
O novo Plano Estadual de Educação: velhos mecanismos de regulação e os novos desafios do cotidiano escolar¹

Adelgício Ribeiro de Paula

Doutorando em Educação – UFSCar

Mestre em educação - UNINOVE-

São Paulo – SP[Brasil]

adelgicio.ribeiro@gmail.com

O objetivo deste artigo é problematizar o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Entre as propostas destacamos a implantação de um sistema de avaliação institucional, que vai permitir à Secretaria Estadual de Educação a gestão dos resultados e adoção de uma política de incentivos, tudo em conformidade com os velhos princípios tayloristas. Entendemos que com esses princípios presentes na política de incentivos, a Secretaria desloca o enfoque dos professores para os professores coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e diretores de escola, propondo formas de treinamento e supervisão do trabalho desses profissionais – formação continuada e capacitação da equipe. Nenhuma das medidas ou ações propostas, no entanto, contemplam as emergentes questões sociais que margeiam o cotidiano escolar e que interferem continuamente no desenvolvimento do trabalho do profissional da educação. Melhorar efetivamente a remuneração do trabalhador escolar é reconhecer a importância da educação e confirmar o compromisso com as necessidades de uma parcela da sociedade que está mais sujeita à crescente desigualdade social provocada pelo desenvolvimento capitalista.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Currículo. Gestão. Plano Estadual de Educação.

1 Introdução

A representação que se faz de escola pública entre os profissionais da educação é da instituição de ensino construída na década de 1930, no auge do movimento da Escola Nova.

Conquista histórica da sociedade, a escola pública sintetiza mediações importantes na construção de sua identidade por meio das práticas instituídas e da cultura escolar que a tipifica. A universalização da educação só é possível concretizar-se por meio da escola pública e somente ela poderá garantir o acesso a cidadania, formando cidadãos críticos e reflexivos comprometidos com os destinos da sociedade.

É na esfera política que se concentram decisões importantes na área da educação e que são de interesse da sociedade. Uma escola democrática, voltada para a formação de cidadãos, pressupõe a participação também nessas decisões. É, também, a escola pública o *locus* de expressão da cultura e da construção da cidadania e da democracia, “[...] um *locus* importante da luta e construção da democracia substantiva” (FRIGOTTO, 2002, p. 34), lugar em que as políticas educacionais e as decisões mais importantes deste nível poderão se concretizar efetivamente ou não.

De acordo com Fonseca (1992) a escola democrática deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é “ético” e “educador”. É aquela que deveria colocar “cada cidadão”, em termos gerais e pelo menos “abstratamente”, em condições de tornar-se “governante”.

Tamarit (1996) expressa essa preocupação uma vez que a educação converte o sujeito em soberano, proporcionando-lhe os instrumentos adequados para o exercício pleno de sua cidadania e “[...] tudo isso ocorre, naturalmente, no marco da concepção liberal, segundo a qual os instrumentos

que a educação deve proporcionar constituem um pressuposto da democracia” (p. 64).

2 A escola pública no contexto das mudanças impostas pelo capitalismo globalizado

No Brasil a amplitude da escola e do ensino público praticamente ocorreu no momento em que teve início o processo de industrialização. A escola tornou-se uma organização socialmente construída e a forma atual, controlada pelo Estado, foi constituída pela conquista do ensino realizado nos lares e promovido pela igreja (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

A escola, porém, viu-se progressivamente esvaziada de qualquer forma de produção de um pensamento próprio, de sua capacidade de pensar e produzir, tornando-se um *locus* de execução de políticas pensadas nas esferas mais restritas da estrutura de governo.

Segundo Silva Junior e Ferretti (2004), para entender a dimensão da escola na sociedade é preciso compreender sua natureza institucional e sua especificidade num período histórico determinado:

A discussão sobre a natureza institucional da escola e sua especificidade tem o mesmo itinerário da discussão da natureza institucional e a especificidade de todas as instituições, que, como o próprio substantivo indica, instituem a sociedade em determinado período histórico. Em nosso caso, a modernidade. Instituir a sociedade significa produzir traços culturais que dão unidade às relações sociais e também instituem o pacto social bur-

guês no período aludido, por meio da materialidade da prática social. Isso nos leva a buscar a origem do institucional, para bem entendermos tal dimensão da escola, ela também uma instituição da modernidade (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004, p. 49).

Nos anos 1990 ocorreram profundas mudanças na base produtiva mundial. As reformas de Estado que se realizaram nos anos 1980 em decorrência da busca de superação da crise que se instalou com o declínio do regime fordista, após uma época de altas taxas de acumulação de capital, marcou a transição de dois regimes de acumulação: Fordismo e Acumulação Flexível (SILVA JUNIOR e CARVALHO, 2003).

A superação do regime fordista trouxe na sua estratégia econômica a mundialização do mercado e a intensificação da hegemonia do capital financeiro. No entanto, a nova ordem emergente, sedimentada por meio do poder político e econômico viu-se obrigada a conviver com traços remanescentes do Fordismo.

Foi a crise do capitalismo em nível mundial que expôs cada vez mais as contradições e os limites da estrutura dominante. O contexto das reformas contém algumas novidades, mas também abriga velhos elementos já presentes no capitalismo de outrora o que torna as contradições muito mais explícitas.

Segundo Viñao Frago a escola sempre foi vista numa perspectiva sem contradições e sem capacidade para criar uma cultura que lhe fosse própria

A consideração da escola – entendendo este termo num sentido amplo – como um aparelho de reprodução social, ou como um mecanismo idealizado e im-

posto por uns grupos sociais a outros com fins de dominação ideológica/cultural, oferecia em ocasiões uma imagem do sistema educativo e da organização escolar como um todo uniforme e coerente, sem fissuras nem contradições, e sem capacidade para gerar uma cultura interna específica, relativamente autônoma e explicável a partir dela mesma [...] (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 167 – tradução nossa).

O conseqüente movimento reformista, em relação ao setor educacional, não pode ser analisado destacado da universalização do capital, que impôs “[...] profundas mudanças no metabolismo social mundial” (SILVA JUNIOR, 2002a, p. 61). O novo metabolismo social, como conseqüência do novo paradigma estrutural que se impôs pela internacionalização do capital produtivo, tem como racionalidade a “[...] penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado” (SILVA JUNIOR, 2002a, p. 9; SILVA JUNIOR, 2002b, p. 218).

No Brasil, as reformas tiveram início no governo do presidente Fernando Collor de Mello e, somente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso é que alcançaram maior força e tornaram-se cada vez mais evidentes, pois formavam a base do referido governo, apresentando caráter de longevidade, de forma que, mesmo mudando-se o governo, as mudanças permanecessem institucionalizadas.

As reformas visavam um novo pacto social, buscando adequar o país a uma nova realidade social e a uma nova reconfiguração política. No contexto dessas reformas havia um crescente processo de naturalização das relações sociais,

por meio das tentativas de tecnificar o discurso político, e do pragmatismo exacerbado do governo. Essas reformas instituíram políticas adaptativas em que não havia a possibilidade de críticas.

3 Os mecanismos de regulação social no âmbito da escola pública

Oliveira (2005) identifica no processo de reforma do Estado, implantada a partir dos anos 1980 como “corolário da globalização”, a presença de políticas de regulação social. O sistema educacional sofre significativamente a influência dos modelos de regulação originários desse ciclo de reformas. Surgem novas formas de organização de mercados e “novas institucionalidades”, como formas de acomodação de poder, que necessitam de regulação, e a educação assume papel importante nessa política de regulação social (Cf. OLIVEIRA, 2005, p. 756).

A nossa experiência histórica é repleta de autoritarismos, de decisões centralizadas, de exacerbada exclusão social, com negação dos direitos das classes trabalhadoras no exercício de sua cidadania e de acesso a uma educação de qualidade. Podemos identificar nas reformas educacionais a busca por novos modelos de regulação educacional induzidos pelo movimento de globalização em que estão presentes alguns elementos importantes: a mudança no papel do Estado; a tensão existente entre uma política educativa neoliberal e humanista-igualitária; a mundialização e o desenvolvimento de tecnologias; entre outros (Cf. OLIVEIRA, 2005, p. 768).

Podemos destacar também, como faz Oliveira (2005), alguns fatores que indicam o novo modelo de regulação presente nas políti-

cas educacionais, que tem como origem as reformas dos anos 1990:

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

O paradigma de relações implantado com as reformas dos anos 1990 tinha como base o rompimento com o padrão histórico centralizado de política educacional e o fortalecimento do modelo autoritário de formulação de políticas com a exclusão dos diferentes setores da sociedade da participação ou da negociação, como muito bem lembram Oliveira e Duarte:

[...] o padrão de formulação da política educacional empreendido nos últimos anos fundamenta-se numa tradição autoritária que, se por um lado incorpora temas de reivindicação populares, por outro o faz reelaborando-os em face dos interesses hegemônicos. [...] Consequentemente, a formulação e a implantação da política educacional estiveram centralizadas no Poder

Executivo, consagrando concepções autoritárias e processos fechados de decisão (OLIVEIRA e DUARTE, 1997, p. 129).

Como afirma Paro (1986),

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

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

Para Silva Junior e Sguissardi (2005), a regulação social produzida na atual forma do capitalismo no Brasil procura uma nova institucionalidade centrada na busca do “[...] consenso entre antagonias por meio de política de negociação” (2005, p. 13). Lembramos que a construção do consenso interno é sempre pedagógica, principalmente em se tratando da área da educação, pois “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1977, p. 1.331-2)

No entanto as reformas educacionais não são exclusivamente pedagógicas, elas estão inseridas num contexto mais amplo de repactuação social, de destruição de direitos, marcado

pela barbárie provocada pelo capitalismo em sua forma atual. Nesse contexto há a necessidade de uma nova forma de organizar a vida. As reformas têm a função de adequar e moldar o sistema escolar visando uma nova forma de sociedade, um novo pacto social.

3 A educação como prática social e a cultura da escola

A educação é prática social fundamental e a escola exerce um papel social que extrapola a educação formal, atendendo a demandas que não são de sua responsabilidade, mas da sociedade. Assim o processo pedagógico transcende a escola, que já não é mais somente um lugar de aprendizagens de saberes.

Como prática social a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto tem toda uma historicidade. Sua prática envolve a presença de sujeitos que ensinam e, ao mesmo tempo, aprendem, de conteúdos, de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados.

Para Russo (2007), um grande desafio que se põe no campo da educação,

[...] é pô-la a serviço dos interesses das camadas populares; é transformá-la em instrumento de emancipação e de construção da hegemonia da classe trabalhadora. Para que isso ocorra, será preciso repensar a escola que aí está, na medida em que ela tem, historicamente, servido aos interesses dominantes não só como instrumento de domesticação, decorrente de seus pífios resultados, mas também porque se tem pautado por

um pensamento teórico conservador que reserva à educação o papel quase exclusivo de reprodução da força de trabalho (p. 26-27).

Para compreender o universo da escola baseamo-nos no processo de construção da cultura escolar. A cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas constituídas no interior da escola, transitando de alunos a professores, de normas a teorias, tudo o que acontece na escola.

Podemos falar que existe uma cultura específica da escola. Como assinala Viñao Frago, a cultura escolar,

[...] é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interagir com os colegas e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do corpo docente. Estes modos de pensar e atuar constituem-se em ocasiões, rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, servem para levar a cabo sua tarefa diária. Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguirá entre a subcultura acadêmica e professoral e outras tais como a dos alunos, enquanto tais alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do corpo docente e a dos pais ou famílias com suas expectativas

e estratégias diante e no sistema escolar (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 168-169 – tradução nossa).

A cultura escolar é institucional e institucionalizada e que, por ser produzida pelas instituições docentes e pelo sistema educativo, oferece um conjunto de idéias e práticas “relativamente consolidadas”. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem para conformar os modos de pensar e agir que conformam as instituições para um ou para outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 174 – tradução nossa).

A prática escolar é uma prática social específica na constituição do ser social e com base na cultura escolar e no fazer cotidiano do professor. A cotidianidade exerce uma forte influência na formação do professor e é representada pela vida cotidiana do sujeito – marcas da vida, da família e hábitos.

O processo educativo, portanto, deve apresentar para o indivíduo toda a produção da humanidade nas suas diferentes temporalidades, pois o processo de formação de todo ser humano é sempre uma síntese dinâmica de um conjunto de todos os elementos produzidos pela história humana, sendo a ação educativa humana uma ação histórica e social.

4 Os desafios no cotidiano escolar

Como afirma Santos:

A formação inicial do professor não dá conta de lhe atribuir a consciência da necessidade de tomadas de decisão assertivas em relação à própria formação. Ela deve ser, posteriormente, vivencia-

da e alicerçada na formação continuada e em serviço, o que estimula a perspectiva crítico-reflexiva, o pensamento autônomo e a dinâmica da autoformação participativa (SANTOS, 2003, p. 23).

Toda formação encerra um projeto de ação e transformação, e difere da tentativa de impor novos dispositivos que, em sua essência, são dispositivos de controle e enquadramento. Por isso, é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais da escola e se expressa numa formação contínua e em serviço. Nessa perspectiva, a formação dos professores depende do investimento nos projetos da escola, das decisões no domínio educativo no contexto da escola, concebendo-a como um ambiente educativo em que os professores são protagonistas na formação individual e coletiva, sensível e aberta para transformação das práticas pedagógicas em sala de aula e na própria organização escolar. A formação em serviço deve capitalizar experiências inovadoras que produzam transformações qualitativas e criem uma nova cultura de formação de professores (SANTOS, 2003, p. 24).

A prática escolar é social, pois fundamenta-se no trabalho e nas produções que emanam de suas relações. E o trabalho, que consideramos como plataforma da formação do ser social, materializa as contradições presentes na sociedade. Assim, essa prática não é linear, mas constituída de contradições.

De acordo com os aspectos sociais, a educação, como esfera formativa do ser social,

passou também a expressar o novo paradigma político e social, tomando a realidade social e natural como certa, legitimando a racionalidade de mercado que passou a permear as relações na sociedade.

Sob o novo paradigma político e de gestão administrativa, o institucional escolar produzido pela reforma educacional apontava para um novo horizonte de possibilidades: “[...] a construção de uma sociabilidade em cujo centro encontra-se o individualismo possessivo e o cidadão produtivo, útil, só e mudo” (Cf. SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004, p. 115).

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

Com o passar dos anos o professor viu-se obrigado a assumir tarefas tão diversificadas que o afastaram, pouco a pouco, da sua atividade-fim, o que tornou difícil dar conta do seu verdadeiro papel. Ao mesmo tempo em que as suas condições de trabalho se modificaram com a baixa remuneração, o professor precisou desviar seu foco para a sobrevivência, sua e de sua família. No contexto da cotidianidade escolar todo mundo está continuamente ocupado com seus elementos que não representam nenhum vínculo com as atividades educacionais, existindo um distanciamento entre os objetivos pedagógicos e os elementos da cotidianidade escolar, para a qual concorre ainda a cotidianidade da vida do professor.

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

As precárias condições de trabalho afetam não só o professor, mas também o aluno. As tensões presentes no cotidiano escolar levam cerca de aproximadamente 29,4 mil professores da rede estadual de educação de São Paulo a faltar diariamente às suas aulas. No contingente de 230 mil professores isso significa uma ausência diária de quase 13%, segundo dados da Folha de São Paulo. Isso também significa que, diariamente, seis professores deixam de comparecer a cada uma das 5.300 unidades escolares do Estado (AGORA SÃO PAULO).

Dessas faltas, cerca de 65,5% são por motivo de saúde. Pesquisa do DIEESE/APEOESP apontou que 61% dos professores acusavam nervosismo diante das situações de sala de aula; 57% apresentavam falhas na voz e 44%, quadro de angústia (AGORA SÃO PAULO, 11/11/2007, p. A-4; FOLHA DE SÃO PAULO, 11/11/2007, p. 1).

Uma pesquisa do Ibope, publicada no Jornal da Tarde, de São Paulo (REHDER, em 6/11/2007, na página 8A, demonstrou que 51% dos professores trabalham em dois períodos, 19% em três e 30% em apenas um. Essa pesquisa também apontou que 49% dos professores ouvidos admitem que a sua formação

inicial não os prepararam para vivenciar as situações cotidianas da sala de aula. A pesquisa ainda traz alguns dados preocupantes em relação às condições que afetam o professor diante das tensões que tem de enfrentar diariamente (Quadro I):

Problemas Reclamados	Porcentagem
Mal-estar regularmente	40%
Dores musculares	40%
Perda de paciência	37%
Vontade de ficar em casa e não fazer nada	32%

Quadro I: Porcentagem de professores que reclamaram algum motivo de saúde

Fonte: Pesquisa do IBOPE, publicada no Jornal da Tarde em 6/11/2007, na página 8A.

A questão da violência e da falta de segurança nas escolas passou a representar um novo problema no cenário do cotidiano de trabalho escolar. Em 29 de junho de 2007, professores da rede estadual de ensino de São Paulo realizaram protesto diante do prédio da Secretaria Estadual de Educação reivindicando melhoria nas condições de trabalho. Essa manifestação foi motivada pelos constantes casos de agressão dos quais os professores foram vítimas em sala de aula (Quadro II):

Para a Secretaria da Educação, em 2006 foram registrados apenas 217 casos de professores agredidos por alunos em todo Estado, correspondendo a 0,1% do total de professores da rede. Esses dados são contestados pelos representantes do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), que levam em conta também os casos de violência contra os professores fora dos portões da escola e, principalmente, os não denunciados por medo.

Casos de violência contra profissionais da educação	Local da ocorrência	Periódico e data
“Professora surrada por aluno.” “Professora apanha de aluno da 8ª série.”	Suzano – SP	Jornal da Tarde, 28/06/2007, p. 5A. Agora São Paulo, 28/06/2007, p. A7.
“Estudante dá voadora em professora.”	Votorantim - SP	Agora São Paulo, 28/06/2007, p. A7.
“Aluno de 9 anos decepa dedo de professora na escola.” “Perdeu o dedo. Foi um aluno.” “Decepa dedo de professora.”	São Bernardo do Campo - SP	Agora São Paulo, 29/06/2007, p. 1 e A6. Jornal da Tarde, 29/06/2007, p. 1. Jornal da Tarde, 29/06/2007, p. 5A.
“Servente é pisoteada por alunos.”	Dracena - SP	Jornal da Tarde, 5/07/2007, p. 7A.
“Cola na cadeira da professora vira caso de polícia.”	Macatuba - SP	Agora São Paulo, 5/07/2007, p. A3.
“Aluno incendeia carro da diretora.”	Piraju - SP	Agora São Paulo, 5/07/2007, p. A3.

Quadro II: Notícias nos jornais sobre violência contra profissionais da educação no Estado de São Paulo

Não importam os números registrados, o simples fato de ocorrerem esses casos já demonstra a necessidade de que medidas mais severas precisam ser tomadas. Como adverte Tamarit, é necessário educar o soberano para que a barbárie não vença (1996, p. 58). Mostra, também, que os fatores que permeiam o complexo universo escolar e que caracterizam o exercício da profissão docente não estão restritos às regiões metropolitanas e tornam-se importantes em todo o processo de escolaridade. No entanto, parece que a barbárie está vencendo.

Conforme Miguel Jorge, em artigo publicado no *Jornal da Tarde*, de 5/02/2006 (página A2), no conceito da UNESCO, a escola pública brasileira é “[...] um lugar no qual o conhecimento é toldado pela violência e a criminalidade que batem à sua porta, comprometendo o ensino até torná-lo inócuo”. De acordo com os números da Unesco, 89% dos professores e servidores das escolas pesquisadas já foram agredidos por alunos e 55,8% das instituições pesquisadas sofreram invasões e ataques de bandos organizados.

De acordo com Thurler os professores não podem ser vistos como meros executores, mas como “[...] atores plenos de um sistema que eles

devem contribuir para transformar”. (2002, p. 89-90). Para isso eles devem se engajar ativamente, mobilizando o máximo de suas competências para que novas competências possam ser construídas.

De acordo com a especificidade do trabalho realizado na escola há ainda o trabalho invisível, que é aquele que não aparece. É a atividade realizada fora do horário de trabalho, tão importante quanto a da escola, porém não é computado na jornada diária do trabalhador na escola sendo portanto, informal e não remunerado. Para esse profissional, o dia de trabalho não termina quando soa o sinal da última aula, pois em casa ele geralmente continua trabalhando ou à disposição da instituição escolar por meio de e-mail, telefone celular ou outra forma de comunicação estabelecida com a escola.

É este o cotidiano escolar, que reserva ainda outros elementos na sua dinâmica diária de acontecimentos. Uma cotidianidade repleta de interesses mais imediatos de todos os seus atores. É neste espaço, de constantes tensões, pressões e disputas de poder que a SEE pretende implantar suas políticas públicas mais recentes e o novo Plano Estadual de Educação.

5 O novo Plano Estadual de Educação

As pesquisas sobre cultura institucional e a escolar na área da educação, e notadamente em história da educação, tem demonstrado que, apesar das intencionalidades, ora implícitas ora explícitas nas normas, nos regulamentos ou nas propostas, elas não se confirmam na prática da forma como foram preconizadas.

Consideramos que numa escola podemos encontrar elementos que caracterizam sua especificidade e outros, mais gerais, que incluem todo o sistema de educação. Uma instituição escolar tem características homogeneizadora e diferenciadora. Não existe um modelo único de escola, pois, ainda que pertencentes a uma mesma rede ou sistema de ensino, não são idênticas. Há elementos presentes nas concepções e nas propostas para a rede que entram em contradição com algumas escolas, o que faz com que as as proposições não se efetivem, na prática, como foram idealizadas. Essas contradições e desigualdades sociais, acabam propiciando que numa mesma rede uma escola seja melhor que as outras.

A sociedade reproduz as condições e as formas de sociabilidade dominante e também as suas contradições. A escola condensa nela diferentes temporalidades históricas, em que as reações dos indivíduos são distintas como também é a história para cada sujeito. A dinâmica de reprodução da escola evidencia um ritual quase natural, uma vez que ela reproduz as condições que a sociedade cria. É inegável a reprodução na sociedade, pois ela está incorporada no plano da cultura a das demandas cotidianas.

As propostas de reformas, porém, “[...] não são apenas marcadas pelo que delas esperam seus propositores, mas também pelas condições con-

cretas de sua consecução” (Cf. SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004). Também não ocorre

[...] de forma linear, mas de forma contraditória em função da densidade histórica de cada instituição escolar, do quanto a cultura escolar está consolidada na instituição sustentando sua identidade, de forma conservadora ou transformadora em alguma medida, especialmente quando a cultura social faz-se intensa na escola. O que, como decorrência, pode ou não concorrer para a realização dos objetivos pretendidos pelos reformadores tendo em vista o novo pacto social demandado pelas transformações gerais do capitalismo, podendo gerar mais desagregação, como se vê no país (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004, p. 40-41).

Portanto, os desejos de mudança e a implantação de projetos, programas e propostas podem não se efetivar na prática da forma como foram preconizadas, pois,

[...] a instituição escolar não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é pro-

posto por meio da prática escolar, cuja centralidade constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação (SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004, p. 45) .

A administração das organizações nasceu sob a égide do capitalismo, para atender suas necessidades e demandas. Por isso suas bases estão voltadas para atender aos interesses mais diretos e imediatos do capital, por meio do gerenciamento produtivo caracterizado pela eficiência e eficácia que garantem, pelo menos, manter o mesmo nível de produção sem novos investimentos.

É essa lógica gerencial que orientou as reformas de Estado dos anos 1990 e orienta, ainda, as principais ações na política educacional no Brasil. As idéias centrais da administração gerencial têm como referencial a Teoria Geral da Administração, de Taylor, com grande contribuição de Fayol.

Sendo a escola instância da supra-estrutura e pela sua especificidade, a produção escolar não apresenta como objetivo a mais valia. Por isso a Teoria Geral da Administração quando aplicada à escola torna-se mecanismo ideológico de regulação. A escola em nossos dias encontra-se submetida a um modelo político de administração que traz no seu bojo as características centrais da administração gerencial. Lima (2001) admite que este modelo “[...] realça a diversidade de interesses e de ideologias”.

A escola clássica de administração, também conhecida como Escola de Administração Científica, que tem como representantes significativos os pioneiros Taylor e Fayol, marca o cenário das novas políticas educacionais adotadas pela atual secretária da educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro.

Com o apoio do governador do Estado, José Serra, a responsável pela pasta estadual da educação lançou em 20 de agosto de 2007 um novo Plano Estadual de Educação, com o nome de Programa São Paulo Faz Escola, que visa atingir dez metas prioritárias para a educação no Estado até 2010.

- 1 Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados.
- 2 Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3 Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4 Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5 Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6 Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
- 7 Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
- 8 Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
- 9 Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10 Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SÃO PAULO/SEE, 2007).

Também foram anunciadas dez ações para auxiliar no alcance dessas metas:

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

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

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

Se analisarmos cada item detalhadamente, veremos que as ações propostas para alcançar essas metas são fundamentadas na busca pela eficiência visando corrigir desvios no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da política educacional adotada no Estado de São Paulo nos anos 1990, oriunda das reformas do aparelho do Estado. Apesar da retórica dos discursos do governo, com base na competência, na eficácia e na

eficiência, as reformas sempre atenderam ao que demandavam os organismos internacionais.

Ressaltamos que as reformas do Estado brasileiro, principalmente em relação à educação, representaram uma forma de intervenção consentida efetivada pelas autoridades educacionais do país, conforme orientação das “[...] agências multilaterais”, direcionado por um “[...] processo de mercantilização do trabalho imaterial”, conforme defende Silva Junior (2002a, p. 50; 2002b, p. 206).

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

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

Lembramos que uma das idéias centrais na escola clássica de administração era o incentivo monetário pelo pagamento por produtividade ao trabalhador. Esse mecanismo surge

na administração acompanhada de métodos de seleção, treinamento e controle por supervisão. Também podemos observar a presença de tais elementos nas principais medidas e ações propostas pela SEE no novo Plano Estadual de Educação e que merece a atenção e o posicionamento mais críticos dos profissionais que vivem o cotidiano escolar, pois serão afetados diretamente pelas medidas adotadas.

6 Considerações finais

Essas ações e medidas propõem completar o ciclo de reformas iniciadas na gestão do governador Mário Covas no Estado de São Paulo, desta vez reorganizando a progressão continuada, com ênfase na descentralização pela municipalização das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), como condicionante para a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado a partir de 2010.

Também se acha na pauta das ações previstas pelo Plano Estadual de Educação a implantação de um sistema de avaliação institucional, que vai permitir à Secretaria Estadual de Educação a gestão dos resultados e adoção de uma política de incentivos, tudo em conformidade com os velhos princípios tayloristas.

Com esses princípios presentes na política de incentivos, a Secretaria desloca o enfoque dos professores para os Professores Coordenadores Pedagógicos, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola, propondo-lhes formas de treinamento e de supervisão do trabalho destes profissionais por meio de “formação continuada e capacitação da equipe”.

Nenhuma das medidas ou ações propostas, no entanto, contemplam as emergentes questões sociais que margeiam o cotidiano es-

colar e que interferem continuamente no desenvolvimento do trabalho do profissional da educação. Melhorar efetivamente a remuneração do trabalhador escolar é reconhecer a importância da educação e confirmar o compromisso com as necessidades de uma parcela da sociedade que está mais sujeita à crescente desigualdade social provocada pelo desenvolvimento capitalista.

No entanto, é necessário considerar também as condições reais em que o trabalho se realiza na escola, que aponta para a precarização das relações trabalhistas na educação. Existe um distanciamento entre as metas anunciadas pela SEE e a cotidianidade da escola

Apesar de existir na escola a tendência de uma perspectiva transformadora e emancipatória, podemos observar nas decisões que impulsionam as políticas educacionais a predominância e a persistência de uma prática conservadora ancorada nos fundamentos da administração empresarial. As principais medidas propostas pressupõem mecanismos de regulação e de consenso imposto com a finalidade de reduzir os conflitos característicos do cotidiano escolar.

As características e as especificidades que fundamentam o trabalho pedagógico escolar exigem que, por sua natureza inerente, o processo educativo não possa ocorrer tendo como base mecanismos de dominação ou mediante o uso de autoridade coercitiva e burocrática.

No entanto, temos a considerar a sutileza com que ocorrem as tomadas de decisões nos diferentes níveis das políticas educacionais, uma vez que as práticas dos governos neoliberais demonstram que suas decisões são implementadas de forma pedagógica. Confirmando assim que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI apud TAMARIT, 1996). E a escola é a expressão das políticas decididas centralmente pelo Estado.

Consideramos, finalmente, que as propostas implementadas não podem se esgotar nos atos normativos, por melhores que sejam seu planejamento e os recursos despendidos para sua execução. Isto só não é garantia suficiente para sua efetivação, pois ainda que pertençam a uma mesma rede ou sistema de ensino, as escolas não são idênticas, uma vez que há elementos que a rede propõe e certas particularidades que diferenciam e contradizem o que a rede propõe. Portanto, as proposições podem não se efetivar na prática da maneira como foram idealizadas.

The new State Plan for Education: old regulation mechanisms and the new challenges of daily school life

The aim of this paper is to discuss the State Plan for Education of the State of São Paulo. Amongst the proposals, we highlighted the implementation of an institutional evaluation system, which will enable the State Secretariat of Education to manage the results and adopt a policy of incentive, all in accordance with the old Taylorist principles. We understand that by these principles being present in the policy of incentive, the Secretariat moves the spotlight from teachers to Pedagogical Coordinator Teachers, Educational Supervisors and School Directors, proposing ways of training and supervision these professionals work in the name of a “continuing education and team capacitating”. However, none of the measures or actions proposed addresses to the emerging social issues that border the daily school life and continuously interfere in development of the work of the educational professionals. Improving effectively the remuneration of school worker is to recognize the importance of education and to confirm the commitment to the needs of a part of

society that suffers from the growing social inequality caused by capitalist development.

Key words: Curriculum. Daily school life. Management. State Plan for Education.

Nota

- 1 Trabalho de aproveitamento da disciplina “Trabalho e Gestão na Escola - desafios teóricos e práticos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uninove. Professor Doutor Miguel Henrique Russo 2º semestre de 2007.

Referências

- FONSECA, D.M. da. *O pensamento privatista em educação*. Campinas (SP): Papirus, 1992.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino, Einaudi, v.4, 1977.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e administração*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, L. L. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- _____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 753-775, Especial – Out./2005.
- _____; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 18, n.58, p. 123-141, jul.1997.
- PARO, V. H. O conceito de administração em geral. In: PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1986.
- REHDER, M. Insatisfação na sala de aula. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 6 nov. 2007, p. 1.

RUSSO, M. H. *Trabalho e gestão na escola: especificidade do processo de produção pedagógico*. São Paulo: Uninove, 2007 (mimeo).

_____. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos – revista científica*. São Paulo, SP: Uninove, v.6, n.1, p. 25-42, jun. 2004.

SANTOS, H. R. dos. Quem educará o educador – reflexões sobre a formação do professor. In: *Cadernos de pós-graduação*. São Paulo: Uninove, v. 2, dez. 2003, p. 19-28.

SÃO PAULO/Secretaria Estadual de Educação. Programa São Paulo Faz Escola. 2007 Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 4 dezembro 2007.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002a.

_____. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. Campinas: *Rev. Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, set./2002b, p. 201-233. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>.

_____; CARVALHO, C.P. F. Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. São Paulo: UNINOVE, *Revista ECCOS*, n. 1, v. 5, jun./2003.

_____; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

TAMARIT, J. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1996

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. (org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e do desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNANDES, C. A. et alli. *Cultura y civilizaciones*. Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 3. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.

