submeta-se às determinações dos/as docentes.

Mas, eu não posso fazer leitura lá no Salomão. Eu quero continuar na coordenação. (Adriana: Mas, por quê?) Eles não aceitam. São muitos professores. É como você pegar uma classe muito numerosa... Ali... são várias personalidades. (Adriana: Eu tenho carne de pescoço lá, também. Mas, sabe o que você faz? Ah... Leva numa boa.) Ah, não... Mas é desagradável você fazer uma coisa que descontenta dez, quinze... (Laura: Que vai estar fazendo outra atividade enquanto você estiver lendo...) (Adriana: Mas, você não vai contentar cem por cento, Regiane.) Uma ou duas pessoas... você passa por cima, mas dez, quinze? Você está lendo... e ele está lá hum... â... tá.

Em outro momento, a entrevistada relata como a pressão dos/as professores/as influencia a proposta de trabalho do/a Professor/a Coordenador/a:

A Clarete quando veio para a coordenação... ela... ela veio assim... Porque quando a gente chega, a gente chega cheia de... (Adriana: Idéias...) de planos (Célia: Só planos...) e ela lendo a proposta dela, eu falei: Meu Deus do Céu! Ou eu vou ter um problema muito sério com os professores... porque no fim a gente acaba tendo, né? Ela vai impor... Porque... uma das idéias dela era a leitura, né? (Adriana: Como professora de português...) É... E ela é ótima... Nossa! Todas aquelas idéias... tudo, né? Eu falei: Bom, deixa... Vou deixar curtir, né? Vamos ver até onde vai... Conversem com ela... Vê se algum dia ela conseguiu fazer isso.

Nessa linha de raciocínio, a entrevistada Marisa revela a ameaça velada ao/a Professor/a Coordenador/a no exercício das suas funções: “quando você vai falar alguma coisa eles falam: é fácil falar, você está fora da sala de aula. Eles não falam isso para vocês, gente? (André: esse refrão é bem conhecido.) Por isso que a situação é bem complicada.” Segundo a entrevistada Laura,

Eles falam: lá no curso eles fizeram uma lavagem cerebral na cabeça dela. Agora ela quer que a gente faça assim, porque ela anotou tudinho. (Marisa: Não vai ter mais indisciplina. É fácil!) Ai, gente! (Risos) (Adriana: Ai, gente!) É... aquele ditado está bem certo: a gente está num mato sem cachorro.) Não é fácil não.

No relato de Adriana verifica-se que estar fora da sala de aula constitui-se em um prêmio para o/a Professor/a Coordenador/a.

Eu só vejo o seguinte... É... Eu acho que quando os professores “ah, você tá fora da sala”, eles tem um pouco de razão. Porque tá difícil dar aula, heim? Tá difícil! Por exemplo, é igual a fita que eu passei para eles “O saber e o sabor”. Lá, ela fala muita coisa, do carinho do professor. Gente, mas quando você se depara com uma sala de aula que tem quarenta e dois, quarenta e três e que três, quatro, querem aprender e que o resto tão lá, porque eles tem que estar na escola, é complicado, gente, é complicado. Em momento algum, a gente pode falar: ah, esse professor, também, não quer saber de nada, não sei o que lá. Porque, olha, se nós estamos reclamando que nós estamos com muito trabalho, nós ainda somos felizes por estarmos fora da sala de aula, porque eu acho que dentro da sala de aula tá muito mais difícil, ainda. Principalmente, não sei, eu vou falar é... com o colegial. Eu não trabalho lá no Ensino Médio. Eles tão indo para a escola, assim, mas estão indo por ir, mesmo, sabe? É um ou outro que quer aprender e isto dificulta para o professor na sala de aula. Porque eu acho que todo professor tem boa vontade de querer dar uma boa aula, de dar uma aula diferente, mas, desde que tenha colaboração do outro lado. Caso contrário, se você não tiver colaboração do aluno, você pode ser o melhor professor do mundo... você não consegue dar uma boa aula.

As diferentes narrativas sobre a insegurança vivida pelos/as Professores/as Coordenadores/as podem ser sintetizadas na fala da entrevistada Célia: “E sem dizer, querer que a gente, né... que... de uma hora de manhã para depois, fala assim: não serve mais. Adeus”. Diante de tal declaração, os/as Professores/as Coordenadores/as sorriram e confirmaram em coro: adeus. No entanto, como admite a entrevistada Adriana: “a gente não pode demonstrar também que a gente está... (Regiane: isso arreventa com a pessoa.) Não pode. Eu sou eu. Se gostar de mim do jeito que eu sou tudo bem, se não gostar... É um direito que tem. Cada um...”

Os depoimentos, de um modo geral, revelam a fragilidade da função destes/as profissionais na rede estadual. Se para a Secretaria da Educação, ele/a é peça fundamental no controle de qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a forma como é conduzida o processo de escolha e recondução impõe limites à prática pedagógica do/a Professor/a Coordenador/a.

4.4. HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: EXIGÊNCIA ADMINISTRATIVA OU ESPAÇO DE REFLEXÃO?

Falar sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é resgatar a história de reivindicações dos/as educadores/as paulistas para a melhoria da qualidade de ensino, como é apontado pelo Professor Coordenador André:

A gente pedia isso aí, de primeiro nas reuniões que a gente fazia... Eu me lembro, que a gente sempre batia nessa tecla, que a gente precisava de um espaço, de uma hora ou duas horas durante a semana, para que a gente pudesse resolver alguns problemas da natureza da escola... Eu sei... Eu me lembro que a gente sempre discutia isso. Agora, eu não sei se era em reuniões de planejamento, se era na época da... Eu não sei.

Da mesma forma que a presença da coordenação pedagógica nas escolas da rede estadual se deu de forma descontínua, as Horas de Trabalho Pedagógico só foram instituídas em projetos especiais, tais como: Ciclo Básico, Projeto Curso Noturno, Escola Padrão e CEFAM.

Foi a partir de dezembro de 1995, com o Decreto da Reorganização das Escolas, que os/as professores tiveram a possibilidade de terem atribuídas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo como carga suplementar. Para normatizar o processo de atribuição de aulas foi expedida a Resolução SE n.º 273/95 que explicitou que as HTPC seriam atribuídas mediante opção escrita do/a professor/a. Sobre isso é interessante o relato do entrevistado André:

Eu já participei de uma época que eu tinha que fazer HTPC e olha... se eu pudesse dar o nó, eu dava. (Célia: Hora de tempo perdido.) Eu não ia naquilo, nem para ganhar dinheiro. Um dia eu dancei; me pegaram. (Laura: Tem que ser atrativo, para o professor sentir que está valendo alguma coisa, senão...) Porque quando começou o HTPC, começou com o diretor, não é? Não foi com o diretor que começou? Não tinha Coordenador. HTPC começou bem antes de a gente entrar, acho que um ano antes, 96. (Regiane: Não era obrigatório.) Não era obrigatório. No início não, mas depois já foi obrigatório. Você tinha que cumprir, sim. (Ingrid: Foi 98.) Não, não. Não, não! Eu estava dando aula, eu era professor. HTPC? Você tinha

que cumprir... No início, não. Mas, depois, acho que no outro ano, no começo do ano, passou a ser obrigatório, você tinha que fazer, (Regiane: 97 tenho certeza que não era. Foi quando eu peguei a coordenação.) Você tinha que fazer HTPC. Eu peguei em 96 a coordenação. Foi 96, Adriana? Era obrigatório o HTPC. (Ingrid e Laura: Não era.) (Pesquisadora: Não era, era por opção, era por escrito. A partir de 98 que se tornou obrigatório.) (Regiane: Era por opção. Até 97 era opcional.) (Adriana: Ah, é! O professor tinha que assinar se queria ou não fazer a HTPC. A maioria tinha optado por não, por isso que a gente não sentia tanta...) Mas eu lembro que eu não tinha Coordenador na escola. Lá no Nina mesmo, era a direção, tudo, e era ela quem cuidava desta parte. Não era obrigado.

Com a promulgação da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os/as integrantes do Quadro de Magistério da Secretaria da Educação, as Horas de Trabalho Pedagógico (coletivo e de local de livre escolha do/a docente) passaram a compor a jornada do/a docente titular ou a carga horária do/a docente ocupante de função-atividade.

Para indicar a natureza das atividades a serem desenvolvidas nas HTPCs, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), por meio de sua Coordenadora, expede a Portaria CENP n.º 1, em 08/05/96, que dispõe sobre as atividades das 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino. Por ser, até a presente data, o único documento legal expedido pela Secretaria da Educação orientador do desenvolvimento das atividades realizadas durante as HTPC, reproduzo-o, na íntegra:

A Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas à vista do que dispõe os artigos 13 e 14 da Res. SE n.º 273 de 15, publicada a 16/12/95, e considerando a importância do trabalho coletivo:

- na articulação dos diversos segmentos da escola para a construção e implementação de seu trabalho pedagógico;
- no fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico;
- no (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino e aprendizagem.

Baixa a seguinte Portaria:

Artigo 1º - As duas horas de trabalho pedagógico, previstas nos artigos 13 e 14 da Res. SE n.º 273/95, destinase ao desenvolvimento das atividades coletivas e têm por objetivo:

- I- construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II- articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria dos processos ensino e aprendizagem;
- III- identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices evasão e repetência;
- IV- possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V- favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI- promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII- acompanhar e avaliar, de forma sistemática, os processos ensino e aprendizagem.

Artigo 2º - As atividades de trabalho pedagógico coletivo deverão ser: I- planejadas pelo conjunto de professores sob a orientação do diretor e do professor-coordenador, de forma a:

- a) identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
- b) apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
- c) levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
- d) propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
- e) propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas;
- II- sistematicamente registradas pela equipe de professores e coordenação com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e à continuidade do trabalho;
- III – realizadas:
 - a) na própria unidade escolar e, preferencialmente, durante duas horas consecutivas e;
 - b) eventualmente, na Oficina Pedagógica, ou num outro espaço educacional previamente definido através da utilização de parte ou do total de horas previsto para o mês em curso.

Artigo 3º - As atividades, deverão ser programadas tendo em vista a organicidade do currículo do ensino de 1º e 2º Graus, através de reuniões:

- I – entre professores de uma série, ciclo, área ou disciplina;
- II – entre professores de todas as séries e/ou componentes curriculares.

Artigo 4º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação. (SÃO PAULO, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XL, p.229 230.)

Os objetivos previstos no artigo 1º, podem ser agrupados em duas categorias: os relacionados ao projeto pedagógico da escola, expressos nos incisos I,II,III, e VII e os que permitem a formação contínua no local de trabalho por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, indicados nos incisos IV,V e VI. Quando se compara os objetivos das HTPC e as funções a serem desempenhadas pelos/as

Professores/as Coordenadores/as expressas na Resolução SE n.º 35/2000, observa-se o descompasso existente entre os dois diplomas legais em relação aos dois eixos centrais da prática pedagógica do/a Professor/a Coordenador/a: o acompanhamento do processo pedagógico e a formação continuada de professores/as.

Verifica-se, no artigo 2º, inciso I, alíneas a a e, que as atividades desenvolvidas nas HTPC tem por finalidade reproduzir as etapas necessárias à elaboração e desenvolvimento de um projeto ou plano de trabalho, a saber: alínea a, diagnóstico; alínea b, estabelecimento de prioridades e metas; alínea c, identificação dos recursos materiais e humanos; alínea d, ações a serem desencadeadas; alínea e, cronograma. Qualquer semelhança com a área empresarial não é mera coincidência.

Conforme o documento legal sobre a operacionalização das HTPC, o planejamento destas reuniões deve ser realizado em conjunto pelos/as professores/as, sob coordenação do/a diretor/a e do/a Professor/a Coordenador/a, no entanto, o relato dos/as participantes apontam em outra direção:

Eles acham que é só responsabilidade do coordenador e o professor, ele não tem comprometimento com o HTPC. Ele vive pedindo para faltar e complementar o horário (André: É.) Ele vive falando: ah, eu vim meia hora mais cedo, eu não posso ser dispensado mais cedo? Eu falei: o HTPC começa as cinco e meia, você veio às cinco porque quis. (André: É que nem o aluno querendo cabular aula, né? Ele quer sair devagarinho. Olha, tenho um churrasco.) A mesma coisa. Quer dizer, eu acho que o HTPC, ainda, falta a gente fazer uma conscientização muito grande, ainda, com os professores, sobre o HTPC. Eu acho que tá faltando... Eu acho que só a gente na escola, tentar mostrar isso, nós não vamos conseguir. Eu acho que tá faltando da Oficina, tá faltando da supervisão, eu acho que tá faltando um... (Professor Coordenador Márcio)

É possível perceber, pelos depoimentos dos/as entrevistados/as, que alguns/algumas Professores/as Coordenadores/as sentem necessidade de maiores esclarecimentos a respeito da natureza das HTPC³⁷:

Reuniões coletivas para reflexão pedagógica voltadas para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço. Seriam as HTPCs? (Professora Coordenadora Laura)

Eu não sei... Eu queria saber o que a resolução fala sobre HTPC. (Professor Coordenador Juliano)

As HTPC, na visão dos entrevistados Juliano e Márcio, devem estar voltadas à troca de experiências entre os/as professores/as, propiciando atualização em serviço e suporte pedagógico à ação docente:

Agora, o que eu acho muito interessante em ser trabalhado na HTPC, é você pegar experiência de professor e passar para o colega. Porque deu certo, o que eu estou passando? Geralmente isto é muito bom, eu tenho muito disto. Você busca com o professor algumas atividades que ele trabalhou, é uma conscientização... Então, eu coloquei isso aí na minha proposta, que a HTPC seria realmente o momento da troca de experiências e do suporte pedagógico. (Professor Coordenador Juliano)

Embora realize troca de experiências entre os/as docentes, o entrevistado André considera difícil o aperfeiçoamento individual e coletivo dos/as professores/as:

Eu estava ouvindo aqui você falar: “possibilitar a reflexão sobre a prática docente”. É muito fácil! A gente faz isso daí constantemente. Dá para fazer. Favorecer o intercâmbio de experiências. Também! Agora, promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores, é um negócio meio difícil. (Adriana: É complicado.) Eu acho muito complicado.

A Professora Coordenadora Regiane acrescenta que a resistência dos/as professores/as é muito grande, especialmente entre os/as mais antigos:

³⁷ Este tema foi escolhido pelos/as participantes para ser o fio condutor da 4ª entrevista coletiva.

Óh, aí, nós temos que dividir em dois grupos: os professores mais jovens e os mais antigos. Os mais jovens, eles são fáceis. Quando você percebe alguma coisa errada, você chega no professor mais jovem e ele reconhece que está falhando e aceita sugestões. Os mais antigos, nem todos reconhecem que estão falhando e não aceitam muitas sugestões. Eu tenho muito problema com esse pessoal mais antigo. Tenho muito problema. (Pesquisadora: Que tipo de problema você tem?) De reconhecer a falha... reconhecer. Tem professor que não adianta. Você pode chegar, você pode implorar para ele mudar a metodologia, a didática que ele usa... Eu tenho problemas seríssimos. (Laura: A resistência é muito grande.) Não mudam. Já o mais jovem... Tem uma equipe mais jovem lá na escola... Nossa! Uma beleza! Eles ajudam... Sabe, eles procuram melhorar... Aceitam. Eles aceitam sugestões.

Em outro depoimento, a entrevistada afirma que, embora haja resistência, é possível uma mudança, mas com base em um processo individual de reflexão sobre a prática:

Eu tenho uma professora lá, que ela era altamente resistente. E não adianta você chegar na professora e falar: você tem que mudar. Não adianta! É um processo de interiorização. O professor, ele tem que tomar conhecimento, tomar consciência que ele tem que mudar. E ela mudou, essa professora (Pesquisadora: Como se deu este processo de mudança?) Olha, ela trabalha com os terceiros colegiais. Então, nós temos cinco terceiros lá. Três são muito bons e dois... são aqueles terceiros que... Um é apático e o outro terrível, em termos de disciplina. Aí, ela percebeu... as notas todas vermelhas, história, história. Ela, em termos de conteúdo, ela domina o conteúdo. Ela tem, assim... ela trabalha com atividades bem diversificadas... (Márcio: Trabalha com pesquisas.) pesquisa, filmes, livros... Ela exige, mesmo! Um dia, ela sentou comigo e ela falou: Regiane, eu percebi que não dá para trabalhar da mesma forma com os cinco terceiros. (Adriana: Foi uma evolução muito grande ela perceber isso.) E foi. (Márcio: A partir do momento que o professor percebe isso...) O que é que ela fez? Num dos terceiros, ela levou o material para sala de aula, colocou o tema na lousa e disse: em cima deste tema, você vão ver o que é que você querem trabalhar. Foi uma beleza! A classe começou a trabalhar. E não é mentira não, porque eu acompanhei! Bom! Mudou avaliação; ela passou avaliar de outra forma. Quer dizer, foi uma mudança muito profunda! Não foi uma coisa da noite para o dia, não! Eu estou na coordenação faz cinco anos. Tive problemas seríssimos com essa professora; de recursos e outras coisas mais. Mas, mudou. Mudou. Agora, outro professor. não aceita. Eu já tenho outra professora, à tarde, que o aluno faz cópia do livro. Eu já falei com ela. Agora, o que é que nós podemos fazer? Dar aula? Ensinar? Não existe uma fórmula pronta! No HTPC, ela fica quietinha. Tem uns que conversam, fala, olha... reclama de aluno, brla, brla... Ela fica quieta.

Segundo o entrevistado André, a mudança ocorrida com a professora também foi influenciada pelo fato dela “estar se informando, estar se titulando. Ela está fazendo mestrado, tá fazendo tudo o mais. A cabeça dela está abrindo muito mais”. Para ele, a pessoa “só não muda, porque ela não tem um ponto para mudar”. O “ponto” que

impulsionou a mudança de postura daquela professora foi, segundo a entrevistada Regiane, o contraste com a realidade de outra escola:

Esta professora, ela teve que pegar, completar na escola lá do Hermes Cantini, com o Márcio. Ela pegou uma oitava série. Até, então, ela só trabalhava com o Ensino Médio, né? Ai, eu falei: ai, que bom! Agora ela vai sentir a diferença. Porque lá, ela exige, ela cobra E é leitura atrás de leitura. Ela deixa os livros, mas ela é superorganizada. (Márcio: É.) Ela vai na biblioteca, ela separa os livros, ela deixa tudo lá. Bom, o que é que aconteceu? Ela se deparou com uma outra realidade. Uma outra realidade, a do Hermes Cantini. Então, eu acho... Eu estava conversando com o Márcio, que a modificação dela começou aí. Porque ela viu que lá, ela não podia exigir e ela tinha que ensinar da mesma forma. Mas ela não podia exigir como ela exigia lá.

Fica claro para a entrevistada que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem é uma das atribuições do/a Professor/a Coordenador/a e que essa forma de conduzir a HTPC pode garantir a unicidade dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em uma mesma série.

Numa análise mais geral dos depoimentos observei que os/as entrevistados/as fazem referência a diferentes critérios para organização das HTPC. Além de se basearem na legislação que permite a participação de professores/as de uma mesma série, ciclo, área ou disciplina, bem como de docentes de todas as séries e/ou componentes curriculares, os/as Professores/as Coordenadores/as precisam levar em conta o número de professores/as que participam das HTPC e o horário de início e término das aulas.

Vejamos os depoimentos dos/as Professores/as Coordenadores/as acerca da organização das HTPC. Segundo Adriana:

Eu falo que o meu carma na escola é o HTPC. Porque o meu HTPC é totalmente dividido por área. Então, se eu trabalho, na semana, quarenta horas, eu fico aí com doze horas com HTPC. Eu quero saber de você: alguém que faz um negócio que dá certo. Porque pelo que eu saiba tem que ter um coletivo (Regiane: Faço uma coletiva.) Eu tenho uma coletiva. Eu sempre faço duas por área e mais uma coletiva. Que jeito que você faz, assim, que facilita para vocês, para vocês e não para o professor?

Pelo depoimento da entrevistada constata-se que a organização das HTPC em reuniões coletiva e por áreas exige muita dedicação do/a Professor/a Coordenador/a. Segundo Adriana, mesmo com o cansaço provocado, o encontro de professores/as por área é muito proveitoso para a troca de experiências:

Eu vou falar uma coisa para você. Como a minha é por área, eu tenho duas horas por semana todo mundo e (André: Você se arrebenta.) e uma aula, eu sei, e (Regiane: Eu fiz assim o ano passado. Deus me livre!) e uma hora todo mundo. (André: Mas você fica trabalhando em função do HTPC.) Eu estou falando... (Regiane: Só, só em função do HTPC.) É um ponto positivo, porque eu vejo no horário da HTPC de Português, de Matemática... Olha...eles trazem o caderno. "Olha, eu trabalhei isso, que legal, olha como deu certo". (André: Não... Correto.) Então, esse é um dos pontos positivos de você fazer o HTPC por área.

Em outro momento, a mesma entrevistada afirma, com entusiasmo:

Você sabe que uma coisa que funciona bem, eu acho, no meu HTPC, embora eu reclame prá caramba que eu tenho mais horário de HTPC do que outra coisa, mas... HTPC por área. Ele é tão rico nisso, (André: É.) sabe? (Laura: Quando você tem colaboração, senão, não funciona...) Senta... Óh, eu sou professora de Português e o Márcio é professor de Português. Ô, Márcio, eu fui dar substantivo, mas não entenderam o que é substantivo abstrato, mas de jeito nenhum. Ai, Adriana, sabe o que é que eu fiz? Eu fiz isso, isso, isso e deu certo. (Laura: Isto quando você tem equipe, certo?) É riquíssimo. (Laura: Se não tiver equipe não funciona, não é verdade?) Mas, para montar equipe, você tem que ter o HTPC por área, porque naquele momento...

A escolha por Adriana, desta forma de organização das HTPC, pode ter sido influenciada pela vivência positiva das trocas de experiências, conforme seu relato:

Por exemplo, eu, quando entrei no Ricardo Claris, eu entrei num fogo cruzado. Porque eu tinha a Henriqueta Matarazzo e tinha a Zilma. Duas cobras em português e a Adriana começando. Meu Deus do céu! Mas, elas... foram de uma tamanha... sabe, delicadeza comigo, super-prestativas. A gente fazia HTPC junto... O que eu aprendi com elas... Sabe... Eu acho que você... vai da tua cabeça...

A entrevistada Regiane também organiza as reuniões semanais de forma coletiva para possibilitar o encontro dos/as professores/as por área, mas com algumas variações:

Eu tenho duas horas na segunda. (Adriana: Duas horas seguidas?) É, das quatro e quarenta às seis e quarenta. (Adriana: E como você faz?) Das cinco e quarenta às seis e quarenta obrigatório, geral. É esse horário que permite que a gente atenda os pais, que respostas dar aos alunos, que a direção passa os recados. Eu ou a Clarete³⁸ passamos, também, os recados que tem que passar para eles. Neste primeiro horário, das quatro e quarenta às cinco e quarenta, dificilmente eu estou com eles, é impossível. São seis ou oito professores. Chego lá, alguém pergunta alguma coisa, alguém já está me chamando. Na terça, também, são dois horários: das quatro e quarenta às seis e quarenta, seguidos. No segundo horário, das cinco e quarenta às seis e quarenta é por área: ali nós nos dividimos por sala, onde ficam as áreas. E na quarta-feira é a Clarete. (Marisa: Mas como é por área, como fica? Você fica então com qual área?) Não, eu não fico com nenhuma e vou circulando. Você pára, entra numa sala. (Adriana: Então em cinco horas, no caso, você resume o HTPC do Salomão inteiro?) Em cinco horas. E na quarta-feira é uma hora só. (Adriana: Aí que é o geral?) Não, o geral é na segunda. (Ingrid: Qual horário?) Das cinco e quarenta às seis e quarenta. Na quarta-feira, ela programou leitura de textos, mas...

No depoimento de Regiane é possível perceber que em função da especificidade da escola, as reuniões coletivas são utilizadas para a comunicação de recados gerais, atendimento aos pais/mães e alunos/as e reafirma que o acompanhamento por área é muito difícil de ser feito.

O entrevistado André tem uma forma peculiar de organizar as reuniões semanais:

Bem, no meu caso, eu só tenho de 1^a a 4^a. Só tem o período da manhã e da tarde. Eu faço período da manhã e período da tarde. (Adriana: Mas, tudo num dia?) Não tem nada coletivo. (Adriana: Três aulas em seguida?) Duas horas. Uma e uma. Dois dias, duas aulas. Eu tenho HTPC de segunda-feira e quinta-feira. Segunda-feira do meio-dia a uma e das cinco e meia as seis e meia. Na quinta-feira, do meio-dia a uma e das cinco e meia as seis e meia. Acabou com o HTPC lá. É só duas aulas. (Adriana: Então, você não tem coletivo?) Não. O único momento em que a gente faz conjunto lá é Conselho de Classe/Série e Reunião Pedagógica.

Parece-me que a opção por esta forma de organização relatada por André, foi feita em função do horário dos/as professores/as. A meu ver, ela poderia ser modificada de modo a propiciar o encontro da maioria dos/as docentes que trabalham na escola para permitir que os/as profissionais que lecionam em uma

³⁸ Professora Coordenadora do período noturno.

mesma série se reunam e troquem experiência, embora, o entrevistado tenha argumentado contrariamente quando Adriana disse que fazia isso com os professores de 5^a a 8^a série: “No meu caso, Adriana, acho que não há necessidade de eu fazer isso”.

Para a entrevistada Silvia, é muito difícil e desanimador trabalhar da forma como as HTPC foram organizadas:

No meu HTPC, eu falo que é assim... O professor lá... tem os horários e eles se encaixam no horário que dá certo. Porque eu tenho... No HTPC de segunda de manhã, eu tenho tudo quanto é tipo de professor, até professor de telecurso tem. Na quarta é o coletivo e na quinta à tarde, tudo quanto é tipo de professor; é aquele que tem o horário picado. Então eu, o que é que eu faço? Eu fico lá, né? Leva texto... A gente lê sobre a progressão continuada... sobre avaliação... temas gerais. Você vai pegar tema de uma matéria? (Juliano: É complicado.) (Marisa: Mesmo tendo essa coletiva aí, você leva uma atividade, vamos supor, por exemplo, que dá mais ênfase na Língua Portuguesa, e os outros?)

No mesmo sentido, o Coordenador Juliano disse:

Eu tive esse problema também. Porque quando eu procurei a escola, já estava montado o horário. Tinha cinco horários montados. Segunda e terça, manhã e tarde e quinta-feira à tarde. Eu priorizo a coletiva, segunda-feira, das cinco e meia as seis e meia, priorizo. As outras, eu estou ali por perto, se o professor precisar eu vou até a sala. Mas, eu priorizo a coletiva. Se eu ficar todos os horários com o grupo, eu não faço outra coisa. Aí eu priorizo a coletiva. Na coletiva o que tem para ser passado, algum recado...

A organização das HTPC em muitos horários dificulta o trabalho do/a Professor/a Coordenador/a, como afirma o entrevistado Márcio:

Que nem, eu acho que foi dividido errado no começo do ano. Porque foi feito o horário, depois que fizeram o horário da HTPC... Eu já conversei com a diretora da escola. Eu quero deixar pronto o horário da HTPC esse ano, né, e na hora que for fazer o horário, já ter o horário do HTPC separado, montar em cima. Porque do jeito que tá na minha escola, não funcionou. Nós temos três horários de HTPC e são cinco horas: um coletivo e as outras quatro horas, né, é dividido em grupos. Não tá por disciplina, não tá por área, nada. Então, não tá funcionando. Então, a gente, para trabalhar em termos, assim, pedagógicos, conteúdo com eles, é difícil. Porque é um de português, um de matemática, um de história, então, fica difícil. Eu procuro trabalhar mais no coletivo, porque estão todos. Então, às vezes, a gente... eu peço para eles se reunirem em grupos da área e trabalhar assim. Mas é difícil. Então, eu vou tentar já mudar, já para o ano que vem, mudar. (Pesquisadora: Que tipo de mudança você pretende?) Trabalhar por área.

Pode ser coletivo? Por exemplo, você coloca duas horas e aí todo mundo vai nestas duas horas, porque a maioria dos professores fazem duas horas, são raros os que tem três e os que tem uma, a maioria é duas. Então, monta duas horas. E nessas duas horas que é coletivo, que tá todo mundo, aí você fazer por área. Um dia você faz exatas: matemática, física, química, biologia e no outro dia você faz geral: com português, educação artística, história e geografia...e aí você trabalhar desta forma. Eu acho que dá mais certo.

A falta de critérios para a organização das HTPC, como mostra o relato do Coordenador Márcio, “não tá por disciplina, não tá por área, nada”, parece-me indicar que as reuniões semanais são consideradas, ainda, uma mera exigência administrativa decorrente da atribuição de aulas. A sugestão de organizar os horários das HTPC antes da atribuição de aulas e da montagem do horário das aulas, bem como utilizar um critério (por área e/ou coletivo) é uma forma de garantir que este espaço seja voltado aos objetivos expressos na Portaria CENP n.º 1 (operacionalização das HTPC).

As demais Professoras Coordenadoras relataram que as HTPC estão organizadas em três horários semanais:

Na minha escola são só três horários. O professor quando pega aula ele fica ciente que o horário de HTPC é aquele. [...] Só que nós tivemos colaboração da nossa supervisora. Para isso ela foi bem clara: ‘Olha você vai determinar: é segunda, terça e quarta, das cinco e meia as seis e meia’.” (Professora Coordenadora Laura)

Segunda-feira é coletivo, PEB I e PEB II. Na quarta é só PEB I e na sexta PEB II, alguns, porque a minoria. O que é que acontece lá? A maioria tem aula em outra escola, então, faz uma na minha escola e faz outro na outra escola. E uma hora é muito pouco, porque se você vai passar... uma teleconferência, por exemplo, não dá tempo. (Professora Coordenadora Marisa)

Como foi apontado pelo entrevistado Márcio, a responsabilidade em preparar as HTPC recai sobre o/a Professor/a Coordenador/a, que, por sobrecarga de trabalho, não tem vontade de participar das reuniões, como salientou Regiane. Além disso, como observa a entrevistada Silvia, “nós temos que fazer, preparar bons HTPC.

Nós temos que nos preparar para isto e o tempo que você está na escola, você está correndo atrás de alguma coisa”.

Nesta lógica de raciocínio, Adriana e Célia relatam as dificuldades que sentem em preparar as HTPC:

Sem contar que eu acho que nós estamos muito a ver navios. Nós estamos sozinhos, sozinhos. Por exemplo, você quer fazer um HTPC... Ah, você vai rebolar, vai rebolar... (André: E eu que pensei que eu fosse ficar no céu com a minha diretora com o HTPC, agora me deixa e vai embora.) Você vai atrás de um texto, você vai atrás de um filme, você vai atrás de inventar coisa. Você tem que procurar, você tem que buscar... Porque nem isto nós não temos, nem isso. Eu não sei se você sentem este problema, mas eu tenho que correr atrás. (Professora Coordenadora Adriana)

Por se sentir desamparada, Célia sugere encontros para preparação das HTPC:

Então, a gente poderia ter um encontro prá, né, arrecadar estas coisas, prá gente pode passar, né? Porque tem dia que eu chego, assim... Segunda-feira, terça e quinta... Quinta-feira eu faço sozinha a HTP. Só com... A outra não me ajuda e ela não vem. Eu falo: meu Deus, o que eu vou passar, hoje, né? Queria passar uma coisa diferente, uma coisa assim... e de repente você monta tudo aquilo lá... chega lá... (Márcio: Não sai nada.) e não sai nada e... um não quer...

Nesse sentido, Silvia solicita que a Oficina Pedagógica forneça um roteiro para as HTPC, para se ter um fio condutor facilitador do seu trabalho.

Sabe uma outra coisa que eu acho que falta para a gente, Coordenador? Que viesse assim, da Oficina. Não que, não que nós quiséssemos HTPC prontos, mas eu acho que tinha que ter uma linha, uma direção, uma coisa mais única, nos trabalhos de HTPC, um direcionamento por parte da Oficina Pedagógica, prá nós... termos assim... (Célia: Uma meta a seguir.) Se nós vamos trabalhar avaliação, ter um projeto de HTPC. Porque você fica assim à mercê... Ora se você Coordenador sabe o que pegar para montar no HTPC, bem; se ele não sabe... (Regiane: Ninguém consegue planejar, eu não consigo planejar e trabalhar na HTPC, porque assim, surgem os problemas e é um horário limitado.) Tudo bem... não dá... tudo bem... Mas será que, os problemas surgem... Tem que haver, tem uma flexibilidade aí. Mas eu tenho certeza que não é toda semana que você tem que discutir os problemas da escola.

A Oficina Pedagógica, segundo Laura, contribuiu, em 2001, com a distribuição de textos aos Coordenadores e Coordenadoras que foram de grande auxílio, pois havia a cobrança de um relatório/tarefa:

Mas isto que a Silvia está falando... (Regiane: Seria ótimo...) ajudaria muito. Teve uma época, o ano passado, no ano 2001, até que vinham alguns textos (Silvia: Isso.) para a gente trabalhar todos, né? (Silvia: Mas só mandavam o texto.) Não. Eles mandavam um texto, mas com uma sugestão, certo? (Silvia: Tem que dar o texto e mais alguma ajuda: como trabalhar.) É, a gente lia e fazia relatórios. Então, aquilo saía, aquilo fluía. Tinha que fazer um relatório. Então vamos ler, todos, vamos ler. Pelo menos um documento a cada 15 dias, uma coisa importante...

Dentro do conjunto das atribuições do/a Professor/a Coordenador/a, as HTPC são as mais preocupantes para as entrevistadas:

Eu sou sincera, quando chega o horário de HTPC eu tenho mais vontade de ir embora, para minha casa. Porque eu estou tão cansada... Gente, eu não tenho vontade para mais nada. Eu quero ir embora. (Professora Coordenadora Regiane)

Eu acho importantíssimo o HTPC, é uma coisa que dá certo. É uma coisa, assim, que te deixa de cabeça quente, porque você fica assim... Nesta quinta-feira o que é que eu vou fazer, na outra quinta-feira o que é que vou fazer... Mas é o momento que você reúne, praticamente, a escola todinha e você consegue realmente fazer um trabalho que em outro momento você não consegue... (Professora Coordenadora Adriana)

Os “pedidos de socorro” realizados pelas entrevistadas parecem indicar que o preparo das reuniões semanais constitui-se em “prova de fogo” para os/as Professores/as Coordenadores/as. Como eles/elas ainda são os/as únicos/as responsáveis pela condução destes encontros, a responsabilidade pelo HTPC significar “horário de tempo perdido em conjunto” é exclusiva do/a Professor/a Coordenador/a. Desta forma, se a aula/reunião não atender a diversidade de professores/as, ocorre a indisciplina/desinteresse dos/as mesmos/as, como relata Laura: “Se bobear, um vai para o banheiro, outro para a sala dos professores, outro se esconde noutro banheiro... outro fica..., sabe? É complicado. E é neste modelo professor-aluno/professora aluna que a maioria das HTPC são organizadas.

4.5. ENTRE AS ATRIBUIÇÕES LEGAIS E A REALIDADE ESCOLAR

Na fase inicial dos trabalhos, por ocasião do levantamento de expectativas, os/as entrevistados/as manifestaram o desejo de aprofundar o conhecimento sobre as atribuições de sua competência. Após algumas discussões, os/as mesmos/as optaram pelo caminho apontado por Silvia: “E se nós estudássemos, pegássemos o que fala das obrigações do Professor Coordenadores? E se a gente tentasse, dentro das ações da nossa prática na escola, trazer para real função do Professor Coordenador?” Assim, os/as participantes decidiram que seriam lidas, analisadas e discutidas as Resoluções da Secretaria da Educação referentes ao processo seletivo para a escolha de docentes para exercer as funções de coordenação. Os/as Professores/as Coordenadores/as optaram por fazer um estudo comparativo entre os textos legais e focalizar especialmente a Resolução SE n.º 35/2000, por ser a legislação mais recente e ter revogado as demais resoluções.

Diante do rol de atribuições³⁹ a serem exercidas pelo/a Coordenador/a, a entrevistada Silvia exclama: “Mas o que é que esta dentro de cada um? É tudo! É tudo!”. Face ao espanto da colega, Laura procura delimitar o campo de atuação do/a Professor/a Coordenador/a, afirmando que as funções expressas na legislação estão direcionadas ao pedagógico e não ao administrativo:

³⁹ I – assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas;
 II – auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;
 III – assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;
 IV – subsidiar os/as professores/as no desenvolvimento de suas atividades docentes;
 V – potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;
 VI – executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola (SÃO PAULO, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, v.XLIX, p.108).

As cinco... Mas aqui não fala nada que você tem que cuidar da disciplina do aluno, do administrativo. Que você tem que dar aula de Educação Artística, tem que ir lá... dar merenda, abrir portão... Então aqui... eu acho que aqui está mais direcionado para o pedagógico mesmo. (Juliano: Pedagógico.) É o que está na legislação... Se a gente seguir...

A legislação prevê que uma das atribuições do/a Professor/a Coordenador/a é assessorar a direção na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Assim, a figura do/a diretor/a assume relevância como principal articulador/a das ações pedagógicas e o/a Professor/a Coordenador/a torna-se seu/sua auxiliar técnico/a, oferecendo conhecimentos especializados em um determinado assunto. Para ocorrer isso, é necessário que o/a diretor/a tenha condições de equilibrar sua atuação entre tarefas de natureza administrativa/organizativa e as de natureza pedagógica.

No entanto, o relato do Professor Coordenador André revela uma situação bem diferente da preconizada no texto legal:

Eu ainda falo o seguinte: eu acho que não só o professor... O Coordenador Pedagógico ele tem que entender daquilo que ele faz, mas toda a equipe de apoio tem que fazer isso também. (Adriana: Todo mundo.) Porque o diretor, ele não pode ser muito administrativo. Se ele for só administrativo, a escola não funciona. O diretor tem que ser administrativo e pedagógico. (Adriana: Exatamente.) Infelizmente, eu acho que o cargo de diretor é mais difícil do que o do coordenador. (Laura: Muito abrangente.) Porque ele é mais abrangente, ele tem que abranger... Se ele for só pedagógico num funciona. (Regiane: Ah, mas ele tem que ser o líder.) Ele tem que ser pedagógico e administrativo. (Regiane: Por isso que ele é o diretor, tem que ser um líder, atacar em todas as áreas.) Mas o problema é esse nosso também. De repente, nós estamos fazendo outro trabalho sem ser o pedagógico. (Regiane: Claro, todos os outros.) Então... (Regiane: Todos os outros trabalhos.) Esse que é o problema nosso. De repente... eu não digo que é o meu caso, não... (Regiane: Você faz o pedagógico, mas você não faz bem feito.) Talvez até faça, talvez eu até queira fazer alguma coisa além disso aí e tenho tempo para tal, mas o nosso problema é que na maioria das vezes, talvez... talvez a própria direção da escola, ela pensa que... por ela deixar de fazer o pedagógico, ela joga tudo em cima do Coordenador e não é bem por aí. O diretor tem que ser pedagógico, também. Porque se o diretor não for pedagógico, só o Professor Coordenador não funciona. (Célia: E nem dá conta.) Conta ele até pode dar, mas ele não funciona.

O depoimento acima deixa entrever uma cena muito comum nas escolas estaduais: a transferência do pedagógico da escola para o/a Coordenador/a.

Neste sentido, André defende a igualdade na responsabilização dos integrantes da equipe de apoio técnico-pedagógico pelo sucesso ou não das atividades realizadas para a culpa não ser exclusivamente do/a Professor/a Coordenador/a.

Porque quando você vai fazer alguma coisa, a equipe técnica, a equipe de apoio pedagógico, apoio técnico-pedagógico, é Diretor, Vice-Diretor e Professor Coordenador. Quando é para responder, é equipe... (Regiane: Quando é para massacrar...) É um só! Espera aí, vamos mudar este negócio. É os três. (Ingrid: É verdade!)

Desta forma, atribui-se ao/a Professor/a Coordenador/a a responsabilidade pelo fracasso da escola, pois como observa Adriana “[...] se deu certo, bem; foram todos. Se deu errado é o Coordenador. É problema do Coordenador, entendeu? Parece que o Coordenador tem que carregar a escola e não é o Coordenador que responde pela escola. A gente contribui.”

A introjeção da culpabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola, uma das grandes sacadas neoliberais, pode ser percebida no depoimento dado pela mesma entrevistada: [...] Eu acho que isso é o nosso grande mal. Se a escola vai bem, é o Coordenador que é o responsável, se a escola vai mal... (Ingrid: É o Coordenador.) Eu acho que tem que tirar essa culpa da nossa cabeça. No entanto, o entrevistado André reconhece que são agentes externos que jogam responsabilidade ao/a professor/a. A estratégia de culpar a vítima é percebida pelo Professor Coordenador André:

Gente! Não tem cabimento o que eles estão fazendo com a nossa sociedade. Ainda vai passar mais quatro anos, falando que a escola não tá dando certo por causa do professor? Nós vamos passar mais quatro anos falando isso aí. A progressão continuada é uma coisa decente, é uma coisa maravilhosa, segundo na conversa deles. Só que aí não dá certo por causa da escola. O professor é descompromissado! O professor não tem compromisso!

Uma das atribuições do/a Professor/a Coordenador/a é auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos. Para a entrevistada Adriana, “o reforço é uma cobrança do professor que vai dar o reforço, do professor para com o

coordenador. E a escola, a direção que tem que montar. Se monta o reforço, vem o professor: ‘Ah, mas porque o aluno não veio, por quê? Adriana liga para fulano, porque Adriana’. Óh, não dá!”

Para atender os alunos, são organizados horários para as turmas de reforço de acordo com a disponibilidade das salas de aula. Adriana aponta algumas das dificuldades encontradas para montar o horário de reforço:

Mas, então, no nosso caso já é diferente... de 5ª a 8ª série. (Marisa: Gente, primário até que frequenta. Minha escola tem primário, até que eles vão. O problema é ginásio.) Por exemplo, olha a minha situação: eu não tenho sala ociosa para montar horário de reforço, sabe o que eu tenho que fazer? Eu pego as aulas de Educação Física, quando a classe sai para Educação Física, entra o reforço. Aí vem assim: “Ah, professora porque sumiu minha caneta, mexeram no meu material, roubaram o meu dinheiro, roubaram não sei o que lá”. Gente, é uma... (Marisa: Por isso que eu montei das cinco e meia as seis e meia.)

Em face das dificuldades encontradas no desenvolvimento dos Projetos de Recuperação e Reforço, como por exemplo, a pouca frequência dos alunos, a entrevistada Marisa relata que buscou auxílio junto à equipe de Supervisão da Diretoria de Ensino. Na resposta dada pela Supervisora, é possível verificar que toda a responsabilidade pela frequência do aluno às aulas do Projeto é atribuída ao/à professor/a que ministra as aulas de reforço:

Eu fui conversar sobre isso. Sabe o que ela falou para mim, a Silvia Santos? “Olha, a hora que você for contratar o professor você fala para ele: ‘olha, a frequência do aluno, você tem que dar conta. Porque se não tiver frequência a gente vai ter que fechar seu projeto’.” (Adriana: O diretor tem toda a autonomia para pegar e...) Porque, aí, você fica só atrás disso, o aluno não vem. O primário ainda frequenta, de 5ª a 8ª é um inferno. (André: Mas e aí? O aluno não vem, o professor vai atrás do aluno?) Oi? (André: O professor vai atrás do aluno? Para Silvia Santos?) Ele tem. A Silvia Santos disse assim: “o professor tem que dar uma aula estimulante para o aluno comparecer. Dá um jeito dele comparecer. (André: E se ele falar: Eu não vou?) Muito bem. Aí que tá. Sabe o que aconteceu com o relatório, que ela estava cabrera? Porque estava lá, 20 alunos. Quantos frequentaram? 10. Quantos recuperaram? 5. (Márcio: Mas se recuperou 5, gente, em três meses, tá excelente!) Ela acha de 20, vir 10... Quer dizer... (Márcio: O que ela tá querendo?) (André: O pessoal tá achando muito, mas a realidade é bem diferente do que ela acha.) (Regiane: Sabe o que acontece? Na verdade o reforço não funciona.) Exatamente.

Para poder acompanhar os diferentes projetos, os/as Professores/as Coordenadores/as recebem orientação técnica. Uma das estratégias sugeridas pela Oficina Pedagógica é entrar na sala de aula, mas

como é que consegue acompanhar um professor, às vezes num trabalho dele, você consegue? (André: É muito difícil.) Porque eu vou falar uma coisa para você: eu não sou de ficar assistindo aula, não. Por mais que a gente é cobrado, que o Coordenador tem que... Uma que não dá e outra que eu acho que não tem tanta necessidade, também. Assim, de repente você acaba constrangendo o professor e acaba saindo pior do que a encomenda. Mas em certos casos você tem que ir para prestar ajuda, num certo sentido. Mas não é prestar ajuda que você está sendo visto, você está sendo visto ali como um... (Marisa: Vigia.), um espião do governo, né? Então, eu... [...] Vou citar o reforço. Quatro dias eu na multisseriada⁴⁰, mais cinco dias em Águas de Lindóia⁴¹, mais todos os projetos de recuperação e reforço, não tá dando certo. (Professora Coordenadora Adriana)

Além do acompanhamento do Projetos de Reforço e Recuperação destinados aos/às discentes com aproveitamento insuficiente, os/as Professores/as Coordenadores/as acompanham outros projetos implantados pela Secretaria de Educação, como o Projeto “Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, mais conhecido como Correção de Fluxo, voltado aos/às alunos com defasagem idade/série. As entrevistadas Célia e Laura fazem um retrato das dificuldades enfrentadas pelos/as Professores/as Coordenadores/as.

CÉLIA: Olha, falaram que esta classe da Correção de Fluxo, que ia ser as mil maravilhas. Eu acho que é sim, a multisseriada e a correção de fluxo. Mas só que a gente tem que dar muita atenção prá isso. É aluno que falta... Eu tive que ir atrás de passe para um aluno que estava faltando, porque mora tão longe que não tem condições. Tem 14 anos, deste tamanhozinho e com defasagem, ele estava na 6ª série e tal... E agora... Eu fui atrás de passe para ele, por telefone e vai, vai. Hoje, consegui trazer a mãe na escola e ver porque este menino está faltando. Agora não sei se vocês têm, se os alunos de vocês faltam, se vocês dão conta de ir atrás, porque...

⁴⁰ A entrevistada refere-se à orientação técnica referente à classe multisseriada, que é uma classe formada por alunos/as retidos/as na 8ª série e alunos/as que cursam essa série pela primeira vez.

⁴¹ Adriana faz referência à cidade na qual foi realizada orientação técnica sobre novas tecnologias na educação.

(Marisa: Uns não tem telefone, mora longe, é complicado.) E aí? Fora os registros. (Adriana: Você tem conseguido... acompanhar multisseriada como deve ser?) Não. Eu não, não tenho conseguido. A gente já tá... Maio fez um ano que nós estamos com a multisseriada, multisseriada não, correção de fluxo.

LAURA: Quando começou a capacitação deste projeto correção de fluxo, multisseriada, eu tive que dar aula. Eu tive que dar aula! Eu tinha quatro classes sem professor. Mas foi um perereco! (Adriana: Põe no pátio!) Mas o duro é que você não sabia onde acudir. Aquele eventual que nós arrumamos, de última hora deu um piripaque e ela não veio, o outro também não. Então a Dona Marisete foi para uma sala e eu fui para outra. (Adriana: Vai para o pátio!) e duas foram para a quadra. (Adriana: Põe pro pátio, caramba!) (Regiane: Dá uma volta!) Mas quatro salas? (André: Dá uma bola!) Eu vou falar uma coisa para vocês: se eu deixasse aqueles alunos fora, eles iriam denotar as outras salas que estavam tendo aula.

Um outro projeto a ser acompanhado pelos/as Professores/as Coordenadores/as é a Classe Multisseriada, implantada em 2002 e destinada aos/às alunos/as retidos/as nas 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. Com o término, em 2001, de um ciclo de estudos para os/as alunos/as ingressantes, em 1998, na 1^a e na 5^a séries do Ensino Fundamental, a Secretaria da Educação realizou uma avaliação externa (SARESP) para verificar os resultados de aprendizagem dos/das concluintes de 4^a e 8^a séries. Os/as alunos/as que não atingiram um determinado número de acertos de questões foram considerados/as retidos/as e encaminhados/as à Recuperação de Ciclo. Como o número de alunos/as retidos/as em cada escola não permitiu a formação de uma classe somente com esses/as, eles/as foram matriculados/as em classes de 8^a série e esta se tornou Multisseriada.

Os depoimentos dos/as participantes fornecem uma visão geral de como as classes multisseriadas foram formadas, a reação de alunos/as e professores/aa, as exigências postas ao/à Professor/a Coordenador/a em relação ao acompanhamento do Projeto. Enfim, revelam o cotidiano das escolas “participantes” deste Projeto, dispensando maiores comentários, de minha parte, sobre este tema.

MARISA: Eu, por causa de um aluno, que faltou o bimestre inteirinho... (Adriana: Ó, aí!) Porque o bichinho não vinha e quando vem só atrapalha... É uma criança que não tem limites, que ninguém dá conta, nem Tutelar, nem vó, nem nada. A problemática é a mesma. O professor, tem dia que parece que vai dar um treco nela. Ficou tão nervosa, que uma hora dá um treco. Do jeito que ele é atentado, ele tira qualquer um do sério. Ele diz: Eu não vou fazer e nem o capeta faz fazer.

ADRIANA: Olha, uma das coisas que eu não concordo, é você tornar uma classe com, no meu caso, com trinta alunos, (Márcio: Uma classe multisseriada.) uma classe toda, por causa de quatro alunos, você tornar a classe toda multisseriada. (Márcio: Na minha escola foi um aluno.) Está certo, você tem problema com quatro, agora você vai jogar vinte e seis na fogueira? Eu não concordo! (Marisa: Será que ninguém vê isso?) Agora, eu fiz esta pergunta e me disseram: "Ah, mas se você... Se montasse pólo, a sua escola ia querer? Óh, mas impõe tanta coisa para a gente... E de repente, chega lá no Nina Roger: vai te que ter uma classe de 1ª a 4ª e fica uma classe de 1ª a 4ª. O Rodrigo vai te que ter uma classe de 8ª série. A gente engole tantos sapos e lagartos, porque não mais um? O Salomão que é uma escola maior, vai formar um pólo no Salomão, com uma classe. Agora você monta uma classe, em cada escola, dá no que deu. Tirar todo esse povo da sala de aula⁴²... Só na sexta-feira lá, de 5ª a 8ª série, nós estávamos em trezentas, (Laura: Sem professor...) em trezentas pessoas. Classe... Tem escola e classe com um aluno que estava matriculado... infreqüente. Agora, a classe toda tem que pagar porque um aluno... E outra... Nós... Aconteceu na nossa escola. Às vezes, por birra do professor, nós mandamos ele reprovar: fulano vai reprovar. E hoje não é, não quer dizer que ele seja o pior da classe multisseriada. Agora você tá sacrificando uma série de alunos, gente, por causa de dois, três...

MARISA: Eu não sei você, mas eu senti que os professores (André: Material não chegou!) estão tentando. Mas deu dó! Os professores que pegaram os alunos de 4ª série, foram jogados aí com todas estas mudanças e... De repente pegou uma 4ª série lá, com alguns alunos problemáticos. É difícil para eles trabalharem a classe, os demais, junto com aqueles outros que tem muitas dificuldades de aprendizagem, né, André? Eles estavam todos assim... estressados. Teve até discussão. Teve professor muito nervoso, porque eles querem conseguir alguma coisa. Mas eles se sentem assim, ó, porque é um monte de coisa para passar e eles sozinhos não vão dar conta.

Conforme relatos dos participantes, o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas Classes Multisseriadas é realizado por meio de relatórios. Entretanto, o acúmulo de tarefas e as concepções pessoais não permitem a presença freqüente de alguns/algumas Professores/as Coordenadores/as nas salas de aula.

⁴² A entrevistada refere-se à capacitação oferecida aos/as docentes e Professores/as Coordenadores/as sobre Classe Multisseriada.

ADRIANA: Olha, mas eu... É a tal história... Eu acho que é um sufoco lascado... Por exemplo, a classe multisseriada. Também, para falar a verdade, eu não tenho acompanhado como deve acompanhar, não. (André: Se alguma coisa acontecer...) Se você contar... Eu fiquei agora, agosto e setembro, duas semanas na escola, gente! Quando você chega, é um tormento de coisa que se tem que fazer. (Márcio: Tem tanta coisa para fazer...) Agora, você tem? Eu não tenho condições de ficar freqüentando sala de aula lá, que eles querem que fique fazendo tudo relatório, tal, tal. Eu vou falar isso na reunião da semana que vem! Com duas semanas que eu fiquei na escola... com tudo que tem que dá conta... você vai dar conta de ficar em classe multisseriada? Não sei você, Márcio, que tem a classe... Você tem condições?

MÁRCIO: No segundo semestre, agora, eu assisti quatro aulas. (Ingrid: Eu assisti quatro aulas, também. Foi o que deu.) Nós já estamos no final de setembro, no final do terceiro bimestre e eu assisti quatro aulas. Não dá para você... (André: Não tem como...) Agora, esta semana, você vai lá assistir aula? Os professores estão tudo aqui. (Ingrid: Tudo aqui. Fica difícil!) Praticamente, quase duas semanas aqui, né. Com esta história vai indo substituto. Quer dizer, não tem aquele mesmo trabalho que é para gente acompanhar. Fica difícil. Não é fácil, não.

REGIANE: Visitar a gente visita mas... Eu não, eu não consigo assistir aula. (Célia: Registra.) (André: Eu visito todos os dias.) Já fiz isso. Mas, eu acho que não tem resultado. (Célia: Também não vou fazer mais isso, não.) Primeiro, é uma coisa que me... que me... me deprime... (Célia: Eu, também.) Eu não me sinto bem... assistindo aula (André: Eu sou convocado, sou convidado a assistir aula.) Eu estou invadindo... (Adriana: É diferente...) Quando a gente é convidado é outra situação. (André: Você tem que ir lá... Os alunos estão pedindo que você vá lá.) Lógico, você vai com prazer... Mas, é outra situação. (Célia: E aí... Você ir lá, assistir aula e responder aquele questionário lá, né?) (Adriana: Que questionário?) (Márcio: Da multisseriada.) Eu tenho um impresso lá... (Adriana: Gente, pára de se apegar a isso...) Isto é da época da outra dirigente.

O/a leitor/a deve ter observado que nos depoimentos dos/as participantes sobre a função de auxiliar a direção na coordenação dos diferentes projetos, não se observa referência à presença da figura do/a diretor/a na realização desta tarefa. Assim, é possível inferir que os Projetos de Recuperação e Reforço e Classe Multisseriada são acompanhados exclusivamente pelos/as Professores/as Coordenadores/as, quando deveriam ser acompanhados conjuntamente pela direção.

Outra constatação importante foi que a relação com a comunidade quase não aparece na fala dos/as entrevistados/as. As pouquíssimas referências fazem menção ao comparecimento dos/as responsáveis no horário das reuniões

semanais com os/as professores/as. Os poucos depoimentos dimensionam o “tom” das relações que se estabelecem entre a escola e a família:

A gente tem feito muito. Este tem problema de indisciplina, a gente vai chamar o pai, porque ele está faltando. (Professora Coordenadora Adriana)

Na minha escola, por exemplo, os pais. Vamos supor, os pais têm algum problema, querem falar com algum professor. Porque não deu para ir na reunião de pais, ele pode ir no horário de HTPC, conversar com esse professor. Muitas vezes, se torna uma coisa ruim, porque, se tá lá num assunto (Adriana: Atrapalha, né?) e, aí, o professor tem que sair e ele fica lá quase que a HTPC inteira... sabe, ou pelo menos parte. É complicado. (Regiane: Mas é preferível, do que o pai ir num horário que o professor esteja em sala de aula.) Mas, nós não damos essa abertura dele ir em sala de aula. (Regiane: Mas, tem pais que vão e você fala: mas, não pode tirar o professor...) Mas, às vezes, é ruim, porque vai muito pai neste horário e aí tira um professor, tira outro professor e aí você tem que ficar esperando voltar... É uma hora só e atrapalha tudo. (Regiane: Nós temos um horário só para isso.) (Professora Coordenadora Marisa)

Nesse horário a gente tenta fazer de tudo, né? Esse espaço que você falaram, o HTPC... Lá na escola, a gente dá até o espaço, tudo... Às vezes eu levo um pai, chamo e já falo para ele: seja rápido, né? Tem que ter espaço para tudo, para tudo. Por isso que a escola é aberta. Tudo pode! Tudo pode! (Professora Coordenadora Adriana)

Pelos relatos acima, é possível verificar que a presença dos/as responsáveis, na maioria das escolas, é desejada apenas quando é necessário resolver problemas relativos ao/à filho/a. Quando vêm à escola espontaneamente, atrapalham. A relação com a comunidade fica restrita à presença dos/as responsáveis por ocasião das reuniões bimestrais para entrega dos boletins escolares ou quando chamados, pelo/a Professor/a Coordenador/a, para esclarecer os motivos de faltas ou de indisciplina.

Além de desempenhar funções conjuntamente com a direção da escola, os/as Professores/as Coordenadores/as desempenham outras funções. Subsidiar os/as professores/as no desenvolvimento de suas atividades docentes é uma delas, segundo a entrevistada Laura, “não é preparar aula para eles” e “nem cuidar da disciplina” na visão de Célia.

O subsídio às atividades docentes assume diversos significados para os/as Professores/as Coordenadores/as.

ADRIANA: Você ajudar... (Ingrid: Ajudar.) Você assessorar; não é fazer por eles. Você apontar caminhos... (Regiane: Você indicar um material que ele possa utilizar.)

LAURA: Fazer enxergar aquilo que ele não está vendo, né? A gente de fora, às vezes, enxerga algumas coisas que ele ali, no dia-a-dia, ele não está enxergando. Às vezes, ele olha, mas não enxerga. (André: Vocês falam dentro do conteúdo específico?) Tudo. (Márcio: Também. Do conteúdo, também.)

Compartilhando da mesma concepção de Regiane, o Coordenador Márcio afirma que o subsídio à atividade docente é realizado nas reuniões de planejamento e nas HTPC semanais, mas que são os/as professores/as que decidem quando devem utilizar os subsídios.

Agora, descobriram o livro do telecurso. Dois professores de português. Márcio, que maravilha, esse telecurso! Olha, na minha matéria, eu passo a fita, os alunos prestam atenção e depois você explica, você dá o livro. Que delícia! Eu falei: mas, ah é? E você foi descobrir agora? Eu estou falando isto desde o começo do ano. No planejamento, eu falei: gente, pega os livros do telecurso na hora de montar os planos de ensino de vocês, pega as fitas do telecurso. Tem tanta coisa boa! Ninguém fez nada. Agora, não sei porque cargas d'água, descobriram isso daí, no final do ano. Eu falei: Agora? Agora você quer que eu vou lá no depósito procurar as caixas de livro, de fita, para você? (Adriana: É modismo, viu?) No final do ano? É. Mas, ele tem que passar! Eu falei: sei. Desde o começo do ano que eu estou falando isso aí. (Adriana: Para você ver.) Agora, não sei como, os caras descobriram as fitas lá e estão achando a maravilha. (André: Tem projetos da, da, da... que governo está mandando... por exemplo, telecurso, o projeto de classe de aceleração... Para alfabetização, esse negócio, é fantástico!) O Ensinar e Aprender, mesmo! Outro dia, a Ana Clara pegou lá e achou uma maravilha para levar com a 5ª série, trabalhar texto narrativo (André: Exatamente.) Mas, esta aqui desde o começo do ano, gente! (André: Ensinar e aprender.) Quer dizer, você fala do material, você fala do que tem na escola. Entra por aqui e sai por aqui. E de repente, eles descobrem, não sei como. Eu mostro para eles. No começo do ano, quando foi para eles montarem o plano de ensino, eu levei na sala dos professores livro didático. Lá no dia do planejamento, né, levei fita do telecurso, os CDs rom que a gente tinha, eu levei... Quer dizer: olhem, analisem! (Marisa: Você mostra tudo! Jogos pedagógicos...) A gente tem e mostra. Não, é mais fácil levar o plano de ensino que já tá pronto e levar. Depois, durante o ano, ele vai vendo o que ele vai passar, o que não vai passar.

Nessa linha de raciocínio, o entrevistado André afirma que apesar de indicar caminhos e apresentar materiais aos/as professores/as, não são todos/as que aproveitam as sugestões em sala de aula.

Você no HTPC, você nota que quando você está passando alguma coisa, não são todos, mas tem alguns professores que tudo o que você está falando, ele está anotando, tudo! Onde está, que livro que tem, tudo certinho. Você pode notar, uma hora você passa na sala de aula ele está trabalhando. Ele já pegou o livro, a fita ou aquele determinado fascículo lá e está passando para os alunos, trabalhando com eles. Mas, os outros ficam assim...

Se nas visões acima, subsidiar é indicar caminhos e materiais, na concepção da entrevistada Célia, subsidiar o docente é fornecer materiais para o desenvolvimento da aula:

Aí, eu não sei, parece... Graças a Deus, ainda, né, que eles, o professor, não vê a hora que a gente vai lá. Porque ele já tem uma confiança na gente... Porque eles sabem que a gente vai pegar e vai resolver... a situação. Pelo amor de Deus, preciso passar um filme assim, assado, a televisão não prestou, não tem gente! (Regiane: Vai lá você pegar tudo.) Vai lá, eu tentar arrumar aquela televisão... Sumiu o T, não vai... Até ter tudo... (Marisa: Tem hora que a caixa postal tá cheia, né, gente?) Tem hora que eu falo, assim: gente do céu! E aí?

Conforme apontam o entrevistado Márcio e as entrevistadas Ingrid e Adriana, a concepção que os/as professores/as têm da função de “subsidiar o desenvolvimento das atividades docentes” dificulta a ação dos/as Professores/as Coordenadores/as.

Uma que eu acho que tem, que é difícil de a gente desenvolver na escola é subsidiar o professor no desenvolvimento de suas atividades docentes. Às vezes, eu acho, que o professor pensa que o Coordenador é para buscar papel sulfite, buscar cartolina, buscar... (Adriana: Huumm!) Esse subsídio, aí, acho que eles entendem “subsidiar o professor no desenvolvimento da sua atividade em sala de aula”, é isso, né? Então, aí, complica! (Ingrid: Subsidiar... Ela me deu a pá de lixo. “A função da senhora é buscar a pá de lixo”. Eu falei: Tudo bem! Vamos lá... Vamos buscar a pá de lixo. Não achava a pá de lixo. Não sei o que, não sei que lá. Então, acha que eu sei de tudo, lá, sabe?) (Laura: É ruim!) Então, quer dizer, isso é... complicado... Quarta feira, na HTPC, a Alice foi lá, antes da gente começar, uns textos lá. Ela pediu para falar que... para os professores que... estava demais... estes últimos dias, agora. É um tal de pedir canetinha, de pedir sulfite, pedir cartolina, pedir não sei o que... que a gente não estava fazendo outra coisa

a não ser buscar material para professor.! (Adriana: E não se iluda, porque não é a palavra da Alice - a não ser que os professores de sua escola, sejam BEM APURADOS. Porque, olha, eu estou a seis anos dizendo...) Sinceramente... (Professor Coordenador Márcio)

Sabe o que uma professora falou para mim? Ela falou assim: É, eu trabalhava em Araçatuba e, lá sim, o coordenador ajudava. Quando o aluno atrapalhava a sala de aula, ele punha os alunos na sala dele e dava atividades (Laura: Dava aula para eles.) e não mandava de volta para a sala. (Professora Coordenadora Marisa)

De uma forma geral, os/as Professores/as Coordenadores/as relatam que conseguem subsidiar as atividades docentes de diferentes formas, embora não consigam resultados com todos os/as professores/as.

Segundo os depoimentos dos/as entrevistados/as, são eles/elas os responsáveis pela organização das HTPC. Segundo a legislação, é uma das funções do/a Professor/a Coordenador/a: potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPC.

A este respeito, o entrevistado André afirma que as HTPC podem garantir o trabalho coletivo ou o “trabalho com união”, se tiverem como fio condutor a discussão da proposta pedagógica da escola.

O HTPC coletivo funciona muito bem se você pegar e ter em mente o seguinte: a minha proposta pedagógica é esta. Trabalhar o coletivo e proposta pedagógica. (Adriana: É claro!) Não se trabalhar outra coisa. Trabalhar a proposta para que a escola tenha uma finalidade. Eu acho que o coletivo funciona assim. (Silvia: E o trabalho coletivo...) E o trabalho coletivo. Você tem que incutir na cabeça de seu professor essas duas coisas: o trabalho coletivo, aquele trabalho com união, entre todos os professores para o bom funcionamento da escola e o bom rendimento, ter qualidade e a proposta pedagógica.

Em outro momento, o mesmo entrevistado afirma que para acontecer o trabalho coletivo na escola é necessário transformar o conjunto de professores/as em uma equipe, mas que essa não é uma tarefa fácil.

E um outro trabalho, uma outra coisa muito importante, é transformar o pessoal que trabalha em uma equipe de trabalho. (Pesquisadora: Seria, então, o trabalho coletivo?) (Laura e Adriana: Esse eu acho o mais difícil.) (Ingrid: Nosso lá, né, Laura, é o mais difícil.) O trabalho coletivo, principalmente. Se você chegar nessa escola, nesta época, agora – bom, você está dentro da escola, você sabe (Laura: Concordo plenamente.) como todo mundo tá dentro da escola, sabe – este... Agora no mês de setembro, outubro e novembro, a escola é a coisa mais difícil do mundo para se tolerar. Eu acho que... Olha, sem brincadeira, no início do ano, no meio do ano, não tem problema nenhum. Mas, neste período, de reta de chegada para o final do ano, o aluno está estressado e o professor igual. (Ingrid: Igual.) O professor agora, ele não está conseguindo saber qual o caminho que ele tem para seguir. Fica difícil! Porque ele está cansado, ele com esse negócio do bônus, ele não está abonando... Então, ele tá... Então, o trabalho em equipe está ficando difícil. Ele se estressa facilmente...

A entrevistada Adriana afirma que desenvolver trabalho coletivo nas escolas é muito difícil, especialmente pela falta de adesão de alguns professores.

Eu acho que é muito bonito falar: vamos trabalhar no coletivo, o coletivo. Mas, gente, mas é a coisa mais difícil de você conseguir numa escola. (Regiane: É muito complicado.) Tudo bem, assim... Ah, sempre tem um ou outro. Mas, olha, quando se trata da classe de professores, gente, é difícil! (Laura: Acaba ficando na mão de um ou dois e o resto...) É difícil. A gente lá na escola tem uma base, com a rotatividade de alguns professores, de oitenta professores... Gente, não adianta você falar certas coisas para certos professores. Você não consegue.

Proporcionar o encontro de professores/as de uma mesma disciplina, de uma mesma série e de períodos diversos, conforme a entrevistada Adriana, ajuda a garantir o trabalho coletivo ou o “caminhar junto” dos/as professores/as, assegurando que classes diferentes de uma mesma série possam aprender o mesmo conteúdo.

Eu falo muito disso, inclusive na parte do conteúdo, viu André, que é uma coisa que seu Joaquim cobrava muito da gente: que o professor deveria caminhar junto. Porque se eu tenho a 5ª A e o outro tem a 5ª B, eu não posso estar dando uma matéria aqui e o outro professor dando outra lá. Então, a gente toma muito cuidado com isso. Então, se eu tenho a 5ª A e se tenho a 5ª B, na 5ª feira, por exemplo, a cada quinze dias, a cada vinte dias, a gente toma o cuidado de juntar, todos os professores, por área, e falar: “óh, eu trabalhei isto, sabe, estou aqui, onde você está?” Uma preocupação assim..., sabe. É lógico que dá diferenças, porque existem classes diferentes, porque de repente um está um pouquinho mais adiantado, que outro tá, né? Aí, você consegue controlar bem a questão do conteúdo, né, senão você dá uma coisa e eu dou outra; não quero saber o que você está dando, nem eu. É uma coisa que eu acho legal. (André: No meu caso, Adriana, acho que não há necessidade de eu fazer isso...)

(Regiane: É por área, né, na 3ª feira?) Não. Mesmo no HTPC geral, cada quinze, vinte dias, a gente dá um espaço e reúne por área. Quinta-feira que vem vai ser por área. Então eles já sabem, Português numa sala, Matemática noutra sala. Então o professor do noturno vê o professor do diurno, o professor da tarde vê o professor da manhã, sabe. Eu acho que é um horário muito bom de encontro...

A Resolução SE n.º 35/2000 prevê que o/a Professor/a Coordenador/a execute, acompanhe e avalie as ações previstas no projeto pedagógico da escola, mas não faz referência à sua participação na elaboração. Desta forma, tem-se a impressão que a função do/a Professor/a Coordenador/a é cumprir o que está escrito, fiscalizar a execução das ações previstas e emitir um parecer sobre este processo.

Para a entrevistada Adriana “é complicado isso, falar nisso, participar disso, fazer isso. Eu acho muito complicado. É difícil!” Pela ótica do entrevistado André, esta dificuldade é decorrente da forma como tem sido elaborados os projetos pedagógicos.

Eu acho que nós temos que apreender o que é regimento, plano de gestão e proposta. Nós estamos fazendo uns calhamaços, deste tamanho assim, de coisas que não há necessidade, não tem tanta utilidade. Nós temos que ser muito... É como eles pedem: é simplicidade e objetividade. Eu acho que nós temos que caminhar para esta direção.

O projeto pedagógico da escola detalha as ações que a comunidade escolar irá desenvolver para realizar a sua proposta pedagógica, antecipando, de uma certa forma, a escola “sonhada” por todos/as os/as envolvidos/as. O entrevistado André afirma que deveria ter um “padrão” na escola para assegurar a unidade no âmbito escolar.

Então, o problema da disciplina, o problema de uma certa parte da desorganização da escola, é esse padrão que o professor chega. Ele traz com ele. E esse padrão deveria, dentro da escola, ser mudado. Isso é uma... Olha, se a gente conseguir fazer isso, ter uma linha de conduta dentro da escola, uma linha de conduta única... Se você tiver que tomar uma decisão, você tomar uma decisão uniforme, uma única decisão. Tanto

o professor com seus alunos e a direção com seus professores... Olha, a escola muda. (Pesquisadora: Seria, então, a proposta pedagógica da escola, André?) Seria o primeiro item da proposta pedagógica, o mais importante. Porque nós temos, isto é da característica do ser humano, cada um ter uma formação, cada um ter um padrão... até mesmo de vida. Dentro da escola você tem professor que tem um certo padrão de vida, (Regiane: Lógico! Claro!) um poder aquisitivo muito bom ou mais ou menos e tem o outro professor, coitadinho, que vai de bicicleta dar aula, vai de moto-táxi ou vai de coletivo. Agora, dentro da escola, essa equipe, ela não tem... ela não pode ter essa diferença. Essa diferença tem que ficar do portão para fora. Este é o principal ponto da proposta pedagógica, o principal ponto da escola. A partir do momento que você monta esta equipe, eu sei que tem a troca de professor tal, pode trocar professor, mas o padrão da escola não pode trocar.

Para justificar a adoção do “padrão”, o mesmo entrevistado recorre ao modelo empresarial.

Acontece assim... Gente, nós vamos poder discutir aqui... Qualquer pessoa vai discutir tudo... Olha, gente, porque a empresa, a firma dá certo? Porque todo mundo está trabalhando para o produto final. Não tem aquele: óh, você não sabe trabalhar! Não. Você vai fazer seu trabalho. E aquela linha de conduta é para todo mundo da fábrica. (Regiane: Tem umas que tem até missão.) Do gerente, do dono... ao varredor. Não, não tem. As suas férias é em tal dia; o respeito comigo é tanto; se você faltar você perde tal coisa... É isso aí. Agora, na escola nós temos: o diretor tem um padrão, ele já mantém uma maneira de trabalhar; tem o vice que já tem outra. De repente em várias escolas, talvez não... Talvez, numa escola só, o diretor consegue agrupar tudo isso na direção, entre diretor, vice e coordenador. Agora, tem diretor que não consegue agrupar. Ele até prefere que seja mesmo, dividido. Aí, você pega os professor, cada um com uma mentalidade, cada um com uma formação e cada um com um padrão. (Adriana: Aí, você pega a secretaria com outro padrão.) Com outro padrão. (Adriana: Os funcionários da limpeza com outro padrão.) (Marisa: Ai, meu Deus!) (Adriana: Os alunos com outro padrão, os pais com outro.) Mas, a escola tinha que funcionar... A escola... Gente, a escola, se não fizer isso... (Adriana: A escola tem que se tornar uma empresa, gente!)

Para unificar os diferentes “padrões”, na terminologia utilizada por André, a discussão e elaboração da proposta pedagógica da escola deveriam contar com a participação de toda a comunidade escolar. Mas, conforme o depoimento da entrevistada Ingrid, nem sempre isso ocorre e a responsabilidade pela sua elaboração recai sobre o/a Professor/a Coordenador/a.

Porque a proposta é feita... seria o certo fazer em equipe, não é? (André: Exato. Mas, você não consegue fazer uma proposta, nenhuma.) Mas, a gente não consegue, e aí, convida os professores que são... né, que são legais, que são disponíveis, né (Laura: Que tem disponibilidade.) e a gente, vai lá e aí, fica lá...

Se a elaboração da proposta pedagógica fica, como relataram os/as entrevistados/as, a cargo de duas ou três pessoas no máximo, é provável o desconhecimento de seu teor pela maioria dos/as professores/as. O Professor Coordenador André, apresenta uma solução *sui generis*, muito autoritária aos meus olhos, para que o/a professor/a conheça a proposta da escola.

Eu acho que isso aí, também, é que nem você falou, a gente tinha que dar uma para cada professor. Eu, acho, que.... fazer uma chamada oral. Olha, você sabe que você tem que fazer isso e tal. Porque o professor, ele desconhece, de vez em quando, a proposta pedagógica da escola. Na sua grande maioria, ele pega e... eu acho, né?

O acompanhamento e avaliação das ações previstas no Projeto Pedagógico foi apontado pelo entrevistado André como um “negócio muito difícil”. Para este Professor Coordenador, “é um negócio que a gente tem que... leva um bom tempo para gente tentar fazer isso aí. A gente faz, mas... [...] Eu não sei não, viu, gente? Eu nem sei se a gente faz isso aí! A gente tenta fazer. Mas, eu não sei se a gente consegue”. Em um outro momento complementa: “porque esse trabalho não é só do Professor Coordenador, gente! Executar... é... acompanhar... acompanhar, tudo bem! Porque esse negócio da execução é, exclusivamente, do professor. Ao ler o depoimento, tem-se a impressão de que as ações previstas no Projeto Pedagógico de uma escola resumem-se ao trabalho na sala de aula, o que não é verdadeiro. O relacionamento com a comunidade escolar e do entorno, a forma de gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais, os princípios norteadores das relações sociais na escola, as diretrizes do trabalho a ser desenvolvido pelo membros do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil, para citar apenas alguns aspectos, devem fazer parte da Proposta Pedagógica e serem traduzidas em ações no Projeto Político-Pedagógico; portanto, a execução, o acompanhamento e a avaliação não são exclusivos dos/as professores/as, mas de toda a comunidade escolar.

Os/as entrevistados/as relataram que além das atividades inerentes à sua função, são responsáveis, ainda, por desenvolver projetos que não foram definidos e nem elaborados pela escola. Esta situação, para o entrevistado André, faz com “ [...] que trabalho do Coordenador vai ficar pela metade. (Sônia: Você fica cola tudo.) Você fica, pega, olha não tá, foi em tal lugar fazer compra para escola. Cadê o André? Tá fazendo o negócio do Bolsa Escola. Pronto, tem que sobrar para você”.

A entrevistada Adriana afirma que a participação nas campanhas e promoções de Instituições Assistenciais e Oficiais sobrecarregam, ainda mais, o/a Professor/a Coordenador/a.

Eu não estou falando para você que é um acúmulo de coisas? (André: Que é isso?) Eu sou de fazer pouco e bem feito! Eu sou por aí. (André: Eles trabalham naquele ritmo que a escola é a redentora da humanidade. Então, vamos jogar tudo em cima da escola.) Gente, vamos falar a verdade. É campanha do Natal, da Prefeitura. (André: Exatamente.) (Márcio: Para comprar presente.) É campanha de não sei o que. (Márcio: Da Irmã Celeste.) Da Irmã Celeste. (Márcio: É uma outra lá, do selinho, também que veio no começo do ano. A gincana...) Não. É uma série de... A escola é obrigada a todo esse tipo de coisa? (André: E aí, quando não, você perde dois ou três funcionários para ficar fazendo... Bolsa Escola.) (Ingrid: Bolsa Escola.) (André: Uma campanha... Ou então, quando você perde alguns outros funcionários para ficar ligando, para arrumar gente para levar para São Paulo... no...) Showmício? (André: No showmício.) (Ingrid: Mas, cancelou.) (André: Mas, é uma grande...) Nããão. Acho que eles tão usando demais a gente. Acho que a gente tá..., sabe? Nós estamos sendo muito usados. Está sendo desgastante para todo mundo.

Na visão dos/as entrevistados/as, a Secretária da Educação também contribui para o acúmulo de atividades a serem desenvolvidas pelo/a Professor/a Coordenador/a ao impor atividades que não fazem parte da proposta pedagógica da escola. Os/as Coordenadores/as citam, como exemplo, a Gincana da Cidadania, instituída pela Gestão Alckmin/Chalita⁴³, em 2002.

⁴³. Geraldo Alckmin, Governador e Professor Gabriel Chalita, Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

Deixa eu fazer um comentário dessa Gincana. Essa Gincana foi muito bem discutida (risos) Não... pode gravar. Foi muito bem, assim, falada, onde nós estávamos foi, assim, um espelho. Eu fico pensando o seguinte, gente: é... por que será que eles fazem isso com a gente, heim? Eles fazem da gente o que querem mesmo (Regiane: Gato e sapato.) Porque o dia que você... Se você quiser fazer... um negócio desse daí, você não consegue, talvez não te autorizem a deixar uma semana desse jeito. (Adriana: Não, não deixam.) Agora eles, com um clic, lá do, sei lá, pá: vamos fazer. Oras. Nós não temos isto em proposta pedagógica, não foi colocado... (Regiane: Mas, é o Data Folha, é o Alckmin..., tudo isso que...) Nós não temos isto em plano de ensino, em plano de curso, em plano de gestão. (Professor Coordenador André)

Apesar dos órgãos oficiais propalarem que o objetivo da Gincana é o estímulo à solidariedade, os/as Professores/as Coordenadores/as apontam o oposto: estimular a competição entre as escolas:

LAURA: Foi jogado numa época, tão imprópria, foi muito imprópria... (Adriana: E sem organização nenhuma.) (Regiane: Você não sabia o que fazer com o período da tarde, com o noturno...) Nível, nivelar Salomão e Sinai. (Regiane: Imagina.) Isto é o cúmulo. (Regiane: Até aí...) Mas foi, claro que foi. Os nossos alunos, eles morreram lá naquele Ginásio de Esportes. (Márcio: Uma humilhação...) Ora que falavam: "cadê a torcida do Sinai?" Pergunta se um abriu a boca. (André: Não, não abre.) (Isabel: Tadinho, eles faziam assim...) Eles se encolhiam... E na verdade, a dança deles foi muito bonita, sabe, com esforço, com (Isabel: O sacrifício que nós fizemos...) sacrifício de empréstimo de roupa e de compra e que até hoje não conseguimos pagar. Então, nivelar: pedir livro de literatura para os nossos alunos?

ADRIANA: Eu acho que ela deve existir. Ela deve existir, mas não da maneira como foi... (Regiane: Mal organizada...) (Célia: Imposta.) e não de uma semana para outra. Tem que ser uma coisa planejada (Célia: Imposta... E não, também, em forma de competição. Isso eu achei...) (André: Rever critérios de competição, de desempate... Isto não é um programa de televisão. Você está mexendo com pessoas. Ali é um programa com coisas pré determinadas. Você não tem como interagir. Agora, torcida interage.) (Célia: Eles falam para não rotular...) Você quer coisa que rotulou mais do que o SARESP? (Regiane: E as cores?) (André: A classe multisseriada rotulou mais.)

Instituída na Semana da Pátria, esta Gincana teve, na visão dos/as Professores/as Coordenadores/as, outros objetivos:

REGIANE: Até agora, eu não vi nenhum objetivo nesta gincana... (Lílian: Ué, político.) para a escola, para o aluno. (Laura: Político.) Para o aluno, não vi nada... (Laura: Você abriu a questão, nós discutimos, já dei o meu parecer.) (Márcio: Finaliza por aí. Político.) *risos* (André: É.) (Célia Não. Para não perceber, vamos disfarçar bastante, é o que querem do nosso país.)

Diante deste quadro, a entrevistada Adriana sintetiza a tensão existente entre o desempenho das funções determinadas pela legislação e a realidade escolar:

Sabe o que é que eu acho? Eu acho que a Secretaria da Educação tá pecando e muito. Porque a escola está virando um transtorno, que você não faz nem bem uma coisa e nem bem outra. (André: Lógico.) Então, acho que tem que parar, distribuir um pouco essas funções aí, tá, porque eu acho que a escola está virando um saco de pancadas. É obrigado a agüentar todo mundo, é obrigado a receber tudo quanto é tipo de coisa, responder tudo quanto é tipo de relatório. (Márcio: Atender tudo quanto é coisa.) Eu sou da seguinte opinião: tudo que é feito em prática é melhor do que esta burocracia disgramada, aí. Entendeu? Por isso que está tudo se perdendo, porque ninguém está fazendo nada bem feito. Não vem falar para mim que está indo tudo a cem por cento que não tá, não. (André: A Florestal...) Eu e o André fomos para Serra Negra e endeusaram esta gincana, aí. Esta gincana para nós, foi um transtorno. (Ingrid: Um transtorno.) Entendeu? Para todo mundo eu acredito que tenha sido. De uma semana para outra, você se virar, confeccionar roupa, dança, com diacho a quatro, com tanta coisa que se tem para fazer dentro de uma escola. Então, eu acho... Pára com essa história de tanto projeto enfiado na escola, atribui um pouco para a Igreja, atribui um pouco para a família, atribui um pouco para o raio que o parta, para a justiça, entendeu, porque tudo está na nossa mão. Nós não fomos treinados, nós não fomos preparados e nem ganhamos para isso. Esta é minha opinião.

Ao focar as práticas pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a, a partir de sua ótica, pretendi aproximar o conteúdo de um estudo acadêmico à realidade escolar e romper com a estratégia habitual de utilizar as escolas apenas como campo de pesquisa. Seguindo esta trilha, acredito ter conseguido explicitar algumas tensões, expectativas, necessidades e angústias desses/as profissionais, bem como trazer à tona fatores intervenientes em sua prática pedagógica. A “voz” do/a Professor/a Coordenador/a revela as suas práticas pedagógicas, no contexto da política educacional implantada no Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2002:

1. acontecendo em condições precárias, decorrentes da falta de funcionários/as nas escolas e da jornada extenuante, às vezes com mais de 8 horas diárias de trabalho, a que se submetem;

2. sofrendo prejuízo na qualidade, devido ao desvio de funções e à sobrecarga de atividades que são impostas ao/à Professor/a Coordenador/a;
3. influenciadas pela forma como se processa a recondução do/a Professor/a Coordenador/a, pela expectativa que os/as colegas de profissão têm em relação à função dos/as Coordenadores/as e pelos diferentes modelos de gestão adotados nas escolas;
4. desvelando que, no interior das reformas implantadas na rede estadual, o/a Professor/a Coordenador/a é visto/a como figura central para garantir a qualidade de ensino e fiscalizá-la, portanto responsável direto/a pelo êxito ou pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar.

O contato com os/as participantes na condição de pesquisadora, revelou-me, surpreendentemente, ser o processo de avaliação anual de sua atuação um dos fatores primordiais na definição da prática pedagógica dos/as Professores/as Coordenadores/as, por gerar sentimentos de insegurança, humilhação e subordinação nestes profissionais e não o acúmulo de tarefas e o desvio de funções, como eu pensava.

As declarações dos/as entrevistados/as sobre suas atribuições legais, apontaram que as funções que deveriam ser desenvolvidas em co-parceria com a direção são desempenhadas majoritariamente pelos/as Professores/as Coordenadores/as e que as outras, de sua responsabilidade exclusiva, sofrem influência da organização do cotidiano escolar (horário do pessoal administrativo, critérios para organização das HTPC, espaço físico existente) e da falta de autonomia da escola em poder rejeitar projetos impostos.

Referindo-se às HTPC, os/as Professores/as Coordenadores/as consideraram que as reuniões semanais possibilitam o encontro de professores/as de uma mesma área e afirmaram a importância delas para a troca de experiências. No entanto, foram unânimes em afirmar o quão desgastante é a preparação e a organização destas, em virtude do cotidiano escolar e sugerem que “como o professor tem o HTPC, coordenador deveria ter o HTPC dele, né? Acho que tem que vir ali, na carga horária, porque senão tiver ali e você tiver que cumprir, fica difícil. Cada dia vão arrumar uma coisa para você”. (Professora Coordenadora Adriana).

A maior evidência da necessidade de (re)definição de novos caminhos para a formação contínua dos/as Professores/as Coordenadores/as, mas também dos/as demais professores/as, me foi dada por uma entrevistada, Coordenadora do período noturno, dispondo-se a participar espontaneamente da pesquisa e fora de seu horário de trabalho. Outra demonstração foi que, mesmo com direito a trânsito por terem viajado, a serviço, oito horas e ficarem três dias longe de suas residências, um Professor Coordenador e uma Professora Coordenadora compareceram à entrevista coletiva. Foi marcante, também, a disponibilidade e o compromisso demonstrados por uma participante que, em férias, compareceu à reunião de estudos.

Finalmente, os/as Professores/as Coordenadores/as, durante as entrevistas, identificaram que a delimitação do seu espaço de atuação pode contribuir para uma maior clareza quanto às suas atribuições e para evitar/minimizar os desvios de função. Aprender a dizer “não” foi um dos desafios que os/as participantes desta pesquisa se propuseram a enfrentar, como forma de valorizarem-se profissionalmente e deixarem de ser “faz tudo”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS AOS/ÀS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Ele⁴⁴ falou uma coisa engraçada... que tem dois tipos de pessoas: os inquietos e os descontentes. Os descontentes seriam aqueles que mesmo ganhando na loteria, se estivesse com roupa que ele quisesse, estivesse no lugar certo, ele não estava contente. E os inquietos são aqueles que sempre estão pedindo: eu quero, eu quero, eu quero. [...] Ele já falou isso para o pessoal ficar meio calmo. (Professor Coordenador André)

Então, é o que eu falo: é aqui que a gente tem que lutar. Acho que o professor ficar sentado, esperando mudança, só reclamando, não vai dar em nada. Então, o que é que a gente comenta aqui? Primeiro: o professor tem que mudar a postura dele trabalhar. A partir do momento que ele muda a postura dele e começa a trabalhar, realmente, como educador, porque ele tem que ensinar e educar, hoje, esta nossa mulecada, aí, porque eles não tem educação. E começar a cobrar dos segmentos, dos seus representantes, inclusive eles pagam para isso, começar a cobrar mais, essa parte política, essa parte funcional. Eu acho que aí, a educação vai começar a funcionar. Agora, o professor não cobra essa parte funcional de quem ele tem que cobrar, ele fica reclamando. E a gente aqui, a gente fala que não está funcionando a educação, isso, isso, isso. O professor na escola, na sala dos professores, ele fala a mesma coisa. Se nós não cobrarmos de quem tem que cobrar, não vai mudar. E ele ficar esperando e não mudar a postura dele trabalhar na sala de aula, não vai mudar. (Professor Coordenador Márcio)

No trabalho, ao investigar as práticas pedagógicas dos/as Professores/as Coordenadores/as, a partir de sua ótica, trago à tona questões referentes aos/às que fazem a educação no “chão da escola” básica (professores/as, diretores/as e funcionários/as) pois, ao revelar o cotidiano dos/as Coordenadores/as, foram levantados elementos, embora parciais, desveladores do projeto político-educacional implantado na Rede Estadual de Ensino.

A análise das Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo

⁴⁴ O Professor Coordenador refere-se ao Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Professor Gabriel Chalita em encontro realizado na cidade de Águas de Lindóia.

no período de 1995 a 1998, estendendo até 2002, com a reeleição de Mário Covas, foi de fundamental importância para a compreensão do Projeto “Escola de Cara Nova” e das muitas mudanças que ocorreram e estão ocorrendo na organização das escolas estaduais, pois constato que as influências destas diretrizes não se findaram com o término da gestão Covas/Neubauer.

Para justificar a nova política educacional, Rose Neubauer divulgou um diagnóstico do sistema educacional do Estado de São Paulo. A situação caótica encontrada justifica a proposição de ações renovadoras. No entanto, SILVA JÚNIOR (1990, p.139) afirma ser

importante lembrar uma significativa observação de Gorz: “um dado sistema tende a só colocar os problemas que possam ser resolvidos no âmbito deste sistema...” (Gorz, 1989). Levada ao seu limite, a observação de Gorz indica que nada é melhor para a continuidade de um sistema do que a autodenúncia de sua própria crise.

As reformas ocorridas na Rede Estadual não resolveram as questões de fundo da educação, como a evasão e a repetência. A partir de um olhar empresarial sobre estas e outras questões, a Secretaria da Educação criou mecanismos de transferência de responsabilidades, quer seja para o município, para a comunidade ou para a escola.

Ao longo do texto, procurei explicitar que as reformas implementadas no Estado de São Paulo, a partir de 1995, cujos objetivos são a racionalização e a otimização de recursos disponíveis e o maior controle da categoria dos/as profissionais da educação, trazem em seu interior as determinações do Banco Mundial e um modelo de Estado

neoliberal (que) é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e

quando retira a autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola entre eles, principalmente, aos professores (GENTILI, 1996, apud NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p.92)

Embora, cada dia as instituições escolares vêm diminuindo sua autonomia pedagógica, observa-se que os diferentes diplomas legais estudados ao longo desta pesquisa insistem em garantir o “fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu projeto pedagógico” (São Paulo, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, Portaria CENP n.º 1, v.XL, p.229), em reafirmar que as escolas têm autonomia para “imprimir diretrizes comuns ao processo de ensino e aprendizagem” (op. cit. p.229) e em proclamar “a importância da articulação e integração da equipe escolar do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem” (São Paulo, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, Resolução 35/2000, v.XLIX, p.107). No entanto, a defesa da autonomia das escolas não está sendo motivada pela reivindicação dos/as educadores/as, mas como decorrência de que “a autonomia da escola tem em contrapartida a responsabilidade” (Comunicado SE de 22/03/1995) e desta forma, arma-se a arapuca neoliberal: a “responsabilidade” é traduzida, em última instância, por “culpabilidade”.

Na lógica empresarial incorporada pela política educacional neoliberal implantada por Covas/Neubauer, o/a Professor/a Coordenador/a tem um papel fundamental a desempenhar na melhoria da qualidade de ensino: ao exercer a ação fiscalizadora da linha de produção/processo de ensino-aprendizagem, deve garantir a melhoria do produto/mercadoria, ou seja, dos resultados de aprendizagem dos alunos e provocar um salto quantitativo nos índices estatísticos de promoção dos/as alunos/as. Desta forma, aumenta a eficiência e a eficácia da empresa/escola, provoca a satisfação dos/as clientes/consumidores/as (os/as alunos/as e os/as responsáveis) que investirão na empresa lucrativa por meio de ações voluntárias e

parcerias. O resultado, positivo ou negativo, das atividades produtivas (ensino) desenvolvidas pela empresa/escola será de responsabilidade dos/as gestores/as (diretor/a e professores/as), do/a fiscal de produção (Professor/a Coordenador/a) e dos investidores (família e comunidade). Certamente, nesta ótica, as empresas/escolas que terminarem o ano no “vermelho” terão a liberação de recursos revista.⁴⁵

A meu ver, uma das implicações mais sérias deste projeto político-educacional é a fragmentação, em progressão cada vez maior, da categoria docente. Esta cisão fica evidente na análise das tensões - decorrentes do processo de escolha e recondução - estabelecidas entre os/as participantes desta pesquisa (que não deixam de ser professores/as) e os/as docentes que estão na sala de aula. Foi possível perceber pelos depoimentos dos/as entrevistados/as que as tensões podem levar ao domínio de uns/umas sobre os/as outros/as.

De um lado, temos o/a Professor/a Coordenador/a que, na visão da Secretaria da Educação, é um/a fiscal da prática docente - um “espião” como disse uma entrevistada - e do outro, o/a professor/a que, sabendo da sua influência na recondução do/a Professor/a Coordenador/a, faz ameaças veladas ou não à continuidade daquele/a profissional no seu posto de trabalho. O/a Coordenador/a, por sua vez, fica em uma “corda bamba” e se subordina aos/às responsáveis diretos/as por sua permanência nas funções de coordenação: o/a diretor/a e os/as

⁴⁵. Um exemplo dessa situação pode ser descrito assim: em 2001, as escolas estaduais receberam recursos repassados pela Secretaria da Educação oriundos do convênio firmado entre este órgão e o BID. Para a utilização da verba, as escolas deveriam preencher um formulário denominado Plano de Investimento, informando as prioridades na utilização do dinheiro a ser recebido. As unidades escolares classificadas como amarela, laranja e vermelha, de acordo com os resultados obtidos no SARESP do ano 2000, perderam a autonomia de decidir sobre a utilização da verba e após a seleção das prioridades com o “acompanhamento” do/a Supervisor/a de Ensino responsável pela escola, é que a verba foi liberada. Na lógica empresarial, a atuação do/a Supervisor/a de Ensino pode ser considerada como uma auditoria.

professores/as. Os depoimentos de alguns/algumas entrevistados/as demonstraram o grau de subordinação do/a Professor/a Coordenador/a aos/às docentes da escola, a tal ponto de tornarem-se serviçais e office-boys/girl. Desse modo, a voz do/a Professor/a Coordenador/a revelou como a política educacional vigente consegue fragmentar ainda mais a já subdividida categoria dos/as profissionais da educação.

Utilizando estratégias discursivas convincentes, as autoridades ligadas à Secretária da Educação e à mídia em geral, embaladas pelo encanto neoliberal, cooptam os/as Professores/as Coordenadores/as (e os/as educadores/as de um modo geral) à sua visão empresarial de educação e a torna natural. A incorporação acrítica do discurso neoliberal pode ser observada no diálogo abaixo:

ADRIANA: Se a escola fosse uma empresa... Eu já vi, várias vezes, o meu ex-diretor, falar assim: Você não serve para dar aula na minha escola. Eu acho que o diretor precisa ter peito para isso. (Márcio: Começar a fazer isso.) Entendeu? A escola é uma empresa. Sem levar para o lado pessoal, porque você sabe que aí, né... Eu acho que teria que ser um sistema diferente. Se ele acha que eu não sou suficiente para a escola dele... Ele que chega até... “Olha, Adriana, você não serve para minha escola e ACABOU”.

ANDRÉ: Eu ainda acho que o diretor não pode ter toda essa responsabilidade. (Adriana: Não. Eu não digo o diretor. Eu acho que tem... Se é uma empresa, não é, não vai cair nas costas do diretor.) O Conselho Deliberativo dentro da escola... (Márcio: Dentro da escola, fazer isso.) Esse Conselho...

MARISA: Eu acho que tem que chamar o professor, chamar a atenção e falar: você tem o prazo até... né? Se você não mudar tua postura, se você não trabalhar bem... (André: Vai se reunir o Conselho de Professores aqui e vai se...) Isso. Você tem que chegar e dar uma oportunidade dele mudar (Regiane: Mas, olha...) (Adriana: A empresa não tem uma diretoria?) (André: Tem uma diretoria.) (Adriana: Essa diretoria é composta de dez, de vinte, de trinta membros. Ué, não é a palavra de uma pessoa só).

Reportando-me, ainda, às implicações da política educacional implantada, gostaria de fazer uma reflexão sobre a disparidade entre os requisitos exigidos para a efetivação do/a professor/a no sistema estadual e as condições de trabalho oferecidas pelo Estado. No caso específico dos concursos para provimento de cargos de professor/a, diretor/a e supervisor/a no Quadro de Magistério da Rede

Estadual de São Paulo, a Secretaria da Educação exige um perfil de candidato/a altamente qualificado/a em termos de conhecimentos teóricos e educacionais, conforme pode se constatar pela bibliografia dos concursos que incorpora as mais recentes publicações e pesquisas na área da educação e dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Além destes conhecimentos, a Secretaria espera que o/a candidato conheça e comungue da “filosofia” da política educacional implantada, pois conforme os perfis profissionais delineados nos diferentes editais dos mais recentes concursos, o/a professor/a, o/a diretor/a e o/a supervisor/a são implementadores da política educacional em vigor. No entanto, se são grandes as exigências na entrada dos/das profissionais no sistema, em contrapartida o Estado oferece cada vez menos condições de trabalho, além de exigir dedicação e motivação máximos.

Como foi mencionado anteriormente, a influência das políticas do Banco Mundial estendem-se à legislação educacional dos países devedores. No Brasil, é forte a influência do ideário neoliberal nas leis promulgadas a partir do início da década de 1990, especialmente na Lei 9394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, gostaria de refletir, ainda que de forma superficial, sobre a capacidade que os arautos neoliberais têm de enredamento, de amarração das legislações federais e estaduais com as orientações econômicas dos organismos internacionais, de enfatizar e evidenciar que os dispositivos legais tornaram-se poderoso instrumento de cerceamento e controle no projeto neoliberal.

Uma das “orientações” do Banco Mundial é a centralidade no processo de ensino e aprendizagem como forma de favorecer o acúmulo de capital cultural. Desta forma, ao analisar as incumbências dos/as professores e das escolas, previstas no artigo 12 e 13 da LDB, verifica-se que a colocação da frase “os

docentes incumbir-se-ão de zelar pela aprendizagem dos alunos” no texto da Lei, não foi fortuita, aliás nenhuma palavra ou vírgula é colocada acidentalmente num documento legal. Há uma clara indicação do “zelo” do legislador que pressupõe um cuidado extremo para que, na ótica mercantil, o/a cliente/cidadão/ã tenha seus direitos de consumidor assegurados, com responsabilização, inclusive penal, cada vez maior da escola e dos/as professores/as pelos resultados de aprendizagem, a ponto de se tornarem os/as únicos/as culpados/as pelo sucesso ou pelo fracasso do/a aluno/a. Não estou eximindo o/a professor/a do seu compromisso com a formação do/a aluno/a, mas alertando sobre as descon siderações dos múltiplos fatores que interferem na aprendizagem do aluno, bem como as condições precárias de trabalho, remuneração e de formação contínua a que estão sujeitos os/as educadores/as.

Por meio de estratégias políticas específicas, o neoliberalismo vai normalizando o processo de privatização da educação e de outros direitos sociais, tais como a saúde e a segurança. Apropriando-se de bandeiras de lutas e anseios dos/as profissionais da educação e da população em geral, como por exemplo, a melhoria da qualidade de ensino, na perspectiva de uma escola de qualidade para todos/as ou a democratização da escola e das relações sociais, baseada nos direitos e nos princípios de justiça e igualdade, os arautos do neoliberalismo atribuem-lhes um significado ilusório e diverso do defendido pelos/as profissionais da educação: a melhoria da qualidade de ensino é reduzida a uma política de resultados e indicadores educacionais satisfatórios; a democratização das relações sociais é substituída pela aparente participação, uma vez que as decisões já foram tomadas; o espaço/tempo de reflexão na jornada, há muito reivindicado pelos educadores pode tornar-se “um espaço de ‘formação’ privilegiado. Desta forma, o Estado busca

observar – e disciplinar – aqueles que deveriam ‘fazer’ a formação, ou seja, os professores” (LOURO, 1997, apud NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p.94)

Considero que uma das características mais marcantes do projeto neoliberal é a capacidade de revelar e, ao mesmo tempo, escamotear as reais intenções e facetas. Os neoliberais conduzem com maestria os “cordões” visíveis/invisíveis da manipulação ideológica e legal e a impressão que se tem é a de ser marionete em suas mãos.

Nesse sentido, lanço um grito de alerta para que nós, os/as profissionais da educação, deixemos de lado as nossas posturas do “ouvi dizer” ou “deixa para lá” e adotemos posturas mais críticas, embasadas por conhecimentos teóricos e por nossas reflexões, em relação ao projeto político-educacional vigente, pois tenho observado que com o fim da bipolarização dos países do ocidente e do leste europeu e do embate ideológico entre capitalismo e socialismo, há um “ar” de esvaziamento da natureza política da ação humana e, conseqüentemente, da ação pedagógica.

Finalmente, ter clareza da sua inserção na nova ordem mundial e estabelecer estratégias de resistência ao projeto político neoliberal são desafios postos aos/às profissionais da educação. Fazermos os deveres de casa como bons/boas alunos/as, pode ajudar-nos nesta empreitada:

Primeira lição: não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política de nosso tempo. [...]

Segunda lição: não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios. [...]

Terceira lição: não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável.

(ANDERSON, 1996a, apud DICKEL, 1998, p.67)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. v.3, p.249-261 - (Seminários & Debates).

APEOESP. Não ser e ser: o desafio do professor coordenador pedagógico. Cadernos de Formação, n.0, julho de 1996.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. São Paulo: Autores Associados, 1982. 190 p.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación - estudo sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, p.3-32, 1995.

BRASIL. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.7-38, julho 2001.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina] : CLACSO, p.65-88, 2001.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.139-158 - (Coleção Temas de Educação).

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.33-71 - (Coleção Leituras no Brasil)

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Por uma escola da consciência universal: a escola dinamizadora do seu entorno em tempos de globalização. 2001. 181f. Tese (Livre Docente em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 687 p.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, p.229-252, 1996.

FOUREZ, Gérard. A construção das ciências – Introdução à filosofia e a ética das ciências. 1ª ed. São Paulo: UNESP, p.37-143, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes. O profissional da educação como construtor da qualidade de ensino. Revista de Educação da CNTE. n. 2, ano II, 1ª edição, junho/95. p.21-24.

GENTILI, Pablo. O novo governo e a política educacional. Revista de Educação da CNTE. n. 2, ano II, 1ª edição, junho/95. p.50-55.

GOMES, Alberto Albuquerque. Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 160 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2.ed. São Paulo: Loyola, p.37-54, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, n.º 55, novembro/2001. P.30-41.

LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. 219 p.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do Professor Coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 2.ed. São Paulo: Loyola, p.17-20, 1998.

_____. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2.ed. São Paulo: Loyola, p.71-76, 2001.

MELLO, Giomar Namó. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993. 195 p.

MONLEVADE, João Antrônio; SILVA, Maria Abádia. Quem manda na educação no Brasil? Brasília: Idéa, 2000. 135p.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.73-104. (Coleção Leituras no Brasil)

NEUBAUER, Rose. Por uma escola de cara nova. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/publicações/Livro/artigo.htm>. Acesso em 06/04/2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, p.105-121, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, p.29-47, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. 2ª ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983, 182 p. (Coletânea de textos, 4).

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Do parecer no tocante ao Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Estadual. Parecer n. 674/95, de 08 de novembro de 1995. Relatora: Bernardete Angelina Gatti. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XL, p.229-235, jul./dez. 2.sem, 1995.

_____. Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.(Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XL, p.102-103, jul./dez. 2.sem,1995.

_____. Decreto n. 40.510, de 04 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.(Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XL, p.106-107, jul./dez. 2.sem, 1995.

_____. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.(Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XX, p.92-123, jul./dez. 2.sem, 1985.

_____. Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XLIV, p.28-41, jul./dez. 2.sem,1997.

_____. Secretaria da Educação. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1995. Comunicado SE de 22 de março de 1995. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XXXIX, p.297-310, jan./jun. 1.sem, 1995.

_____. Secretaria da Educação. Dispõe sobre as atividades das 2 horas de Trabalho Coletivo nas escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino. Portaria CENP n.º 1, de 08 de maio de 1996. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XLI, p.229-235, jan./jun. 1.sem, 1996.

_____. Secretaria da Educação. Dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. Resolução n. 28, de 04 de abril de 1996. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XLI, p.105-109, jan./jun. 1.sem, 1996.

_____. Secretaria da Educação. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Resolução n. 35, de 07 de abril de 2000. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização); Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v. XLIX, p.107-113, jan./jun. 1.sem, 2000.

SELLTIZ, C. e outros. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, p.225-495, 1974.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 159 p.

SILVA, Maria Abádia. A intervenção do Banco Mundial na educação pública. In. MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. Quem manda na educação no Brasil? Brasília: Idéa, p.69-135, 2000. 224 p.

_____. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. 224p.

SINGER, Paul. A globalização e os novos paradigmas de Estado. Central Única dos Trabalhadores. Papel do Estado. Setor da Educação, 1997.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In. DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, p.15-39, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, p.127-194, 1996.

VIEIRA, Evaldo. Reforma do estado e Educação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. v.3., p.263-269 - (Seminários & Debates)

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, p.59-89, 2001.

WEY, Vera Lúcia. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. v.2., p.227-238 - (Seminários & Debates).

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação –
UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

P832p

Polizel, Fátima Aparecida Palotti.

Práticas pedagógicas do/a Professor/a
Coordenador/a no contexto da política educacional paulista :
1995-2002 / Fátima Aparecida Palotti Polizel. – Presidente
Prudente : [s.n.], 2003

157 f.

*Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia*

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

1. Política e educação. 2. Escola pública. 3. Professor coordenador. I. Polizel,
Fátima Aparecida Palotti. II. Título.

CDD (18.ed.) 370