

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
DURANTE OS GOVERNOS DO PMDB (1983-1994): a proposta
partidária e sua execução**

Autor: ZACARIAS PEREIRA BORGES

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Zacarias Pereira Borges e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Campinas, 06 / 06 / 2001

Assinatura: Orientador

[Assinatura de José Roberto Montes Heloani]

Comissão Julgadora:

[Assinaturas da Comissão Julgadora]

2001

he 19110085
2001/06/134

CHAMADA: UNICAMP
B.644p
 Ex. 1
 MBO BC/ 45749
 OC. 06-892101
 C 2 D 2
 CC R\$ 11,00
 A 04108/01
 CPD

CM00158389-1

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
 Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

B644p

Borges, Zacarias Pereira.

A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994) : a proposta partidária e sua execução / Zacarias Pereira Borges. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : José Roberto Montes Heloani.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
 2. Educação e estado. 3. Política e educação. 4. Partidos políticos. 5. Descentralização administrativa I. Heloani, José Roberto Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, José e Alevina, que não puderam freqüentar uma escola;

À Terezinha, esposa amada e companheira em todas as lutas;

À Liliam, à Miriam e à Débora, minhas filhas queridas, que têm compartilhado comigo deste aprendizado;

Ao Lúcio, ao Eli e ao Fernando, meus genros, sempre atenciosos comigo neste período;

Ao Leonardo e ao Lucas, meus netinhos queridos, que me projetam no futuro.

“Seja bendito o nome de Deus, de eternidade a eternidade, porque dele é a sabedoria e o poder; é ele quem muda o tempo e as estações, remove reis e estabelece reis; ele dá sabedoria aos sábios e entendimento aos inteligentes. Ele revela o profundo e o escondido; conhece o que está em trevas, e com ele mora a luz..” (Daniel 2: 20-22)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Roberto Montes Heloani, que, como Orientador me prestou relevante serviço, demonstrando mais que competência, oferecendo seu esmero, sua compreensão, sua paciência, sua amizade e alegria durante todo o tempo deste trabalho;

Aos membros da Banca Examinadora, Professores Doutores José Roberto Montes Heloani, Sonia Giubilei, Luis Enrique Aguilar, Alice Mitika Koshiyama, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Maria Lúcia R. Duarte Carvalho e Pedro Ganzeli, pelo trabalho desenvolvido para a concretização deste momento;

À Marina Helena Fernandes Cilumbriello, Secretária do Departamento de Administração e Supervisão Educacional; à Wanda Fátima dos Santos Silva, Secretária da Coordenação de Pós-Graduação e à Nadir Aparecida Gomes Camacho, também da Pós Graduação, da FE/UNICAMP, pelo atendimento a mim oferecido durante o desenvolvimento deste trabalho, sempre com muita atenção e espírito de ajuda, nas suas diversas etapas;

Aos colegas, professores do Departamento de Administração e Supervisão Educacional da FE, pelo estímulo sempre demonstrado.

RESUMO

O presente trabalho enfoca a política educacional do Estado de São Paulo, referente à educação básica, no período da redemocratização do Brasil, a partir da volta das eleições diretas, em 1982, para os governadores dos Estados. Esta foi a época em que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), originário do MDB, partido de oposição ao regime militar instalado no país em 1964, assumiu o governo paulista, por três mandatos consecutivos, integralizando o período de 1983 a 1994.

Com base na importância dos partidos políticos no desenvolvimento das democracias, e, reconhecendo que são eles que elaboram e executam as políticas sociais, dentre as quais, a educacional, o trabalho analisa o programa do PMDB e a proposta educacional para o Estado de São Paulo, elaborada por educadores ligados a esse partido e aprovada pela seção paulista do PMDB. Busca-se estabelecer o confronto entre esses documentos partidários e toda a legislação educacional produzida durante o período em tela, e, também, com os diversos documentos de estudo dos referentes projetos desenvolvidos pelos governantes. Constitui, portanto, uma pesquisa qualitativa fundamentada na análise documental, à luz do referencial teórico cotejado.

São avaliadas as gestões dos três governadores de Estado do período abordado e, em particular, dos nove secretários que estiveram à frente da Secretaria de Educação, mediante cinco categorias escolhidas: política e gestão (descentralização e participação), atendimento à demanda escolar, valorização dos profissionais da educação, controle das instituições privadas de educação e melhoria da qualidade do ensino. Procura-se, dessa forma, entender o funcionamento do governo peemedebista em relação ao cumprimento de seu programa educacional, verificando a consistência havida entre os projetos desenvolvidos e o programa partidário, como, também, aquilatando a coerência entre os projetos levados a efeito nesse período.

ABSTRACT

The present work focuses upon the educational policy of the state of São Paulo, in reference to basic education, during the period of brazilian redemocratization, starting from the return of direct elections for state governors in 1982. This was the time in which the Brazilian Democratic Movement Party (PMDB), originating from the MDB party of the opposition to the military regime installed in 1964, assumed the paulista government for three consecutive mandates during the period of 1983 to 1994.

Based upon the importance of political parties in the development of democracies and recognizing that it is they who elaborate and execute social policies, among which are education policies, this study analyzes the programs of the PMDB and the educational proposals for the state of São Paulo elaborated by educators linked to this party and approved by the paulista section of the PMDB. We seek to establish a confrontation between these party documents and educational legislation produced during the period studied as well as diverse studies of the referent projects developed by the governors. This constitutes, therefore, a qualitative research study based on documental analysis in light of the theoretical reference chosen.

The mandates of the three state governors during the period chosen are evaluated and, in particular, the activities of nine secretaries of education. Five categories were selected: policy and administration (descentralization and participation), attending to school demand, valorization of educational professionals, control of private educational institutions, and improvement in the quality of teaching. We sought, in this form, to understand the functioning of the PMDB government in relation to the completion of their educational program, verifying the consistency between projects developed and party programs, and also the coherence between projects effectively executed during this period.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1- Objetivos.....	4
2- Metodologia.....	5
 CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZANDO DEMOCRACIA E PARTIDOS POLÍTICOS NO BRASIL:.....	13
1- Partidos Políticos: Conceito e Funções:.....	13
2- Os partidos políticos no Brasil:.....	20
2.1- Os partidos políticos durante o Império:.....	21
2.2- Os partidos políticos na República Velha:.....	22
2.3- Os partidos políticos na República Nova:.....	24
2.4- Os partidos políticos na Ditadura Militar:.....	26
2.5- Os partidos políticos na Nova República:.....	33
 CAPÍTULO II: O PMDB, A PROPOSTA MONTORO E O MAGISTÉRIO PAULISTA:.....	39
O Programa do PMDB e a Proposta Montoro:.....	44
1- O Programa do PMDB:.....	45
1.1- Diagnóstico:.....	45
1.2- Proposta de trabalho:.....	45
1.3- Estratégia:.....	46
2- A Proposta Montoro:.....	46
2.1- Diagnóstico:.....	46
2.2- Proposta de trabalho:.....	47
2.3- Estratégia:.....	47
3- Pontos convergentes e divergentes:.....	48
3.1- Quanto ao Diagnóstico:.....	48
3.2- Quanto à Proposta de trabalho:.....	52

3.2.1- Sobre o Ensino Fundamental:	52
3.2.2- Sobre a Educação Infantil:	52
3.2.3- Sobre o Ensino Médio:	53
3.2.4- Sobre o Profissional da Educação:	53
3.2.5- Sobre o Projeto Pedagógico:	53
3.2.6- Outras proposições:	54
3.3- Quanto às Estratégias:	54
4.-Mecanismos Institucionalizados de Participação:	63

CAPÍTULO III: O GOVERNO DE ANDRÉ FRANCO MONTORO:

UMA TENTATIVA DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO?	77
1- Secretário Paulo de Tarso Santos:	78
1.1- Política e Gestão:	78
1.1.1- Descentralização:	79
1.1.2- Participação:	82
1.2- Atendimento à demanda escolar:	86
1.3- Valorização dos Profissionais da Educação:	90
1.4- Controle das Instituições privadas de educação:	92
1.5- Melhoria da qualidade do ensino:	93
1.6- O Fim:	100
2- Secretário Paulo Renato Costa Souza:	106
2.1- Política e Gestão:	107
2.1.1- Descentralização:	108
2.1.2- Participação:	113
2.2- Atendimento à demanda escolar:	116
2.3- Valorização dos Profissionais da Educação:	118
2.4- Controle das Instituições privadas de educação:	119
2.5- Melhoria da qualidade do ensino:	121
2.6- O Epílogo:	129
3- Secretário José Aristodemo Pinotti:	132
3.1- Política e Gestão:	132

3.1.1- Descentralização:	134
3.1.2- Participação:	134
3.2- Atendimento à demanda escolar:	136
3.3- Valorização dos Profissionais da Educação:	141
3.4- Controle da Instituições privadas de educação:	142
3.5- Melhoria da qualidade do ensino:	142
3.6- A saída:	143
4- O Governo Montoro: Uma avaliação parcial:	146

CAPÍTULO IV: O GOVERNO DE ORESTES QUÉRCIA:

O IMPACTO DOS PROJETOS OU PROJETOS DE IMPACTO?	171
1- Secretário Chopin Tavares de Lima:	172
1.1- Política e Gestão:	173
1.1.1- Descentralização:	176
1.1.2- Participação:	184
1.2- Atendimento à demanda escolar:	185
1.3- Valorização dos profissionais da educação:	189
1.4- Controle das instituições privadas de educação:	191
1.5- Melhoria da qualidade do ensino:	191
1.6- A saída do Secretário:	202
2- Secretário Wagner Gonçalves Rossi:	207
2.1- Política e Gestão:	207
2.1.1- Descentralização:	209
2.1.2- Participação:	214
2.2- Atendimento à demanda escolar:	215
2.3- Valorização dos profissionais da educação:	215
2.4- Controle das instituições privadas de educação:	216
2.5- Melhoria da qualidade do ensino:	216
2.6- A queda:	218
3- Secretário José Goldemberg:	220
3.1- Política e Gestão:	220

4- Secretário Carlos Estevam Aldo Martins:.....	226
4.1- Política e Gestão:.....	226
4.1.1- Descentralização:.....	228
4.1.2- Participação:.....	234
4.2- Atendimento à demanda escolar:.....	234
4.3- Valorização dos profissionais da educação:.....	235
4.4- Controle das instituições privadas de educação:.....	236
4.5- Melhoria da qualidade do ensino:.....	236
4.6- A saída:.....	236
5- O Governo Quércia: uma avaliação parcial:.....	239
 CAPÍTULO V: O GOVERNO DE LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO:	
A ESCOLA PADRÃO	259
1- Secretário Fernando Gomes de Moraes:.....	260
1.1- Política e Gestão: Descentralização e Participação:.....	261
1.2- Atendimento à demanda escolar:.....	277
1.3- Valorização dos profissionais da educação:.....	278
1.4- Controle das instituições privadas de educação:.....	282
1.5- Melhoria da qualidade do ensino:.....	282
1.6- O epílogo:.....	286
2- Secretário Carlos Estevam Aldo Martins:.....	292
2.1- Política e Gestão:.....	293
2.2- Atendimento à demanda escolar:.....	298
2.3- Valorização dos profissionais da educação:.....	301
2.4- Controle das instituições privadas de educação:.....	302
2.5- Melhoria da qualidade do ensino:.....	302
2.6- O fim:.....	303
3- O Governo Fleury: Uma avaliação parcial:.....	307
 CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	325
BIBLIOGRAFIA:.....	375

INDICE DOS QUADROS

Quadro 1- Número de Medidas legais: 15/03/83 a 31/12/94:.....	10
Quadro 2- Cruzamento do Programa do PMDB/Proposta Montoro com as categorias de análise definidas:.....	11
Quadro 3- Medidas legais: 15/03/83 a 28/05/84:.....	104
Quadro 4- Medidas legais: 29/05/84 a 19/04/86:.....	130
Quadro 5- Medidas legais: 16/05/86 a 15/03/87.....	144
Quadro 6- Ações do Governo Montoro segundo as categorias de análise:.....	145
Quadro 7- Medidas legais: 15/03/87 a 03/08/89:.....	205
Quadro 8- Medidas legais: 04/08/89 a 10/01/90.....	219
Quadro 9- Medidas legais: 11/01/90 a 06/04/90.....	225
Quadro 10- Medidas legais: 07/04/90 a 15/03/91.....	237
Quadro 11- Ações do Governo Quéricia segundo as categorias de análise:.....	238
Quadro 12- Situação das Escolas Rurais: 1987-1990:.....	248
Quadro 13- Medidas legais: 15/03/91 a 03/09/93:.....	288
Quadro 14- Medidas legais: 10/09/93 a 31/12/94:.....	305
Quadro 15- Ações do Governo Fleury segundo as categorias de análise:.....	306
Quadro 16- Número de Escolas Padrão:.....	311

INTRODUÇÃO

O Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, anteriormente denominado apenas Movimento Democrático Brasileiro, exerceu durante a ditadura instalada no Brasil, em razão do golpe militar de 31 de março de 1964, a oposição ao regime e ao governo, bem como constituiu a via de pregação democrática.

No processo de distensão política, muito embora já num sistema pluripartidário, em que a oposição se diluíra em vários partidos de centro e esquerda, o PMDB consagrou-se nas urnas, com a eleição de nove governadores, justamente nos estados mais importantes econômica e politicamente. Sua grande proposta: a redemocratização do país, por meio de governos voltados aos interesses populares, e a reorganização da sociedade civil, que, juntos, tornariam a Democracia irreversível, afugentando de vez o risco de governos ditatoriais.

De início, julgamos importante ressaltar que preferimos referir-nos ao período em que o Brasil foi governado por militares (1964-1985) denominando-o de *ditadura*, não somente por ser a nomenclatura mais conhecida por quem viveu nesse período, mas, em especial porque entendemos, como MARTINS (2000: 52), “*que foi em oposição à democracia que os militares exerceram o poder...*” tendo havido a deposição do presidente eleito, censura à imprensa, extinção de órgãos de participação política estudantil, adoção da tortura como método de investigação, morte e banimento de opositores, ab-rogação de direitos e garantias individuais, extinção de partidos políticos, enfim, uma sorte de atos de força que caracterizam as ditaduras.

As eleições de 1982 colocaram André Franco Montoro no governo do Estado de São Paulo em 1983, o qual foi sucedido por Orestes Quécia em 1987, e Luiz Antonio Fleury Filho em 1991, totalizando, assim, três mandatos consecutivos, um bloco de quase doze anos contínuos¹.

¹ A Constituição Federal de 1988 determinou que a posse de governadores se daria a primeiro de janeiro do ano seguinte ao da respectiva eleição, o que encurtou o mandato dos governadores eleitos em 1990, em dois meses e meio.

Tomando por base esse fato, buscaremos nos documentos partidários os programas voltados à educação, confrontando-os com as ações encetadas durante o período delimitado, para verificar a coincidência, ou não, dos propósitos, vale dizer, dos objetivos dos projetos levados a efeito com os programas inicialmente anunciados, ou seja, o manifesto de intenções anterior ao exercício do poder pelo partido.

Nossa opção por estudar o que os governos realizam na área educacional, aliando essas realizações aos partidos políticos, deve-se ao fato de que, no fundo, são os partidos políticos os grandes definidores das políticas sociais, nas quais a educação está inserida. Nenhuma lei, nenhum decreto, nenhuma portaria oriunda de um órgão público são emitidos sem o concurso dos partidos políticos nos quais estão filiados seus vereadores, deputados, prefeitos, governadores, enfim, os que receberam o mandato para ser exercido. E, como veremos adiante, são os partidos políticos o “locus” do exercício da democracia. GRACINDO (1994: 20) afirma:

“São os partidos políticos, em última instância, que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino, nos diversos níveis de poder legislativo e ao traçarem diretrizes e programas educacionais quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo.”

No primeiro capítulo, trataremos do contexto histórico-político da época anterior à eleição de Franco Montoro, o primeiro governador do período por nós estudado. Na primeira parte, estudaremos a formação dos partidos políticos no Brasil desde o Império, passando, antes, pela conceituação de partido político, por considerarmos esse organismo indispensável para o funcionamento de qualquer democracia. Aí serão verificadas as condições em que surgiram o PMDB, em 1980, sucedendo o MDB, criado em 1966, após ato de força que extinguiu todos os partidos políticos em funcionamento no Brasil e possibilitou a formação de apenas dois partidos: um situacionista e outro em oposição ao governo instalado.

No segundo capítulo, veremos a situação de desânimo e cansaço com o regime militar demonstrado pela sociedade, e, especialmente, pela comunidade envolvida com a

escola pública, bem como observaremos o envolvimento da categoria docente dos mais diversos pontos do Estado com a campanha e proposta educacional para um governo democrático em São Paulo, ao lado do candidato Montoro e do PMDB. Estudaremos os documentos, considerando as duas peças já citadas: *O Estatuto-Programa do PMDB* e a *Proposta Montoro: Política Educacional do Estado de São Paulo*, elaborada em sua terceira fase². Analisaremos os conceitos envolvidos, com o objetivo de caracterizar as preocupações que motivariam as ações a desenvolver pelos governantes, bem como as possibilidades de projetos mais ou menos abrangentes visando solucionar os impasses no campo educacional no Estado de São Paulo.

A partir do terceiro capítulo, teremos a oportunidade de visualizar as gestões propriamente ditas destes Governadores:

- *André Franco Montoro*, que teve como Secretários da Educação Paulo de Tarso Santos, Paulo Renato Costa Souza e José Aristodemo Pinotti,³ e que será o objeto da análise do terceiro capítulo. Sua marca é uma tentativa de governo democrático-participativo na educação de São Paulo;
- *Orestes Quércia*, com os Secretários: Chopin Tavares de Lima, Wagner Gonçalves Rossi, José Goldemberg, e Carlos Estevam Aldo Martins, um governo marcado por expressivos projetos desconcentradores da administração educacional e que, apesar das grandes divergências existentes quanto ao modo de agir dos referidos secretários, será tema de nossa dissertação no quarto capítulo;
- *Luiz Antonio Fleury Filho*, que contou com a participação de Fernando Gomes de Moraes e Carlos Estevam Aldo Martins⁴. Por ser o último período enfocado neste trabalho, será evocado no quinto capítulo. Trata-se de um período definido por um

² A Proposta Montoro contou com três fases de elaboração: A primeira, sob coordenação do Prof. Moacir Gadotti, que acabou se filiando ao Partido do Trabalhadores; a segunda, coordenada pelo Prof. Wagner Rossi, que deixou os trabalhos para candidatar-se a Deputado Estadual, e a terceira, sob a coordenação da Profa. Guiomar Namo de Mello.

³ Por vinte e cinco dias, entre Paulo Renato Costa Souza e José Aristodemo Pinotti, respondeu pelo expediente da Secretaria da Educação, cumulativamente, o Secretário de Governo Luiz Carlos Bresser Pereira.

⁴ Respondeu interinamente, por seis dias, entre Fernando Gomes de Moraes e Carlos Estevam Aldo Martins, Luis Patrício Cintra do Prado Filho.

único projeto educacional que propôs uma *escola-padrão*, valendo-se da contribuição de diferentes pensadores da educação no Brasil que integraram o *Núcleo de Gestão Estratégica* da Secretaria da Educação.

Ao analisar as diversas gestões, procuraremos enfocar as ações desenvolvidas e operacionalizadas pelos homens que detiveram o poder no âmbito da Secretaria da Educação: os secretários. Isso porque, de início pode-se notar a grande diferença na gestão de cada um deles, o que se pode observar por seus projetos, mesmo dentro de uma única gestão governamental, com o mesmo governador. Estabeleceremos o confronto dessas realizações com os pressupostos da proposta partidária para a educação em São Paulo, mediante categorias de análise definidas mais adiante.

Finalmente, apresentaremos as *considerações finais*, confrontando as realizações do período estudado (1983 a 1994) com os pressupostos partidários, quando se procurará saber até que ponto um partido político, que foi sufragado consecutivamente por três vezes, teve governos consistentes em relação ao discurso apresentado à população, bem como os desvios apresentados e os avanços conseguidos. Teremos a oportunidade de verificar também até que ponto um governo eleito democraticamente adota padrões de gestão democrática na educação, o que seria de se esperar de um governo que se elegeu em oposição a um regime autoritário.

1. Os objetivos:

O presente trabalho analisa a política educacional desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 15 de março de 1983 a 31 de dezembro de 1994, quando, após quase duas décadas de regime militar no Brasil em que os estados da federação foram governados por homens de confiança do poder central (escolhidos nos estados, mas por meio de colégios eleitorais qualificados, montados de forma a impossibilitar a qualquer opositor a vitória), houve eleições para governadores. Em São Paulo, o período estudado foi comandado por três governadores pertencentes ao mesmo partido político: o PMDB.

A investigação procurará entender a interface político-pedagógica das ações desenvolvidas pelos nove secretários de estado da educação que perpassaram o período, confrontando essas ações com o programa do partido que assumiu o poder (PMDB), considerando a chamada "Proposta Montoro"⁵ para a educação em São Paulo, uma vez que poderemos compreender melhor as intenções dos governantes públicos segundo seus feitos, que detêm muito maior força explicativa do que aquilo que somente está escrito ou anunciado em seus programas.

O trabalho limita-se ao estudo da Secretaria da Educação, não abrangendo, portanto a educação superior, restringindo-se, assim, à *educação básica* (educação infantil, ensino fundamental e médio, e profissional nesse nível). Procuraremos investigar as gestões de cada governador em blocos separados e, dentro desses blocos, os atos de cada secretário da educação em exercício, buscando verificar o que se segue:

- O partido político, no caso o PMDB, exerceu o governo segundo seu programa e propostas de ação, ou não?
- Durante esses doze anos houve coerência entre o que as diretrizes partidárias propunham e o que foi anunciado e realizado?

2. A metodologia

Destacando os documentos partidários e cruzando-os entre si, estabelecemos as categorias de análise que possibilitam o confronto com os atos legais e administrativos determinantes dos projetos encetados durante as gestões dos governadores por intermédio de seus secretários de educação. Assim, pretendemos entender o exercício do poder, buscando *“suas extremidades e suas ramificações”, (...) “em suas práticas reais e efetivas”, (...) “como algo que circula, que só funciona em cadeia”, (...) “a maneira como os fenômenos as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos”(...)*

⁵ A Proposta Montoro, como se verá no segundo capítulo deste trabalho, constituiu-se em uma série de documentos produzidos por educadores e aglutinados pela Fundação Pedrosa Horta (do PMDB) como contribuição a um Programa de Governo do PMDB, que acabou sendo aprovado pelo Partido, tornando-se, assim, documento partidário.

os instrumentos reais de formação de saber”, até as escolas, atingindo os alunos, no caso em questão, utilizando-nos aqui de palavras de FOUCAULT (1979: 182-186, Passim).

Essa documentação, composta essencialmente pela legislação produzida na época e peças produzidas para estudos pelas equipes da Secretaria da Educação, é farta e rica em dados esclarecedores dos acontecimentos na área educacional durante o período estudado e, por outro lado, a ela o autor teve acesso durante os doze anos estudados por uma perspectiva privilegiada, uma vez ter exercido durante todo o período o cargo de delegado de ensino, que oportunizava muitas vezes a participação nas discussões de projetos antes mesmo de sua divulgação ao público, da avaliação desses projetos em reuniões partidárias, em câmaras municipais, em prefeituras, em universidades, em órgãos de imprensa e com as forças atuantes da sociedade civil. Dessa forma, justificamos também o tema escolhido, uma vez que essa experiência, devidamente relatada e analisada, pode contribuir para lançar luzes sobre um período de grande expectativa para os educadores e comunidades ligadas à área educacional, quando, no limiar da 'redemocratização do país, eram buscados novos caminhos para a educação no Estado de São Paulo, e em todo o Brasil. Por outro lado, esse envolvimento do autor obrigou-o a uma disciplina autopolicadora no sentido de afastar-se da apologia, do comprometimento pessoal tanto com certas ações que ajudou a implementar, quanto com a crítica exacerbada a outros pontos dos quais foi divergente quando de sua ação executiva.

Trata-se, portanto, de uma análise política da Política Educacional (referente à educação básica) adotada durante o período estudado, com base na proposta partidária do PMDB, partido político ao qual pertenciam os três governadores eleitos. A consideração do assunto tomando-se por base o partido político deve-se ao fato de considerarmos, valendo-nos da bibliografia consultada, que são os partidos políticos o *locus* da democracia. São eles, em verdade, os canais pelos quais os cidadãos transitam, interagem no sentido da construção de suas idéias referentes aos destinos possíveis ao município, ao estado, à nação. Os partidos políticos são indispensáveis ao funcionamento de qualquer democracia no mundo, pois são eles que congregam os cidadãos, aglutinando-os de acordo com as mais diversas tendências quanto a seus pensamentos políticos, tornando possível a luta política pelo sufrágio. São os partidos políticos, quando por meio de seus integrantes assumem o

poder, em última instância, os grandes definidores das políticas sociais, das quais a política educacional faz parte. Essa definição de políticas sociais dá-se mediante os programas partidários, geralmente elaborados por integrantes dos partidos políticos ligados às respectivas áreas, aprovados nas assembleias partidárias, no *modus operandi* de cada partido. Também as políticas sociais definidas nesses programas partidários sofrem a ação dos integrantes dos partidos que assumem o poder, quer no executivo como no legislativo (governadores e deputados, no caso estudado). A ação desses integrantes muitas vezes causam personalização desses programas, modificando-os substancialmente.

O PMDB constituiu-se como partido político em 1980, sucedendo o MDB, e, enquanto fazia oposição ao regime militar instalado no Brasil, elaborou seu programa partidário, consequentemente abrangendo a educação juntamente com as demais áreas de atenção. Na área educativa congregou políticos e educadores, formando seu quadro próprio. Ao assumir o governo estadual em São Paulo, também contava com a colaboração explícita de intelectuais e educadores de outros partidos formados com base na reforma partidária de 1980, e oposicionistas ao regime militar.

Verificamos que a ação política dos especialistas e intelectuais (no caso: professores, administradores escolares, supervisores, enfim os educadores) fica sob a determinação, então, dos programas partidários e dos governantes, sob a forma de ocupação de cargos nos diversos escalões de comando (secretaria, coordenadorias e departamentos), ou de participação nos órgãos colegiados (Conselho Estadual de Educação, Conselho de Planejamento Educacional), ou, ainda, como administradores regionais, sub-regionais e locais. São os “quadros” disponíveis que atuarão como “técnicos” ou “administradores”, ou, ainda, como assessores e especialistas.

Os atos legais do período, levantados e selecionados, estão relacionados após o estudo dos projetos de cada secretário, no presente texto, considerando-se também as ações praticadas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - F.D.E., em São Paulo, particularmente durante a gestão do governador Fleury, por constatarmos que, durante esse período, a F.D.E. foi fortemente prestigiada em relação à Secretaria da Educação, tocando os projetos mais importantes da época, como estes: Escola Padrão, Preservação do Patrimônio e Manutenção dos Prédios Escolares por meio das "Unidades Volantes".

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, voltada à análise de conteúdo, tendo na análise documental sua fundamentação metodológica.

A análise de documentos, pouco explorada em pesquisas educacionais, constitui "uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por técnicos, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE & ANDRÉ, 1986:38).

As fontes utilizadas serão essencialmente 31 leis, 74 decretos dos governadores, 117 resoluções dos secretários de educação, além de diversas portarias dos coordenadores, comunicados, deliberações e pareceres do Conselho Estadual de Educação sancionados ou emitidos na época, bem como documentos de estudo para reuniões e seminários ocorridos durante o período. Esses dispositivos legais foram selecionados no universo da legislação produzida no período analisado, num trabalho de "garimpagem" tomando-se por base a coletânea de legislação do Estado de São Paulo, e classificados em três níveis: legislação produzida, legislação que guarda relação com a área da educação e legislação específica ao estudo. Além das medidas legais produzidas no período, também serão analisados alguns documentos legais originados em períodos anteriores, quando isso se fizer necessário. A análise dessa legislação e desses documentos de estudo e de trabalho mostram com mais clareza aquilo que se procurou fazer durante o período em política educacional: a verdadeira obra política, que vai além do discurso oral ou escrito. Ainda foram pesquisadas as dissertações e teses defendidas sobre projetos específicos na área educacional referentes ao período estudado, bem como consultada a literatura sobre o assunto produzida a partir dessa época, que pudesse lançar luzes sobre o assunto abordado.

As ações de cada secretário de educação do período são analisadas tomando-se por base os projetos de cada gestão governamental, configurados na legislação produzida, classificados pelas categorias de análise definidas e de acordo com o embasamento teórico fornecido pelos autores consultados. Optamos por considerar o período de cada secretário em separado dentro das três gestões governamentais por verificarmos que, por diversas vezes, os projetos de cada um, enfocando a mesma diretriz, foram muito diferentes, embora

dentro de uma mesma gestão, o mesmo ocorrendo em relação às três gestões de responsabilidade do mesmo partido político, portanto segundo o mesmo programa.

Ainda ressaltamos a peculiaridade do período abordado, caracterizado pela redemocratização do país, pela elaboração da nova Constituição Federal e, conseqüentemente, das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas dos Municípios.

Assim, cruzando o programa do PMDB com a proposta Montoro para a Educação, definimos as categorias de análise, através das quais estudamos os programas e projetos levados a efeito durante as gestões dos três governadores: *Política e Gestão (Descentralização e Participação)*, *Atendimento à demanda escolar na educação básica*, *Valorização dos Profissionais da Educação*, *Controle das Instituições privadas de educação e Melhoria da Qualidade do Ensino*.

Deixamos de arrolar alguns projetos efetuados durante as gestões estudadas, quando da definição das categorias de análise, por julgarmos que eles não foram suficientes para o esclarecimento do objeto estudado.⁶

⁶ Basicamente os seguintes: "Interior na praia", "Redescobrimdo o interior", "Antecipação da escolaridade" e "Jogos estaduais do Estado de São Paulo". Os dois primeiros foram adotados por alguns municípios (em convênios com a secretaria da Educação, e o terceiro foi aplicado por pouco tempo e somente na região metropolitana da Grande São Paulo. O último, com insuficiente dotação financeira, teve pequena aplicabilidade.

Quadro 01: Medidas Legais: 15/03/1983 a 31/12/1994

Medidas Legais	Governo Montoro	Governo Quércia	Governo Fleury	Total
Leis:				
• Sancionadas	1928	1612	2191	5731
• Área				
Educação	76	67	108	251
• Seleccionadas	11	2	18	31
Decretos:				
• Editados	3735	5219	6625	15579
• Área				
Educação	328	275	188	791
• Seleccionados	25	29	20	74
Resoluções:				
• Editadas	1297	1168	1039	3504
• Seleccionadas	47	31	39	117

Observações:

- Nesse período foram promulgadas: a Constituição da República, em 05/10/88 e a Constituição do Estado de São Paulo, em 05/10/89;
- Somente considerada a legislação normativa e de publicação na Seção I do Diário Oficial do Estado, não incluindo, portanto medidas legais atinentes à criação de unidades escolares e delegacias de ensino, bem como a situação funcional do pessoal da Secretaria da Educação. Também não incluídas as Emendas Constitucionais na antiga Constituição do Estado.
- Resoluções: Não incluídas as não numeradas, na maioria casuísticas, homologando situações específicas deliberadas pelo Conselho Estadual de Educação, ou atos de instalações de classes etc., sem importância ao objeto do estudo. Incluído 1 “comunicado” no período Montoro e 1 no período Quércia por terem ambos característica e força de Resolução.

**QUADRO 02: Cruzamento do Programa do PMDB /Proposta Montoro e as
Categorias de Análise definidas**

<i>Programa PMDB/Proposta Montoro</i>	<i>Categorias de Análise</i>
Estratégias de ação	Política e Gestão: • Descentralização • Participação
Garantia de acesso imediato da totalidade das crianças ao Ensino Fundamental; Ampliação do atendimento na Pré- Escola; Ampliação do atendimento no Ensino Médio.	Atendimento à demanda escolar
Valorização dos Professores da Pré- Escola ao Segundo Grau	Valorização dos Profissionais da Educação
As Escolas particulares comprometidas com o ensino de boa qualidade deverão ser prestigiadas.	Controle das Instituições Privadas de Educação
Reformulação dos Conteúdos e Métodos e do próprio objetivo da Educação.	Melhoria da Qualidade do Ensino

As gestões estudadas revelam semelhanças e diferenças entre si, bem como algumas vezes até discrepâncias entre projetos dentro de uma mesma gestão. Listamos aqui as principais semelhanças:

- Ações descentralizadas, desconcentradas e com algum nível de participação;
- Preocupação com o atendimento a todas as crianças no ensino fundamental e com o aluno trabalhador (urbano e rural);
- Expansão do atendimento à demanda escolar em todos os níveis;
- Controle das instituições privadas de educação;
- Projetos visando a melhoria da qualidade do ensino.

No tocante às diferenças, ressaltamos aqui as seguintes:

- Durante o Governo Montoro houve um equilíbrio entre as ações efetuadas mediante leis, decretos e resoluções dos secretários, e nota-se claramente a convivência de diversos projetos descentralizados (ou desconcentrados) e dois projetos específicos de natureza intervencionista na rede escolar: o Ciclo Básico de Alfabetização e o PROFIC;
- Durante o Governo Quéricia prevaleceram os decretos do governador e houve maior caracterização da descentralização e desconcentração da administração da educação;
- Durante o Governo Fleury prevaleceram as leis, havendo um recomeço do projeto pedagógico da Secretaria por meio de um único projeto: a Escola Padrão, cuja administração ficou confiada especialmente à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO DEMOCRACIA E PARTIDOS POLÍTICOS NO BRASIL

“O descrédito lançado sobre os partidos existe quase desde o surgimento da cena política. Representa a opinião dominante dos observadores que concordam em considerá-los como uma tela interposta entre os governantes e os governados, um freio posto ao exercício da democracia. É somente quando a política se desembaraça de suas falsidades ideológicas ou normativas que a avaliação do fenômeno partidário repousa, finalmente, em julgamento dos fatos.” SEILER: (2000: 28)

“Todo brasileiro consciente, homem ou mulher, tem hoje o dever de se integrar em um partido político, como prova de aquisição verdadeira de sua cidadania. O partido é o lar cívico que deve existir sempre, ao lado do lar doméstico.” FRANCO: (1974: 122)

Tratando o presente trabalho de uma questão que envolve a educação à vista de um programa partidário e sua aplicação durante um determinado período de governo de um partido político, no caso o PMDB, necessário se torna estudá-la à luz do que se define como partido político, bem como do que significa o referido partido na constelação partidária nacional, para depois verificar a situação estadual. Veremos, portanto, essas duas questões de fundo antes de estudarmos a situação da educação (mormente no que tange à sua gestão), o estado de ânimo do magistério e seu conseqüente envolvimento na luta político-partidária no Estado de São Paulo.

1. Partidos políticos: Conceito e Funções

Para o estudo da conceituação de partido político e também para a periodização dos partidos políticos brasileiros estaremos nos apoiando basicamente em duas obras, ou seja, no livro publicado pela Universidade de Brasília, de autoria do professor Daniel Louis

Seiler, da Universidade de Bordeaux, França, e Universidade Livre de Bruxelas, Suíça, intitulado “Os Partidos Políticos”, e no livro da professora Regina Vinhaes Gracindo, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulado “O Escrito, o Dito e o Feito: Educação e Partidos Políticos”, uma vez que as referidas obras oferecem o de que aqui se necessita para a análise da questão, em razão de conterem os conceitos básicos fundamentados na ciência política.

SEILER (2000: 6) inicia o estudo da questão dizendo ser o fenômeno partidário totalmente inevitável nas democracias e que os partidos políticos são a condição *sine qua non* do funcionamento do regime representativo. Afirma o autor:

“toda vez que, na história, morre uma democracia liberal sob golpes de alguns militares fanfarrões ou daqueles dos poucos guerrilheiros padecendo do mal rousseaniano, a primeira decisão dos novos senhores é abolir os partidos para uns, o pluralismo para outros. Muitas vezes, quando é visível que tem pouca respeitabilidade burguesa, eles se apressam em criar simulacros de partidos: crueldades pseudo-modernizadoras ou correias de transmissão no cerne de uma Frente.”

E diz a seguir:

“a partir do surgimento dos primeiros anunciadores de uma primavera democrática perfurando a camada glacial do autoritarismo ou da ditadura, temos sob os olhos a floração de partidos políticos.”

Continua, ainda, o referido autor considerando que, apesar da existência do descrédito lançado sobre os partidos políticos desde o seu surgimento na cena política, nenhuma democracia no mundo funciona sem partidos políticos, sendo eles o fundamento da competição representativa. Por outro lado, considera a relação negativa, ou seja, quando caem as democracias, os partidos são extintos ou mantidos em forma de aparência. Considerando a posição de diversos autores, enfatiza a necessidade de se fazer a distinção

entre democracia ideal e democracia real, para, então, reconhecer que a primeira suporta mal os partidos, ao passo que a segunda acomoda-se melhor a eles.

O autor procura conceituar partido político como um organismo disposto a, valendo-se de um processo de alargamento de suas fileiras, de longo prazo, contando com o apoio popular, conquistar e conservar o poder de decisão, sozinho ou por meio de coalizões, e não somente influenciando-o. SEILER (2000: 10-11) assim enuncia:

“Segundo Jo Lapalombara e Myron Weiner, para que um grupo possa ser considerado um partido político, deve preencher quatro condições:

- A continuidade na organização - isto é, uma organização cuja esperança de vida não dependa da dos seus dirigentes atuais;*
- Uma organização visível e verossimilmente permanente em nível local, dotada de comunicações regulares e de outros modos de relações entre elementos locais e regionais;*
- Uma determinação consciente dos dirigentes em conquistar e conservar o poder de decisão sozinho ou em coalizão com outros, tanto em nível local quanto nacional, e não influenciar simplesmente o exercício do poder;*
- Uma preocupação com a organização, tendo em vista ganhar partidários por ocasião das eleições ou de qualquer outro meio de obter o apoio popular.”(sic)*

Dáí concluímos que partido político é uma organização constituída de pessoas com um objetivo definido a médio e longo prazos, com estratégias delineadas, visando conquistar e conservar o poder de decisão, com apoio popular conquistado.

Mas, afinal, qual a função dos partidos políticos? Mais uma vez SEILER (2000 :30-36, Passim), após considerar a opinião de diversos pensadores, adota o seguinte rol de funções, que passamos a apresentar de forma resumida:

- “Recrutamento e seleção do pessoal dirigente para os cargos do governo”,* procedendo assim à escolha dos candidatos de forma a garantir o revezamento político, e permitindo que o sistema político não seja nem imóvel, nem unidimensional, trazendo-lhe sangue novo e novas idéias;
- “Gênese de programas e de políticas para o governo”,* ou função de programação, que dá seu vocabulário ao sufrágio. Isso possibilita a canalização

em benefício do sistema político a energia dos conflitos que é convertida em idéias, projetos e realizações governamentais;

- *“Coordenação e controle dos órgãos governamentais”*, enquadrando eleitos, condicionando, assim, a coordenação e o controle dos processos de decisão política;
- *“Integração societária pela satisfação e pela conciliação das demandas dos grupos, ou pela contribuição de um sistema comum de crenças ou de ideologias”*. Essa função vem possibilitar a globalização e a agregação das demandas pontuais e das categorias veiculadas pelas associações e grupos de pressão;
- *“Integração social dos indivíduos por mobilização de seus apoios e por socialização política”*, preparando o indivíduo para ser cidadão, exercendo, desse modo, uma *“função de educação política”*;
- *“Contra-organização ou subversão”*: a famosa função tribunicia, pela qual se exprime o *“descontentamento e a rabugice dos excluídos”*, assegurando destarte a sobrevivência do sistema, desviando *“as virtualidades revolucionárias”*, e constituindo-se na *“útil válvula de segurança”*.

Concluindo seu pensamento sobre a função dos partidos políticos o autor considera que os partidos asseguram o revezamento de homens e idéias, estabilizando o sistema tornando-o legítimo aos olhos dos cidadãos, para alguns canalizando os descontentamentos, reforçando, desse modo, a legitimidade. Os partidos asseguram a representação dos cidadãos, e, recorrendo ao voto dos eleitores, permitindo-lhes escolher seus legisladores e seus governantes, fixando o quadro e as grandes orientações da política, trazem para o regime *“a união do sufrágio universal, fundamento de qualquer legitimidade”*.

Por outro lado, considera SEILER (2000: 35) que desde seu aparecimento, por volta do fim da Idade Média, os partidos políticos tem se caracterizado como agentes do conflito e instrumentos de sua integração. Eles obrigam os porta-vozes dos numerosos interesses e visões opostas a consentir barganhas, a conciliar suas reivindicações e a agregar suas pressões. Cada partido luta em busca do monopólio da representação legítima de um setor da população. Dessa forma, os partidos exercem função de mediação entre a sociedade civil

e a sociedade política, mediando a vontade política de categorias ou grupos sociais que se confrontam. Fica clara a preferência do autor, desta feita baseando-se em Max Weber, tendo em vista não identificar partido político com qualquer partido monolítico, “sistema de partido único”, coisa que se identifique com sistemas não competitivos. E por fim, considere-se a conclusão:

“Eis porque, toda crise dos partidos traduz sempre uma crise das mediações, e, de saída, uma crise da democracia. Eis porque esta última, mesmo os abominando, nunca conseguiu ficar sem partidos políticos.” SEILER (2000: 36)

BRUM (1988: 20-22, Passim) considera como elementos essenciais de um partido político a existência e a delimitação destes fatores:

- a)- uma *Doutrina*: *princípios ideológicos básicos e as concepções fundamentais sobre a pessoa humana e a sociedade;*
- b)- um *Programa*: *proposta de sociedade e de atuação concreta no processo histórico;*
- c)- uma *Ideologia*: *conjunto coerente de idéias induzidas de um processo histórico concreto, iluminado pela doutrina.*

A esses elementos essenciais GRACINDO (1994: 36) conjuga os critérios definidos por LA PALOMARA (1982):

- d)- uma *Organização* que seja durável, superior à vida de seus dirigentes, com uma rede de relações entre o centro nacional e as unidades de base;
- e)- uma *Atuação* congruente, em que haja *vontade deliberada de exercer diretamente o poder.*

No mesmo estudo afirma GRACINDO (1994: 35):

“O principal objetivo do partido político, na busca da hegemonia, é o controle do governo, para tanto, ele deve ser o principal meio para a expressão de interesses, para o recrutamento de líderes, e para a formação da opinião pública.”

Em sequência a essas ponderações, a autora evidencia que duas dimensões do campo social auxiliam a análise da construção e do desenvolvimento dos partidos políticos em uma sociedade: a relação *Partido-Povo* e a relação *Partido-Estado*. Quanto à relação Partido-Povo pressupõe-se a existência da cidadania, pois essa relação acontece somente quando as massas populares realmente começam a entrar na vida política, formando os partidos políticos, nos quais se fixa o quadro necessário de suas elites.

No tocante à cidadania e seu exercício na política, a situação brasileira ainda é precária. Conforme ressalta BRUM (1988: 33):

“O destino do Brasil foi invariavelmente decidido por reduzidas elites distanciadas do povo. Este foi quase sempre mantido à margem do processo histórico, lembrado transitoriamente em manifestações esporádicas para voltar ao esquecimento logo depois, quando atingidos os objetivos das frações hegemônicas das elites dominantes. O povo brasileiro nunca se engajou num projeto nacional, numa missão histórica de construção do país e da nacionalidade.”

Tanto GRACINDO (1994: 37) quanto BRUM (1988: 33) ressaltam ainda que a idéia que se tem de Pátria no Brasil é extremamente pobre, limitando-se aos aspectos naturais e geográficos, relegando os históricos, o que fez que a organização política precedesse a formação da sociedade, que foi plasmada, assim, de cima para baixo.

DUVERGER (1970: 458) afirma que:

“nos países que alcançaram certo grau de civilização material e certo padrão de vida (Europa, Estados Unidos, Grã Bretanha e domínios da raça branca), a liberdade coincide com o regime dos partidos. (...) Nos países em que o padrão de vida e a instrução popular ainda são muito baixos (Ásia, África e América do Sul), essa coincidência deixa de funcionar. Lá, os partidos assumem um caráter formal: facções rivais disputam o poder, utilizando os votos como uma massa mole que se amolda à vontade; a corrupção se desenvolve e as classes privilegiadas aproveitam-se para perenizar o seu domínio”.

Assim temos que o nível de vida proporcionado pela utilização de bens materiais que oferecem melhor qualidade de oportunidades que suplantem a simples sobrevivência são fatores determinantes da idéia de Pátria, de nacionalidade, ao lado, naturalmente dos recursos sociais como saúde e educação. Convenhamos, portanto que uma melhor distribuição de renda e um nível educacional elevado são condicionantes de uma participação política mais elevada por parte da população, que se tornaria mais organizada e menos manipulável.

Dessa forma, concordamos com GRACINDO (1994: 38) ao destacar entre as formulações anteriores que aliavam os partidos políticos à democracia e à existência de cidadania, a *instrução popular*. Já bem antes, também Rui Barbosa afirmara:

*“Ao nosso ver, a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino que se asila nas entranhas do país.”*⁷

Sintetizando, segundo GRACINDO (1994: 35):

“pode-se identificar que partido é uma forma de organização social que faz parte da superestrutura do bloco histórico, em que, para Gramsci, ele é o intelectual coletivo que busca a hegemonia nas relações sociais que se estabelecem na sociedade. É uma entidade associativa na qual as pessoas agem coletivamente e a espontaneidade e a diretividade dialeticamente se encontram, sendo possuidor de ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos.”

Na mesma linha de pensamento, afirma BRUM (1988: 19):

“Assim, na democracia, a forma mais ampla e mais avançada de organização do povo é o partido político que

⁷ In LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron,- A Pedagogia de Rui Barbosa, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1966, pág.71-72.

deve ter propostas para o conjunto todo da sociedade, (e não apenas para um de seus segmentos). (...) Canais de expressão da vontade popular, elos de ligação entre o povo e o poder, numa avenida de duas mãos, os partidos políticos são vitais para a prática democrática. A vitalidade de uma democracia se mede pela vitalidade de seus partidos políticos.”

Concluimos, então, pela extrema importância que têm nas democracias os partidos políticos, por mais problemáticas que sejam as suas organizações, e tumultuado o funcionamento do sistema partidário. São os partidos políticos o *locus* do exercício da democracia. Assim, os educadores que propugnam pela democracia como regime de governo têm, como cidadãos e como educadores um compromisso com o aprimoramento do sistema partidário do país, igualmente por meio de seu exercício na educação, reconhecendo ser a educação veículo propulsor da democracia.

Se o sistema educacional de um país, valendo-se da poderosa rede de escolas que mantém, e, conseqüentemente, de seu enorme contingente de educadores, de forma deliberada colocar-se disposto a influir a médio e longo prazos nos destinos da nação, tendo em vista seu aprimoramento democrático, pode e deve iniciar o seu trabalho buscando entender e compreender o funcionamento dos partidos políticos. Isso se fará com base no currículo das escolas, de tal forma que os alunos aprendam a fazer política desde cedo, na classe, na escola, no bairro, até a “*mais avançada forma de organização*”..., “*onde as pessoas agem coletivamente, e a espontaneidade e a diretividade dialeticamente se encontram*”: os partidos políticos.

2- Os Partidos Políticos no Brasil

Por tratar-se o presente trabalho do estudo das conseqüências do exercício político de um partido no poder, necessário se torna, mesmo que de forma sucinta, a contextualização desse partido na história brasileira e conseqüentemente que se arrolem os partidos políticos brasileiros que compuseram o cenário nacional. Então, vejamos: os partidos políticos brasileiros podem ser considerados levando-se em conta cinco períodos

históricos, segundo BRUM (1988: 42-156), classificação essa adotada igualmente por GRACINDO (1994: 39-56):

- a)- Império (1822-1889);
- b)- República Velha (1889-1930);
- c)- República Nova (1930-1964);
- d)- Regime Militar de Exceção (1964-1985);
- e)- Nova República (1985).

2.1.-Os Partidos Políticos durante o Império (1822-1889):

Durante o Primeiro Reinado (1822-1831) foram identificadas três tendências ideológicas: uma, a que se denominou dos “*democratas*”, ou dos “*exaltados*”, cujo objetivo era limitar em muito o poder da coroa; outra, representando uma postura um tanto mais moderada, que aspirava limitar o poder da coroa, sem hostilizar, porém, o monarca, denominada dos “*independentes*”, e a terceira, denominada dos “*monarquistas*”, a qual claramente apoiava a coroa. Ainda, nesta fase, de forma embrionária existiam estes Partidos: um denominado *Brasileiro*, congregando proprietários rurais e intelectuais urbanos, e outro, denominado *Português*, agregando a burguesia mercantil portuguesa.

Com os movimentos de rebeldia surgidos durante o período das Regências, refletindo reivindicações populares, demonstrou-se um certo grau de consciência política brasileira. Sufocados, todavia, os movimentos, passa-se por um período de “*tranquilidade interna*”. Em 1836 e 1837, respectivamente, formam-se dois partidos: O *Partido Liberal* e o *Partido Conservador*, com diferenças apenas teóricas, uma vez que, na prática, suas ações eram as mesmas: funcionavam apenas “*como apêndice da coroa*.”

O Partido Liberal concentra-se na organização da Câmara, impondo ainda reforma da Constituição, firmando-se como partido na luta contínua pelo cumprimento de um programa liberal comum, sobrevivendo às intempéries políticas até a República. Já o Partido Conservador domina o cenário político, defendendo os direitos agrários conservadores, fazendo a maioria do Congresso, em defesa dos interesses econômicos da lavoura.

Unindo conservadores, moderados e liberais, surge no cenário político o *Partido Progressista*, logo ofuscado, porém, pelo surgimento de outro grupo denominado *Partido Histórico*. Esses movimentos foram considerados “o primeiro clarão da República”.

Em 1869 surge o *Partido Liberal-Radical*, retratado como um avanço na política liberal, com propostas no campo econômico e político consideradas desagregação liberal e cristalização republicana.

Por último surge o *Partido Republicano*, motivado por um conjunto de fatores: nova lavoura, novo sistema de trabalho (fim da escravidão), filosofia positivista, causa militar, problemas políticos (descrença da esquerda liberal na Monarquia) e força do ideal federativo.

Consideram os autores citados que, durante o Império a participação do povo estava condicionada às leis eleitorais que a limitavam por meio da qualificação dos votantes e eleitores, por mudanças frequentes no sistema eleitoral, por rigorosas oligarquias partidárias. Consideram também que, mesmo com esse rigoroso controle, as tendências oposicionistas cresciam, mormente nos estamentos urbanos nos últimos vinte anos do Império. Manteve-se durante o Império um regime bipartidário, no qual as diferenças (de interesses) eram agasalhadas num ou noutro partido, mas ambos sustentavam o Império com suas similitudes, e os poucos profundamente divergentes se escudaram nos novos partidos nascentes: Liberal-Radical e Republicano, plantando-se, assim, a semente de um novo quadro partidário que só vem a florescer no período republicano.

2.2.-Os Partidos Políticos na República Velha (1889-1930):

Mais uma vez, GRACINDO (1994: 44-45, Passim) mostra que o período pode ser subdividido em duas metades: na primeira, houve apenas a criação de três partidos políticos: o *Partido Republicano Nacional*, o *Partido Republicano Conservador* e o *Partido Republicano Liberal*. O primeiro teve pouca importância no quadro político geral e os dois últimos apenas serviram de esteiras aos seus líderes, dois expoentes: Pinheiro Machado, gaúcho, e Rui Barbosa, baiano. Aqui, ainda, quanto aos dois últimos partidos, temos um caso típico do que DUVERGER (1970: 37) denomina *Partidos Arcaicos e Pré-*

históricos, uma criação própria de alguns países da América Latina, constituindo-se em “*simples clientelas agrupadas em torno de uma personagem influente*”.

Além dos partidos citados, fracassou a tentativa de criação do *Partido Monarquista*. Nessa primeira metade, prevaleceu a “política dos governadores”, que nada mais foi do que a expressão das oligarquias regionais que garantiam o imobilismo econômico e o continuismo político. Destacaram-se no cenário político nacional, nessa época, os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, pela alternância no poder ocorrida entre paulistas e mineiros.

Conjugada à decadência cafeeira e ao tenentismo ressurgiu a mentalidade partidária nacional, na segunda metade do período, tendo como consequência a criação do *Partido Comunista do Brasil*, em 1922. Logo a seguir, mais dois partidos são fundados: em 1926 o *Partido Democrático Nacional* e em 1927, o *Partido Libertador*.

FRANCO (1974: 61-62) considera o Partido Democrático Nacional:

“uma espécie de estuário do pensamento político progressista, ao mesmo tempo que, como uma demonstração patente da decadência da política dos partidos estaduais. (...) pela sua estrutura e composição, exprimia apenas os anseios da reforma política, no sentido mais formal da expressão. Não se aprofundava até às necessidades da reforma social.”

Ainda, segundo GRACINDO (1994: 46)

“os partidos políticos na República Velha foram reflexo das fraudes eleitorais que permeavam todas as eleições do período e da função de sustentação do poder oligárquico desempenhado pelas Brigadas Militares Estaduais e pela Magistratura.”

Dessa forma, tal como BRUM (1988: 65), concluímos que: “*com a República, a organização partidária, em vez de melhorar ou aperfeiçoar-se, sofreu sensível retrocesso, (...) com reflexos que se prolongaram por muito tempo.*”

2.3.-Os Partidos Políticos na República Nova (1930-1964):

Segundo nos mostra COVRE (1989: 21), o período em tela é marcado pelas contradições: a Revolução de 1930 constitui-se o “*marco de passagem da etapa liberal do capitalismo para a monopolista*”, contudo marca “*também a tomada de consciência da nação e ao mesmo tempo uma imposição internacionalizante do capital.*” Na política vê-se o surgimento do populismo em duas frentes: na burguesia e nas massas, de modo que o primeiro subalterniza o segundo, e, assim, mantém-se o capitalismo. Durante os governos de Getúlio Vargas, a burguesia representava os interesses nacionais, e as massas enfatizavam a necessidade de proteção, de tal forma que surgiram os grandes debates em torno da nação, e, ao mesmo tempo nasceram as leis de proteção aos trabalhadores e determinadas camadas populacionais. Era o florescimento do “*Welfare State*”, o Estado de Bem Estar, ou Estado-Previdência, que também atingia o Brasil. São desse período a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões, na área da previdência, do Ministério da Educação e Saúde, nessas respectivas áreas, bem como foram sancionadas importantes leis na área educacional, ampliando as oportunidades educacionais.⁸

O período de 1930 a 1937 marca uma efervescência partidária, reconhecida mesmo oficialmente por um decreto regulamentador dos partidos, que pressupunha os partidos *permanentes* e os *provisórios*, conforme fossem organizados: com personalidade jurídica, ou simplesmente para funcionamento nos períodos eleitorais. Os dois extremos se destacaram: a extrema esquerda, com o *Partido Comunista do Brasil*, e a extrema direita, com a *Ação Integralista Brasileira*, meros reflexos oriundos do exterior, com a formação dos dois blocos ideológicos mundiais: o *comunismo* e o *fascismo*. Muitos movimentos locais ou regionais, correntes de opinião, funcionaram como partidos, representando lutas regionais e chegando alguns deles a adquirir importância nacional, como a *Chapa Única de São Paulo*, o *Partido Republicano Mineiro* e o *Partido Libertador, do Rio Grande do Sul*. Em defesa das classes trabalhadoras surge o *Partido Socialista Brasileiro*.

⁸ O “Welfare State” caracteriza-se pela criação de benefícios mínimos para todos os cidadãos, a partir de leis que garantam saúde, educação, previdência, habitação etc, patrocinados pela sociedade por meio do Estado, garantindo, assim, a manutenção do capitalismo. Os capitalistas continuam lucrando, mas toda a sociedade garante o mínimo para todos, evitando-se, dessa forma o acirramento das lutas por direitos sociais.

Em dezembro de 1937 os partidos políticos são dissolvidos por decreto que permaneceu em vigor até maio de 1945: é o Estado Novo, período em que se anula a política dos governadores em favor de uma política monolítica centralizada e intervencionista, que implanta extensa rede de órgãos burocráticos, grande parte deles fruto da implementação de políticas públicas de *bem estar*.

Inicia-se o segundo período, de 1945 a 1964, o qual, no dizer de GRACINDO (1994: 49):

“caracterizou-se como um período de forte desenvolvimento democrático, com uma experiência multipartidária marcante na vida política brasileira, o que, sem dúvida, fez com que fosse o período da história dos partidos políticos brasileiros com o maior número de pesquisas e, também as mais profícuas.”

Mesmo que a diversos partidos faltasse embasamento doutrinário, muitos deles foram criados, havendo divergências entre os autores quanto ao número real: treze ou quinze partidos políticos? Em FLEISCHER (1981: 48-63, Passim) encontramos o rol de três grupos dos partidos políticos da época:

- *Partidos Progressistas*: Partido Trabalhista Brasileiro, Movimento Trabalhista Renovador, Partido Social Progressista, Partido Social Trabalhista; Partido Trabalhista Nacional e Partido Rural Trabalhista;
- *Partidos Ideológicos*: Partido Comunista Brasileiro, Partido Socialista Brasileiro, Partido Democrata Cristão, Partido de Representação Popular e Esquerda Democrática.
- *Partidos Conservadores*: Partido Social Democrático, União Democrática Nacional, Partido Republicano e Partido Libertador.

Em épocas de eleições os partidos faziam coligações, de tal forma que aqueles partidos que lograram proeminência junto ao público foram poucos, e alguns deles somente tinham grande expressão em nível regional, onde havia um líder que os “puxava”. Na maioria das eleições gerais, o PSD, PTB e UDN foram os partidos que mais representações obtiveram, e o PSD e o PTB sempre apareciam coligados formal ou informalmente, procurando garantir hegemonia.

Ainda, segundo FLEISCHER, no que é reiterado por GRACINDO, o PTB e o PSD foram criados sob inspiração de Vargas, sendo o primeiro um braço trabalhista, mas formado por pessoas oriundas de classes médias e altas, servindo, entretanto, de instrumento para mobilização da classe trabalhadora, ao passo que o segundo herdara de seu inspirador a maleabilidade, o oportunismo e a aderência. Já a UDN, inspirada em ferrenha oposição a Vargas, *“nasceu como frente, organizou-se como partido e identificou-se como movimento”*. Marcou-se historicamente pela contradição, que variou desde *“os idealistas democratas de 1945, aos adeptos do AI 05, do purismo do lenço branco ao populismo da vassoura”*, tendo por integrantes boa parte da classe média, intelectuais, estudantes e políticos liberais. Caminhou aliada ao capital estrangeiro, com avanços e recuos ideológicos, e tornou-se a base civil de apoio ao Golpe Militar de 1964.

GRACINDO (1994:51) conclui reconhecendo ter havido avanço dos partidos identificados com a ideologia de centro-esquerda (entre os quais estão o PDC, o PTN, o PSB, o MTR e o PTB) e declínio dos conservadores: PSD, PR e UDN, com um crescimento notável do PTB, o que teria mesmo motivado o golpe militar de 1964. Conclui, ainda, que os partidos políticos desse período *“bem ou mal, articularam-se em torno de clivagens político-sociais antigas e importantes, e não há porque supor que hajam se esvaído.”*

2.4.-Os partidos políticos na Ditadura Militar (1964-1985):

Fase turbulenta, regime de exceção, ditadura militar, anos de chumbo são expressões ainda muito vivas na memória daqueles que presenciaram, já na condição de analistas, o período a que chegamos. Preferimos caracterizar esse período como *ditadura*, uma vez que nos parecem ter sido as maiores características desses anos a oposição à democracia, haja vista a deposição do Presidente da República eleito em pleito democrático, o fechamento do Congresso Nacional por diversas vezes, a coibição da liberdade de expressão (censura à imprensa e produções literárias), o impedimento dos movimentos sociais (sobretudo estudantis), a adoção da tortura como método de investigação nos meios policiais, a ocorrência de prisões (e mortes) de opositores pelo

aparato repressor estatal, a supressão das eleições diretas para Presidente da República e Governadores, a extinção dos partidos políticos legalmente existentes, etc. As expressões “*ditadura envergonhada de si mesma*”, “*golpe de Estado*”, e “*ditadura militar*” têm sido utilizadas por SAVIANI (1988: 99; 1997: 11, 33) em referência ao período 1964-1985.

Assim, concordaremos, neste trabalho, com esta posição firmada a seguir por MARTINS (2000: 52):

“Em comum, os autores até aqui citados que estudaram o período da história do Brasil governado por militares (1964 a 1985) apresentam-no como centralizador do ponto de vista da ação política do Estado, marcado por acentuada fragmentação institucional e excludente das camadas da população tanto no que se refere à participação social quanto a participação política. Considero fundamental, portanto reiterar que é em oposição à democracia, que os militares exerceram seu poder durante 21 anos em que governaram o Brasil. Os movimentos sociais que se organizaram durante o regime militar e que agiam contra ele, adotaram em suas palavras de ordem, o termo ditadura para denominar o que se apresentava como um regime de exceção. Dessa maneira, o uso da expressão ditadura militar nesse trabalho, refere-se a adoção do termo mais conhecido e também significativo para as pessoas que viveram essa época da história.”

As três citações seguintes mostram também, por si sós, por que adotamos o termo ditadura como linha definidora do período 1964-1985, ao refletirmos sobre a política brasileira:

“...depois de 20 anos de generais presidentes, a imprensa trouxe um balanço sintético da ditadura: 17 atos institucionais, 130 atos complementares (todos contra a Constituição, mesmo a da Junta Militar), 11 decretos secretos e 2.260 decretos-leis. Para não atrapalhar essa fúria legiferante do regime militar, o Congresso Nacional, mesmo mutilado por sucessivas cassações de mandatos de parlamentares, foi posto em recesso forçado por três vezes. Foram banidos do território nacional, por razões políticas, 80 brasileiros. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou se encontram desaparecidas, devido à onda repressiva mais forte

de nossa história. Uma dezena de milhar de brasileiros deixaram seu país, em virtude de ameaças e perseguições de caráter político-ideológico.” CUNHA e GÓES, (1991:36).⁹

“Atingiu a 4.692 o número total de cassados nos seus direitos políticos, dos quais 1.261 militares, 500 legisladores eleitos, 300 professores e 50 chefes de Executivo, inclusive três ex-presidentes da República, e muitos profissionais liberais e operários, num corte transversal da sociedade brasileira, populista, socialista ou liberal de esquerda. Além daqueles lançados no ostracismo.” CHACON, (1985: 189).

“A chamada Revolução de 1964 vai colocar no poder o partido de fração do capital internacional e assentar a denominada economia associativa no Brasil de forma mais definida através de um estado forte que rege tudo isso. Essa economia associativa é a produção monopólica calcada na transferência de tecnologia, como se o acesso a essa tecnologia e seus benefícios se desse igualmente, associativamente”. COVRE (1989: 27). (grifo nosso)

Concentrando seu poder no Executivo, pretendendo abolir a luta de classes, reprimindo a classe operária, anulando a força estudantil e intelectual, entre outros atos, em outubro de 1965, por meio do Ato Institucional 02, são declarados extintos todos os partidos políticos brasileiros.¹⁰ Em decorrência do mesmo ato, em 1966 é organizado um sistema bipartidário, no qual figuram dois partidos provisórios: *Aliança Renovadora Nacional - ARENA*, e *Movimento Democrático Brasileiro, MDB*.

A ARENA foi constituída como partido que deveria dar apoio ao governo em todos os seus níveis: assim recrutou todos os políticos que demonstravam de alguma forma simpatia pelo novo governo instalado, e essas pessoas deveriam no seu nível, quer

⁹ Ato Institucional e Ato Complementar: O Ato Institucional se caracterizou por ser medida de exceção, com força de lei, editado pelo “Comando Supremo da Revolução”, inapreciável pelo Poder Judiciário. O Ato Complementar tinha a mesma natureza, complementando um Ato Institucional ou Lei existente.

¹⁰ Segundo Chacon: (1985: 188), os partidos políticos existentes na época, e extintos, foram os seguintes: Partido Social Democrático (PSD), União Democrática Nacional (UDN), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Trabalhista Nacional (PTN), Partido Social Trabalhista (PST), Partido Republicano Trabalhista (PRT), Movimento Trabalhista Renovador (MTR), Partido Republicano (PR), Partido Social Progressista (PSP), Partido Democrata Cristão (PDC), Partido de Representação Popular (PRP), Partido Libertador (PL), e Partido da Boa Vontade (PBV), num total de treze.

municipal, estadual ou federal emprestar apoio político nas eleições e nos mais diversos movimentos de interesse do novo governo, instalado no país para dar cabo à corrupção e à subversão.

Do outro lado, já excluídos os “subversivos mais perigosos”, que tiveram cassados os seus mandatos eletivos e suspensos por dez anos os direitos políticos, aqueles que se opusessem ao governo (e ao regime?) poderiam agrupar-se politicamente no MDB.

Nesta oportunidade, é bom lembrar SEILER, (2000: 06):

“Toda vez que, na história, morre uma democracia liberal, sob golpes de alguns militares fanfarrões, ...quando é visível que tem pouca respeitabilidade burguesa, eles se apressam em criar simulacros de partidos: crueldades pseudomodernizadoras ou correias de transmissão no cerne de uma Frente.”

GRACINDO (1994: 54) afirma que “os dois partidos criados – ARENA e MDB - objetivavam: o primeiro, dar uma sustentação ao governo, e o segundo, *simular uma oposição ao governo.*” (grifo nosso)

Preferimos uma posição que nos parece implícita nesta análise feita por CHACON (1985: 191):

“Dois partidos surgiram com a dissolução dos treze anteriores: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A primeira reunindo basicamente udenistas e pessedistas, com adesistas dos mais variados tipos, e o segundo unindo os discordantes do golpe-revolução de 1964, sobretudo petebistas, com alguns pessedistas, raros udenistas e demais.” (grifo nosso)

Apesar da “permissão” de formação de um partido de oposição, portanto, o MDB não foi apenas uma simulação de oposição, mas foi formado com aqueles que ousaram ser oposição na época, enfrentando dificuldades para formar diretórios, tendo muitas vezes devassadas suas vidas pessoais e enfrentando a fúria até de direitistas interioranos exacerbados, sem contar as perseguições veladas ou explícitas de autoridades policiais,

judiciárias e políticas, além de toda sorte de práticas intimidativas exercidas sobre estudantes, professores e intelectuais. Aos poucos, foi havendo uma rearticulação entre aqueles que se opunham ao governo militar, que aglutinou novas e emergentes lideranças acolhidas pelo MDB, apesar das posições ideológicas não coincidentes com os que dirigiam o partido, firmando-se como partido de oposição ao regime instalado, aglutinando mesmo os oposicionistas.

Na medida em que o partido da oposição crescia, salvaguardas do partido da situação, visando garantir maiorias parlamentares e vitórias nas eleições, eram editadas: foi o caso da instituição das sublegendas, que permitiam até três candidatos a Prefeito disputarem eleições pelo mesmo partido, sendo vencedor o partido que obtivesse, na soma das sub-legendas, a maioria dos votos. Esse mecanismo, embora permitido aos dois partidos, favorecia quase sempre a ARENA, uma vez que os candidatos do MDB eram tachados de “comunistas”, “subversivos”, “perigosos”, etc., o que dificultava em muito a opção dos eleitores, especialmente interioranos e das comunidades menos politizadas. As diferenças pessoais ou de grupos políticos ficavam resolvidas com as *sublegendas*, mecanismo criado para possibilitar que diversos grupos divergentes disputassem as eleições pelo partido do governo, os quais no final, ainda tinham se unido para derrotar o “mal”. Outra salvaguarda criada foi a figura do “*Senador Biônico*”, como ficou conhecida: a colocação de um Senador por estado da federação sem o concurso do voto direto, ou seja, escolhido por um Colégio Eleitoral qualificado o que garantiu maioria governista no Senado por muito tempo¹¹. Urge lembrar aqui que já haviam sido proibidas as eleições diretas para Governadores dos Estados, além da instituição de nomeação, pelo governo da União, para prefeitos das capitais e cidades das chamadas “áreas de segurança nacional”.

Reconhecemos aqui o caráter de “frente” nos dois partidos existentes: Na ARENA, por reunir políticos de várias origens, tendo em comum o apoio ao governo instalado, muitas vezes até por conveniências político-pessoais. No MDB, porque, não havendo outro partido com tendências ideológicas mais à esquerda ou mais à direita da preferência de cada um, era necessário estar nele para se fazer política de oposição. E o MDB recebia a todos,

¹¹ Sobre esse assunto específico ver BRITTO, Luiz Navarro de, - O bipartidarismo nas eleições de 1978, in FLEISCHER, David Verge (org) – Os Partidos Políticos no Brasil, Vol. 1, págs.223-225.

tendo em sua direção o Deputado Ulysses Guimarães, cuja maior luta dentro do partido foi sempre a de mantê-lo unido, apesar das grandes divergências existentes entre seus membros e seus grupos ideológicos. Com relação a esse aspecto, buscamos o testemunho de CHACON (1985: 208):

“O maior mérito de Ulysses Guimarães na redemocratização brasileira desta fase, melhor dito, na superação de um retrocesso no vasto e longo processo geral de democratização propriamente dita, foi conseguir manter unida a frente ampla no MDB, depois PMDB, com todas suas heterogeneidades se opondo, enquanto denominador comum, à interrupção do Estado de Direito.”

Se analisarmos o resultado das eleições parlamentares de 1974, quando houve o refluxo da ARENA em favor do MDB, registraremos que este triunfara nos chamados grandes estados, como São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Paraná e Goiás. Essa tendência foi aos poucos se confirmando nos pleitos seguintes, mostrando que nas áreas mais industrializadas, bem como nas mais populosas e urbanizadas, vencia o MDB, ao passo que à ARENA restou o eleitorado das zonas rurais e regiões menos urbanizadas.

Em 1979, visando mais uma vez diminuir a oposição, desta vez usando a estratégia de dividi-la, a ditadura militar, sob a inspiração de seu estrategista, o General Golbery do Couto e Silva, extinguiu os dois partidos existentes: a desgastada ARENA foi inviabilizada pelas sucessivas derrotas nos maiores e mais desenvolvidos centros eleitorais do país, e o MDB, tornou-se o estuário das oposições, que cresciam a cada pleito. Mais uma vez, assim, em que pese a propalada abertura política acontece o que BRUM (1988: 100) denuncia:

“Nos países da América Latina em geral, inclusive no Brasil, com peculiaridades próprias em cada caso, a intervenção da corporação militar na vida política tem atendido a dois objetivos principais: a) conter o avanço das camadas populares no processo político-decisório e, conseqüentemente a ampliação das conquistas democráticas; b) arbitrar os conflitos de interesse entre as classes dominantes.”

Dessa nova “reforma partidária”, em 1980, surgiram:

- *O Partido Democrático Social (PDS)*, sucedendo a ARENA e constituído pelos parlamentares que apoiavam o governo;
- *O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, sucessor do MDB, um pouco desfalcado de seus quadros, mas com as mesmas características de “frente de oposição”, mantendo a mesma doutrina, adaptando à nova situação o mesmo programa;
- *O Partido Democrático Trabalhista (PDT)*, sob a liderança de Leonel Brizola, pretendendo a herança populista-getulista;
- *O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)*, sob a liderança de Ivete Vargas, com as mesmas pretensões do PDT;
- *O Partido Popular (PP)*, sob a liderança de Tancredo Neves, que por força de mudanças na legislação eleitoral, voltou às origens, fundindo-se com o PMDB já no ano seguinte;
- *O Partido dos Trabalhadores (PT)*, formado por uma coalizão de Sindicatos de trabalhadores, mormente na região do ABC paulista, contando ainda com o apoio de intelectuais, estudantes e artistas.

A grosso modo, percebe-se que o bloco governista permaneceu o mesmo, ao passo que a oposição foi distribuída em cinco partidos políticos.

CHACON (1985: 202-203) afirma que *“de qualquer modo ao PMDB iria caber ainda o maior peso da resistência ao regime de 1964, em parte exatamente por conta da policromia de suas bases.”*

É necessário considerar, dentro do processo de abertura então do regime militar, o fato de que a anistia dos políticos cassados pela ditadura militar estava em curso, com a volta de muitos políticos exilados, dentre os quais contavam-se Leonel Brizola e Miguel Arraes, ex-governadores de seus estados, além de intelectuais, e de outros. No entanto, todas as alterações procedidas pelo regime militar nesse período de distensão política demonstraram o cuidado que os militares dirigentes tiveram com sua segurança, fazendo tudo de forma lenta, gradual e segura.

Corrobora nossa exposição a seguinte fala de SOARES (1988: 92):

“Todas as mudanças na legislação eleitoral, acontecidas nesse período, fazem com que se concorde com a afirmação de que dotar o Brasil de um sistema eleitoral adequado não era a preocupação e nem o objetivo da ditadura militar; o único objetivo das modificações no sistema partidário era impedir a oposição de ganhar as eleições e, caso as ganhasse, impedi-la de ocupar o governo.”

Ainda, em 1984, surge o Partido da Frente Liberal (PFL), braço do PDS, constituído por políticos essencialmente governistas durante o regime militar, e que também passaram a apoiar o novo governo, demonstrando sempre a vocação de partido governista..

O resultado das eleições para Governadores dos estados de 1982 foi muito importante para o reestabelecimento do regime democrático no Brasil: A oposição conquistou nas urnas o governo de dez estados, os mais desenvolvidos do Centro-Sul, entre eles Tancredo Neves, em Minas Gerais, Franco Montoro, em São Paulo, Pedro Simon no Rio Grande do Sul, Leonel Brisola, no Rio de Janeiro. Além disso, o governo federal ficou privado de sua maioria na Câmara Federal, bem como no Senado, o que começou a custar-lhe algumas derrotas em votações no Congresso Nacional.

Muito embora as oposições não tenham conseguido derrubar as eleições indiretas para Presidente da República pela votação da Emenda Constitucional “Dante de Oliveira”, em 1984, obtiveram uma coalizão política que possibilitou derrotar o candidato governista a Presidente da República no próprio Colégio Eleitoral, elegendo a Chapa Tancredo Neves (Presidente) e José Sarney (Vice-Presidente), especialmente composta para essa situação, o que possibilitou o início de uma nova fase da política brasileira a partir de 15 de março de 1985: *a Nova República*.

2.5.-Os partidos políticos na Nova República :

Podemos citar como conseqüências políticas do regime militar, no mínimo, as seguintes: empobrecimento do povo, destruição da classe política, desmobilização política de duas gerações, monstruosa e impagável dívida externa, reforço do capitalismo dos oligopólios e destruição das instituições públicas. Em 1985 instala-se um novo governo,

que, aos poucos, vai mudando a cena política brasileira e por meio de um processo legislativo faz retornar as eleições para prefeitos das capitais, das estâncias termas e dos municípios considerados área de segurança nacional; faz, igualmente, voltar aos estudantes o direito de formar seus grêmios e instituições, e culmina com a instalação da Assembléia Constituinte, que, em 5 de outubro de 1988 promulga a “*Constituição Cidadã*.”¹²

Com a instalação do governo civil, a partir de 15 de março de 1985, são liberados os registros dos partidos que existiam na clandestinidade, cujos militantes, eram, na maioria, agasalhados pelo PMDB. Assim, puderam vir à tona o PCB, *Partido Comunista Brasileiro*, e o PC do B, *Partido Comunista do Brasil*. Partidos de outras tendências também tiveram seus registros concedidos. No entanto, a alteração maior no cenário partidário foi a criação, em 1988, do *Partido da Social Democracia Brasileira*, o PSDB¹³, formado quase integralmente por egressos históricos do PMDB. Os dois primeiros, antes agasalhados no PMDB, agora dele saíram por conveniências ideológicas, buscando sua identificação sociedade e aproximando-se dela. Com referência à formação do PSDB ficou caracterizada uma ruptura, uma cisão: um grupo discordante sai, fundando outro partido. Com relação ao fato, assim se refere CHACON (1985: 209):

“Um prolongado estágio peemedebista no poder acarreta portanto inevitáveis cisões internas, pois o poder só une até o ponto em que alguns passam a ser vistos como mandando mais que outros. E as divisões governistas costumam ser piores que da oposição. Por ali é que costumam romper envelhecidos situacionismos, dando margem a novos.”

Com o advento da nova Constituição e a conseqüente liberalização do quadro eleitoral e partidário, um grande número de partidos políticos funcionam no país, havendo em tramitação no Congresso Nacional projeto de reforma política que não se sabe quando será aprovado. GRACINDO (1994:61) declara haver, no período estudado em sua obra, 41

¹² Expressão utilizada pelo Deputado Ulysses Guimarães, Presidente da Assembléia Nacional Constituinte, ao promulgar a Constituição, em sessão solene, aos 5 de outubro de 1988.

¹³ Interessante, ou no mínimo, curioso notar a preocupação com a sigla que só difere em uma letra da sigla do partido de origem: motivo eleitoreiro?

partidos políticos funcionando, dos quais dezoito apenas (?) possuíam representação no Congresso Nacional. A legislação brasileira pós-Constituição de 1988 tem sido facilitadora da criação de partidos políticos.

Muitos autores têm apontado, ao lado do surgimento de grande número de partidos políticos no Brasil, como características desses partidos políticos, em todos os tempos, as suas fragilidades, demonstradas na falta de compromisso de seus membros com seus programas, falta de clareza das doutrinas dos partidos, entre outras fraquezas.

DUVERGER (1980: 273), analisando essa questão na América Latina, declara:

“Enfim, o individualismo profundo dos respectivos cidadãos, o gosto deles pela originalidade pessoal, certo caráter anárquico do seu temperamento, introduzem inclinação bem nítida para o polipartidarismo nos povos latinos.”

Sem dúvida, essas fragilidades causam imensas dificuldades a quem se propõe estudar os partidos políticos brasileiros e relacioná-los com algum campo de atividades, no nosso caso, a educação.

DUVERGER (1970: 243-385, Passim), analisando partidos políticos do ponto de vista de seu funcionamento e origem, propõe a seguinte classificação:

- Quanto à *estrutura*, os partidos se classificam em *burgueses* (chamados de antigos), *socialistas* (forma descentralizada), *comunistas e fascistas* (centralizados, disciplinados), *fora do esquema* (católicos, democrata-cristãos, trabalhistas, agrários, arcaicos e pré-históricos);
- Quanto à *origem dos adeptos*: partidos *de massa* (proletários), *de quadros* (burgueses) e partidos *de fiéis* (comunistas e fascistas). Aqui pode entrar também a proposta de CHARLOT: (1982), classificando os partidos em partidos *de notáveis*, *de militantes* e *de eleitores*;
- Quanto à *natureza da participação*: *partido-comunidade* (necessidade de classe), *partido-sociedade* (vantagens pessoais, gosto pela atividade política), e *partido-ordem* (entusiasmo, paixão);

- Quanto à *dimensão*: partidos *majoritários* (por vocação), *grandes* partidos e *pequenos* partidos;
- Quanto à *origem*: partidos de criação *eleitoral-parlamentar* e partidos de criação nas *bases*.

No entanto, GRACINDO (1994: 85) afirma que deveriam ser considerados os conceitos, os valores e as idéias dos partidos políticos quando se quer estudá-los, buscando o pensamento de cada um ao referir-se à educação. Ressalta que o que se deve procurar nos partidos aos classificá-los é “*o modelo de estado e de sociedade que cada um preconiza, o regime político que cada um deseja, a forma de governo pelo qual cada um opta e a doutrina que cada um abraça.*” Assim, a autora propõe para os partidos políticos brasileiros uma tipologia buscando uma aproximação do que poderiam ser os “*Partidos Orgânicos Brasileiros.*” Elaborando essa tipologia, a autora considera haver três grandes tendências básicas permeando a vida partidária brasileira que podem ser delimitadas em três categorias reveladoras das posturas identificadas em cada um dos partidos, em relação à dimensão econômica e política da realidade social e objetiva:

- Uma tendência mais *conservadora* dessa realidade;
- Outra que deseja *mudanças* nessa realidade;
- Outra que deseja a *transformação* dessa realidade.

Partindo desse raciocínio, GRACINDO (1994: 86-91, Passim) propõe as seguintes categorias, reveladoras das posturas identificadas nos partidos políticos brasileiros:

“a)- Na primeira categoria, situam-se os partidos políticos que parecem estar vinculados à manutenção do capitalismo e da democracia vigentes, no sentido de um capitalismo mais expropriador, como tem sido pós 1964; um capitalismo baseado na transferência de tecnologia cuja ideologia acena para os direitos sociais (não atendidos); na não distribuição justa de bens; são os invariantes; (...) Assim, fariam parte do Partido Invariante os seguintes partidos: Partido Democrata Cristão (PDC), Partido Democrático Social (PDS), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido de Reconstrução Nacional (PRN), Partido Social Cristão (PSC), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Trabalhista Renovador (PTR); (grifos da autora)

b)- Na segunda categoria, estariam os partidos políticos que parecem desejar mudanças no capitalismo vigente: defendem um capitalismo mais civilizado, acenando para um modelo de Estado e de sociedade que se aproxima do Welfare State. Para tanto propõem revisões estratégicas, mas não de estruturas: são os **mudancistas**; (...) Fariam Parte do **Partido Mudancista** os seguintes grupos partidários: Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Liberal (PL), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido das Reformas Sociais (PRS), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido Social Trabalhista (PST);(grifos da autora)

c)- Na terceira categoria encontram-se aqueles que parecem pretender transformações mais radicais, acenando para um capitalismo mais avançado e, tendo, no seu interior partidos que apontam para um futuro socialista. Um socialismo que, para alguns, também se aproxima de um Estado de bem estar Social, por força de toda uma mudança de postura socialista advinda da queda do muro de Berlim e da extinção da União Soviética. Muitos deles parecem desejar reformas estruturais no modelo de Estado e de Sociedade e transparecem ter como objetivo a transformação das relações de produção e, como consequência, das relações sociais: são os **transformadores**. (...) Os grupos partidários que fariam parte do **Partido Transformador** seriam, portanto, o Partido Comunista do Brasil, (PC do B), o Partido Popular Socialista (PPS), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Verde (PV).”(grifos da autora)¹⁴

De certa forma, a tipologia proposta pela autora vem a ser uma adaptação do que já se convencionou chamar de *Direita, Centro e Esquerda*, ou ainda de *Conservadores, Moderados e Progressistas*. Tem, contudo o mérito de ser uma análise acurada dos partidos políticos brasileiros, levando em consideração seus programas e suas realizações (nas discussões da legislação educacional), bem como as opiniões de parlamentares a eles filiados.

¹⁴ Muito embora os partidos políticos existentes no Brasil em 1983 fossem apenas cinco, optamos por adotar o estudo da autora, que engloba os demais, porque todos esses partidos citados foram criados durante o período aqui estudado.(1983-1994).

Aqui poderíamos também considerar que qualquer tipificação dos partidos políticos, quanto às suas posições ideológicas, sofreriam observações da parte de quem estivesse pesquisando sobre o assunto, pois, essa tipificação pode sempre sofrer alterações, dependendo do tempo e do espaço: Um partido que, em seu nascedouro, foi considerado de esquerda pode, com o tempo, passar a ser considerado de centro, o mesmo acontecendo com um partido de direita, dependendo de posições que se adota em face das realidades enfrentadas na conjuntura política. Além disso, não há divisores seguros entre uma posição e outra, o que nos mostra SEILER (2000: 42), quando afirma que o *“centro é o agrupamento artificial da parte direita da esquerda e da parte esquerda da direita.”* E aí poderíamos redargüir: até que ponto podem ser consideradas as partes como direita da esquerda e esquerda da direita para se formar ou se denominar o centro? É possível haver uma caracterização do centro como centro-esquerda ou centro-direita?

Por fim, torna-se importante esse balanço histórico-analítico: a dos partidos políticos brasileiros, com base na conceituação e de seus comportamentos, uma vez ser o nosso trabalho centrado na proposta partidária do PMDB para a educação no Estado de São Paulo, confrontando-a com a realização durante os quase doze anos de administração peemedebista. Esse “balanço” propiciará uma análise mais acurada da situação vivida conceitual e conjunturalmente por esse partido político durante o período em que foi responsável pelo Governo do Estado de São Paulo, e, no caso, pelos atos que promoveu na área da educação.

CAPÍTULO II

O PMDB, A PROPOSTA MONTORO E O MAGISTÉRIO PAULISTA

“Compreendida como processo democrático de intercomunicação cultural, a educação, tanto a formal quanto informal, passa a exigir não apenas uma revisão de seu conteúdo, ou de seus métodos, mas uma reformulação substantiva de seu próprio objetivo, centrado em sua interação com a sociedade, mediante a vigência de novos valores éticos e sociais.” PMDB: (1981:53)

“Descentralização e participação são os instrumentos desta nova Política Educacional.” A Política Educacional do Estado de São Paulo: Proposta Montoro p/ educação, pág. 5.

As últimas duas gestões anteriores ao período estudado, respectivamente dos Governadores Paulo Egydio Martins e Paulo Salim Maluf, asseclas da ditadura militar, caracterizaram-se pelo uso da força para a implantação de seus projetos na área educacional.

Paulo Egydio, Engenheiro, escolhido pelo Colégio Eleitoral qualificado, com o apoio do Governo Militar central, governou com mão de ferro, editando na área da educação o Decreto 7.400/75, que, com fulcro no Ato Institucional 08, atribuía poderes excepcionais ao Secretário da Educação para extinguir cargos e órgãos públicos, bem como proceder remanejamentos de pessoal efetivo, independentemente de Direitos garantidos por lei, no sentido de se proceder a uma completa reforma na Secretaria. Foi desta forma que no ano seguinte a Secretaria foi totalmente remodelada pelo Decreto 7.510/76, havendo, assim, a implantação da Lei Federal 5.692/71 no Estado de São Paulo. Paulo Maluf, escolhido da mesma forma, enfrentou com truculência as reivindicações dos professores e funcionários públicos em geral atingindo em cheio as entidades de classe, na época simples Associações¹⁵. Exemplificando: proibiu os descontos em folha de pagamento das

¹⁵ A Constituição vigente na época, e, conseqüentemente o Estatuto dos Funcionários públicos, proibiam a sindicalização de servidores públicos, o que somente foi permitido a partir de Constituição de 1988.

mensalidades da APEOESP, a mais aguerrida entidade de classe em prol de aumentos salariais, além de praticamente ser a maior delas. Consta ser desse Governador a frase dita a essa época, “*as professorinhas não estão ganhando mal, elas estão mal casadas.*”

Ainda, durante esse período, reforçado pelo Decreto 7.510/76 era proibido a qualquer diretor de escola ou mesmo delegado de ensino, perpassando por qualquer funcionário, conceder entrevistas à imprensa sem prévia autorização do Secretário da Educação¹⁶.

Na Gestão de Maluf houve punições a vinte e um diretores de escola que aderiram à Greve por melhores vencimentos, tendo como fundamento para tal punição a Lei 10.261/68-Estatuto dos Funcionários Públicos, editado no mesmo ano do Ato Institucional-5. As greves aumentaram, o que começou a demonstrar com clareza a insatisfação dos professores, diretores e funcionários do setor educacional.

Por outro lado, segundo NOGUEIRA (1998: 111):

“O governo Figueiredo mergulhou em profunda crise de governabilidade, e foi literalmente paralisado pelos efeitos de sua própria incompetência administrativa, de sua desastrada conduta política e da corrupção plantada em seu interior. Nem mesmo o partido oficial (o Partido Democrático Social, PDS) sobreviveria à crise, deixando o Executivo sem qualquer negociador competente e praticamente sem instrumentos de intervenção política. O governo, na verdade revelou-se despreparado para fazer política e travar a batalha pela sua reprodução no novo terreno (necessariamente mais sofisticado) desenhado com o avanço oposicionista. Desintegrou-se, inviabilizando-se como sujeito político, e abrindo espaço para uma devastadora articulação oposicionista.”

Também a sociedade civil começava a dar mostras de que se cansara dos governos militares e seus prepostos estaduais: movimentos grevistas, mesmo proibidos, como no caso dos professores, eram totalmente apoiados pela população, sindicatos, igrejas, que, além de ceder seus espaços físicos para as reuniões e assembléias, praticamente obrigava as

¹⁶ Decreto 7.510/76, em seu Artigo 131, Inciso II, alínea “I”.

Câmaras de Vereadores do interior e Prefeitos Municipais a locarem ônibus para transporte dos participantes à capital a fim de pressionar o governador, ou para onde ele passasse em seu “*governo itinerante*”¹⁷. Em muitas cidades, os pais, valendo-se das Associações de Pais e Mestres, apoiaram financeiramente as caravanas de professores até São Paulo nessas ocasiões.

Nas universidades também o clima era de insatisfação, e até de revolta. Na UNICAMP, houve uma estrondosa repulsa às intenções do governador, em 1981, tentando subjugar-las por um processo de institucionalização “*à manu-militare*”, com intervenção, resultando em afastamento de oito diretores de institutos e faculdades, medida essa barrada pela Justiça, retornando os diretores aos respectivos cargos, o que reforçou ainda mais o movimento estudantil, bem como os movimentos dos funcionários e docentes universitários.

No intramuros do governo, medidas legais também causavam insatisfação: para se conseguir uma simples transferência de local de trabalho, o que podia ser feito por uma portaria em nível regional, servidores eram obrigados a juntar cartas de vereadores, prefeitos, deputados, ou até de presidentes de diretórios do partido político que estivesse no governo. As nomeações dos assistentes de diretor, feitas pelo Governador, mas legalmente com a indicação do respectivo Diretor de Escola, passaram a não considerar essa indicação, sendo nomeados apaniguados políticos locais. Por isso muitos diretores passaram a desconsiderar também tais nomeações, recebendo os assistentes assim nomeados, por força de lei, mas não lhes passando as funções devidas, atribuindo-lhes tarefas menores, como cuidar de merenda escolar, biblioteca, etc. Para se livrar dos professores admitidos em caráter temporário (ACTs), que, ingressando na Justiça, conseguiam os benefícios da Lei Trabalhista, e passavam a ser denominados professores celetistas, a Secretaria da Educação organizou concursos para a sua efetivação nos cargos, o que seria bem aceito, mas viram-se tais professores presos numa armadilha, uma vez que, para fazerem jus a tal benefício, foram obrigados a desistir das ações trabalhistas que já haviam ganho.

¹⁷ Governo Itinerante: O Governador se deslocava para cidades do interior, com parte de sua assessoria, de onde despachava por um ou dois dias, com os políticos daquelas regiões.

Já no apagar das luzes, quando, tanto o Governador Maluf, como o Secretário da Educação, deixaram o governo, para se candidatarem a deputados federais, e, conseqüentemente, o vice governador José Maria Marin assumiu o governo do Estado, foi sancionada a Lei Complementar 318, de 10/03/83, verdadeiro “*trem da alegria*”, que efetivava os ocupantes de cargos de confiança e em comissão daquele período, o que gerou profunda revolta na maioria dos funcionários estaduais, bem como das entidades de classe. Acresce que, durante a campanha política dos dois supracitados candidatos a deputado, os funcionários de confiança – diretores regionais, delegados de ensino, eram obrigados a comparecer e a levar consigo funcionários mais chegados a comícios, reuniões, e “*obas-obas*”, o que lhes causava constrangimentos e desmoralização. Nas distribuições rotineiras de material permanente (armários, carteiras, mesas, etc.) as escolas dirigidas por diretores conhecidos como de oposição eram muitas vezes preteridas.

Essas ocorrências, aliadas ao fato de a Secretaria não ter na época um projeto político pedagógico que cativasse os professores, fizeram que, de forma natural, os docentes de rede pública, na sua maioria, buscassem outras alternativas políticas.

A par desses fatos, a campanha eleitoral para a eleição de governador estava nas ruas. Os partidos políticos agitavam suas bandeiras, cada um procurando demonstrar à população a força de suas propostas, bem como as vantagens da democracia que emergia com a eleição direta para Governador de Estado. Depois de um período em que tão importante direito lhes foi subtraído André Franco Montoro, do PMDB, Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, Reynaldo de Barros, do PDS, (com o apoio de Paulo Maluf), Jânio Quadros, do PTB, e Rogê Ferreira, do PDT, passaram a ser os candidatos propostos.

O candidato do PMDB, Franco Montoro, então Senador da República, bom orador, opositor do regime autoritário, com uma trajetória política inquestionável perante a opinião pública, e, sobretudo, valendo-se da máquina capilar do partido, organizado em todos os municípios do Estado, sobressaiu-se logo como candidato favorito nas pesquisas em relação à população. Ainda contava o Senador com o apoio de expressivas figuras do meio intelectual e artístico.

Grupos de trabalho e estudos formaram-se para elaborar propostas e ensaios, que variavam desde sugestões para a carreira do magistério, de aumentos salariais, até

reformulação do ensino na rede pública, mais ou menos abrangentes. Esses grupos eram constituídos por professores de todas as partes do Estado, e foram aos poucos sendo dirigidos para o grupo de Assessoria da campanha de Franco Montoro, o candidato que mais se aproximava da população, quer por suas características pessoais, quer pela capilaridade do partido. Segundo PEREIRA (1994: 67), foram vinte grupos de trabalho. Na maioria dos casos, tais grupos acabaram sendo capitaneados por professores que fundaram, dentro do PMDB, os “*Núcleos de Educadores do PMDB*”, esses, sim, militantes do partido, pois tendo como agregados adeptos e simpatizantes, colaboravam, de alguma forma, na Fundação Pedroso Horta, órgão de estudos e pesquisa da referida agremiação partidária.

A Fundação Pedroso Horta apoiou não só a formação dos grupos, mas também os suportou, na medida em que distribuía a eles seus estudos sobre a situação da educação no Estado, e também o programa partidário, especialmente a parte que continha o programa referente à educação., reproduzindo, ainda, a produção dos grupos, o que possibilitava a integração entre eles. Dessa forma, surgiu a denominada “Proposta Montoro” que, segundo PEDROSO (1991: 140), teve cinco versões principais.

Não se pode deixar de considerar a atuação marcante do próprio candidato sobre o trabalho dos referidos grupos, valendo-se de pessoas que lhe eram chegadas, quer do PMDB, quer seus antigos contemporâneos do Partido Democrata Cristão.

Assim, a Proposta Montoro interpretava e adaptava o Programa do PMDB, esse com características e amplitude nacionais, transformando-o em uma proposta para o Governo do PMDB no Estado de São Paulo. Nesta afirmação nos apoiamos também em PALMA FILHO (1989: 209), que identifica a Proposta Montoro com o programa do PMDB de 1981. Além do mais, ressalte-se que o Diretório Paulista do PMDB aprovou a Proposta Montoro para o Governo de São Paulo, tornando-a, portanto, partidária, conforme nos mostra PEDROSO (1991: 160). Por outro lado, em sua própria *fundamentação do programa*, assim se expressa o partido:

“A quarta lição é a importância de uma atividade que enlace o partido às bases sociais e movimentos populares. O PMDB não se limitará a atuar no âmbito parlamentar, pois considera que a organização democrática não se esgota no

estabelecimento de regras formais para regulamentar a relação entre o Executivo, o Legislativo e Judiciário. O PMDB aspira organizar e expressar uma ampla base social: a grande massa trabalhadora rural e urbana, os quadros técnicos e profissionais liberais, os empregados dos escritórios e das empresas, o funcionalismo público, os pequenos empresário e proprietários da cidade e do campo. Do partido poderão participar todos os brasileiros que se identifiquem com seu programa, independentemente de sua condição social ou econômica. Não se alicerçará aliança necessária para promover as reformas de que o país necessita a partir de uma visão doutrinária estreita. Só a luta conseqüente permitirá a criação dos movimentos e mecanismos que ajudarão a mudar as estruturas iníquas em benefício do povo” (PMDB, Coleção Alberto Pasqualini, 1981: 20). (grifo nosso)

Dessa forma, concluímos que o trabalho feito a muitas mãos pelos grupos de trabalho, assistidos e assimilados pela Fundação Pedroso Horta, e, conseqüentemente pelo PMDB, pode ser assumido como programa de governo para a educação no Governo do PMDB, que se instalou no Estado de São Paulo por três gestões consecutivas.

O Programa do PMDB e a Proposta Montoro

Passamos agora à apresentação, de forma resumida, das duas peças consideradas neste estudo: O programa do PMDB e a Proposta Montoro. Para isso, subdividimos os documentos citados em três partes, que denominaremos: **diagnóstico, proposta de trabalho e estratégia**. Também estamos considerando a última versão da Proposta Montoro elaborada antes das eleições, que aconteceram em 15 de novembro de 1982, portanto a versão elaborada antes das interferências daqueles que explicitamente já almejavam cargos ou posições estratégicas na Secretaria da Educação. Quanto ao programa do partido, este corresponde ao documento vigente em 1981, e é, portanto, anterior também ao acesso do partido ao poder.

1. O Programa do PMDB (Área da Educação)^{18 19}

1.1. Diagnóstico

De forma por nós resumida, apresentamos a seguir o diagnóstico elaborado pelo PMDB em seu estatuto-programa, segundo o qual:

- o regime autoritário cometeu descaso e equívocos em relação à educação, causando sua comercialização à sombra do governo;
- há deficiência de recursos investidos na educação;
- as taxas de deserção escolar são elevadas;
- a remuneração dos professores é insuficiente;
- as instalações escolares são mal aproveitadas;
- há falta de programas adequados para aperfeiçoamento dos docentes;
- é inadequada a interação entre escola e comunidade; e
- há profunda disfunção do ensino profissionalizante do 2º grau.

1.2. Proposta de Trabalho

Também apresentando a síntese da proposta do partido, verificamos que o PMDB propõe:

- Ensino básico obrigatório e gratuito para população em idade escolar, ministrado em bases eficientes;
- Educação pré-primária gratuita assegurada aos filhos dos trabalhadores, a partir dos dois anos de idade;

¹⁸ PMDB: Programa, Estatuto e Código de Ética: in, Col. Alberto Pasqualini, (Vol. XXIII, 1981: 51-53.)

¹⁹ A partir daqui, quando estivermos resumindo ou citando os documentos estudados utilizaremos a terminologia neles adotada: Pré-Escola, Primeiro Grau e Segundo Grau, conforme cada caso. Quando estivermos comentando ou analisando, estaremos utilizando seus correspondentes atuais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, terminologia adotada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- Prioridade ao ensino básico pela melhoria substancial de salários e condições de trabalho, e estabilidade dos professores, da pré escola ao segundo grau;
- Reformulação dos conteúdos e métodos da educação, mas também, e, em especial de seu próprio objetivo, que deve estar centrado na interação com a sociedade, mediante a vigência de novos valores éticos e sociais;
- Os meios de comunicação social devem complementar a função da escola, quanto aos currículos oficiais;
- Preservação da memória nacional, com apoio da cultura popular;
- Massificação do hábito do esporte, a partir da escola pública.

1.3. Estratégia

Como forma de atuação, o programa partidário prega:

- Interação com a sociedade, como forma de reformulação de conteúdos, metodologia e objetivo da educação.

2. A Proposta Montoro²⁰

2.1. Diagnóstico

Da mesma forma, procedemos ao resumo do que se propõe avaliar no documento em questão:

- As condições salariais de todo o magistério são profissionalmente humilhantes e socialmente degradantes;
- Interferência da “política de clientela” nas decisões relativas às condições de trabalho e de carreira do magistério;

²⁰ A Política Educacional do Estado de São Paulo: Proposta Montoro para a educação, (outubro/82: 01-16, Passim), mimeo.

- Insuficiência ou má distribuição de vagas no ensino de 1º e 2º graus;
- Falsificação pedagógica das vagas oferecidas, em decorrência da inexistência de condições de ensino suficiente, particularmente nas escolas de 1º grau;
- Inexistência de condições de permanência numa escola que exacerba as desigualdades sociais e elimina os mais carentes;
- Deturpação pseudo-profissionalizante do ensino de 2º. Grau, falsificado na sua motivação e execução;
- O privilégio de poucos, com relação à pré-escola, atendendo somente 20% de crianças de 5 a 6 anos e a metade desse número está na escola particular;
- A seletividade do sistema escolar é alta , atingindo de forma mais perversa os mais pobres.

2.2. Proposta de Trabalho

Em síntese, o documento propõe:

- Garantir o acesso imediato da totalidade das crianças do Estado de São Paulo à escola de primeiro grau pública e gratuita, criando condições para que o maior número possível alcance a 8ª série;
- Ampliar gradativamente a oferta de vagas em escolas públicas na pré-escola e no segundo grau, de forma que a longo prazo se universalize o atendimento pré escolar de quatro a seis anos, e atenda-se o maior número possível no segundo grau;
- Valorizar a tarefa do professor especialmente no que se refere a um salário que possibilite o exercício comprometido e competente;
- Prestigiar as escolas particulares e instituições comprometidas com o ensino de boa qualidade e interesses da coletividade.

2.3. Estratégia

De forma incisiva, o documento pode ser resumido conforme segue:

- Descentralização e Participação como instrumentos da nova política educacional.

3. Pontos Convergentes e Divergentes

Ao examinarmos os dois documentos, procurando identificar seus pontos de convergência e de divergência, encontramos:

3.1. Quanto ao Diagnóstico

O programa partidário, mais genérico, começa por incriminar o regime autoritário do governo militar instalado a partir de 1964, evocando-lhe o *“descaso e equívocos em relação à educação, causando sua comercialização à sombra do governo”*. De fato, a regulamentação dada à educação e ao ensino segundo as edições das Leis Federais 5540/68 e 5692/71, universalizando na quantidade, mas não na qualidade, a escola de oito anos (primeiro grau), pela simples fusão do antigo grupo escolar com o ginásio, bem como instituindo a profissionalização obrigatória no segundo grau, criou situações no mínimo curiosas. Assim, para formar professores em quantidade suficiente para a nova demanda, foram autorizadas a funcionar verdadeiras fábricas sem chaminés, de onde saíam crus os docentes, por meio das chamadas licenciaturas curtas polivalentes, e também, na maioria das vezes, sem controle e obrigatoriedade de frequência. Foi esta a época em que se criaram faculdades privadas em todas as regiões do país, as quais, na grande maioria eram desprovidas dos recursos que poderiam classificá-las, ao menos, como suficientes quanto à qualidade. Ainda, com relação ao ensino médio, denominado na referida legislação como ensino de segundo grau, e cuja tônica era a profissionalização obrigatória, criaram-se cursos profissionalizantes que não vingaram, pois foram criados, sim, e justificados por belos pareceres procedentes do Conselho Federal de Educação. Conferiam os diplomas e certificados, validados pelo poder público, quando ministrados em escolas privadas, ou em suas escolas, mas sem um mínimo de qualidade. Vejamos alguns exemplos claros: Diz o Parecer C.F.E. 339/72:

“Técnicas agrícolas podem-se ensinar em pleno centro de uma cidade como Rio de Janeiro ou São Paulo, sem que a escola disponha de um só palmo de terra cultivável, eis que a floricultura de vasos e a criação de pequenos animais domésticos são exemplos que se fazem perfeitamente aplicáveis nessas condições.”

Embora o referido parecer procurasse estimular a intercomplementaridade entre estabelecimentos de ensino, fica evidente o espírito que pautava uma legislação que visava parametrar a criação de cursos profissionalizantes, quer por parte da iniciativa pública ou privada. E o mais grave é que pareceres como o que citamos traziam a chancela dos componentes do Egrégio Conselho Federal de Educação, *“pessoas de notório saber, e dedicados à causa da Educação”*.²¹

Outro exemplo a ser citado é o de uma escola no interior do Estado de São Paulo, dentre muitas outras, com autorização para formar professores destinados às séries iniciais do ensino fundamental, e que funcionava a todo vapor em regime de revezamento de frequência, de tal forma que, se os alunos resolvessem comparecer, não havia espaço suficiente e, dessa maneira, conseguiu diplomar em poucos anos quase cento e quinze mil pessoas, até ser fechada em 1986, após penoso processo sindicante por parte da Secretaria da Educação do Estado.

A inoperância do poder público causou o deterioramento da escola mantida pelos recursos públicos, mormente estaduais e municipais, bem como estimulou a iniciativa privada a criar escolas, também de qualidade duvidosa, uma vez que também a fiscalização e o acompanhamento não eram feitos de forma a verificar parâmetros de qualidade. O programa do PMDB responsabiliza, assim, o governo e o regime instalado no país por esse estado de coisas na educação.

Tratando, a nosso ver, da mesma coisa a Proposta Montoro ressalta que *“As escolas particulares e as instituições comprometidas com a boa qualidade e interesses da coletividade devem ser prestigiadas”*. Entendemos que aqui o referido documento deveria atuar no sentido positivo, oferecendo condições para que as escolas privadas de boa

²¹ Lei 10.403/71, Art. 5.º

qualidade pudessem melhorar ainda mais, como igualmente atuaria de modo repressivo em relação às instituições privadas que não primassem pela qualidade de seus serviços.

Continua a proposta a considerar a insuficiência e a má distribuição de vagas no ensino fundamental e médio. Acresce que este último nem contaria mesmo com vagas para todos, dado seu aspecto caudatário em relação àquele. Referindo-se especificamente ao ensino fundamental, diz a proposta que aí ocorre uma *”falsificação pedagógica das vagas oferecidas por causa da inexistência de condições de ensino eficiente”*. Vale dizer, mesmo sendo as vagas oferecidas, a escola nos seus aspectos físico, didático e docente é carente, o que acaba inviabilizando o processo ensino-aprendizagem.

O Programa do PMDB acusa taxas elevadas de deserção escolar, ao passo que a Proposta Montoro aponta a inexistência de condições de permanência do alunado na escola, e denuncia que esta acaba por exacerbar as desigualdades sociais, eliminando os mais pobres.

Ambos os documentos salientam a má remuneração dos docentes, que a Proposta Montoro classifica de *“humilhante e socialmente degradante”*.

O programa do partido lembra as *“instalações escolares mal aproveitadas”*, naturalmente levando em conta não só a inadequação dos prédios, por falta ou insuficiência de laboratórios, bibliotecas, salas ambiente e outros espaços pedagógicos, mas também o seu fechamento às comunidades onde estas se encontram, o que os fazem ociosos e às vezes inúteis “elefantes-brancos” em finais de semana e férias, quando a população deles poderia se valer para suas reuniões comunitárias, culturais e até para folguedos, sem nenhum prejuízo à atividade educacional. Tal uso até faria que a população encontrasse maior justificativa para a existência da escola.

Acusa ainda o programa partidário a falta de programas adequados para o aperfeiçoamento dos docentes, lembrando naturalmente a formação ineficiente que receberam nos bancos escolares, bem como a falta de atualização sempre necessária. Alude também à questão dos chamados professores leigos em exercício por falta de professores habilitados.

Especificamente, quanto ao ensino médio, o programa do PMDB denuncia a *“disfunção do ensino profissionalizante do segundo grau”*, ao passo que a Proposta

Montoro fala em “*deturpação pseudoprofissionalizante no segundo grau, falsificado na sua motivação e execução*”. Considere-se aqui, que, quando da elaboração final da Proposta Montoro, a Lei 5692/71 já havia sido alterada pela Lei 7044/82, modificando o aspecto profissionalizante do ensino médio, piorando-o ainda mais, por possibilitar um curso que não profissionaliza, não prepara o aluno para prosseguimento de estudos em nível superior, e tampouco aprofunda conhecimentos, tal a fluidez de seu currículo, aliada à organização que deu ao referido curso. Mais uma vez, as escolas privadas mantenedoras de ensino médio, permanentes aliadas dos cursinhos preparatórios para os exames vestibulares, levaram vantagens, pois podiam aproveitar-se do currículo desse curso para montarem verdadeiros cursos de treinamento para vestibulares, fazendo que seus alunos galgassem as vagas do ensino superior de melhor qualidade, na maioria das vezes, nas universidades públicas.

A Proposta Montoro não faz diagnóstico específico do ensino na zona rural, ao passo que o Programa do PMDB considera inexistente a educação agrícola e rural. Quanto a esse fato vários estudos da época mostravam a citadinização do ensino na zona rural, o que cada vez mais colaborava para a descaracterização da população agrícola, tornando-a mais vulnerável à exploração e manipulação políticas.

Também o Programa do PMDB explicitava que os meios de comunicação, que deveriam complementar a função da escola, encontravam-se a serviço do colonialismo. Paralelamente, o documento partidário reafirma que a interação escola-comunidade é inadequada, talvez lembrando que o aparelho escolar dá as costas às reivindicações explícitas e implícitas da comunidade, originando uma relação autoritária, de cobrança de participação por parte das comunidades, que, na realidade, significa subserviência à escola e ao sistema, por meio da equipe escolar. Quase nunca as lutas comunitárias são levadas em conta pelas equipes escolares e pelos órgãos locais e regionais dos sistemas escolares.

Por fim, a Proposta Montoro faz alusão direta à Pré-Escola, afirmando que tem sido ela privilégio de poucos, atendendo apenas vinte por cento das crianças de cinco a seis anos, e, mesmo assim, a metade delas em escolas privadas. O Programa do PMDB prevê “*educação pré-primária gratuita aos filhos dos trabalhadores, a partir dos dois anos de idade*”, sem, no entanto, fazer alusão a que esfera de governo competiria tal compromisso.

A Proposta Montoro ressalta a interferência de política clientelista nas decisões referentes à carreira e condições do Magistério. Aqui, vale anotar que, quanto às nomeações para os cargos, já havia no Estado de São Paulo definições legais claras, sendo os cargos preenchidos por concursos públicos, tornando a política de clientela bem menos poderosa, porém existente, como ressaltamos anteriormente, por conta de alguns governantes. Em outros estados ainda havia a prática de nomeações de caráter puramente político para cargos docentes e de diretores de escola.

3.2. Quanto às Propostas de Trabalho (Ações)

Diagnosticada a situação, os dois documentos analisados passam a propor ações julgadas condizentes à solução dos problemas levantados. De forma sintetizada, são estas ações as seguintes:

3.2.1. Sobre o Ensino Fundamental:

O programa do PMDB propõe ensino básico de oito anos, obrigatório e gratuito para toda a população, e ministrado em bases eficientes, ao passo que a Proposta Montoro, dizendo o mesmo, explicita as bases eficientes como a criação de condições para que o maior número possível de alunos alcance a oitava série. Discutia-se na época o que ficou denominado trinômio: entrada, permanência e qualidade como ideal a ser atingido: entrada de todos os cidadãos na escola, bem como sua permanência até ao final dos cursos, num sistema educacional que garantisse boa qualidade de educação.

3.2.2. Sobre a Educação Infantil:

O documento partidário queria garantir a educação pré-primária gratuita aos filhos dos trabalhadores a partir dos dois anos de idade, ao passo que a Proposta Montoro falava apenas em ampliar gradativamente a oferta de vagas de forma que a longo prazo se

universalizasse o atendimento pré escolar para as crianças de quatro a seis anos. Note-se aqui uma distância grande entre os dois documentos, sendo o último bem mais restritivo que o primeiro.

3.2.3. Sobre o Ensino Médio:

Não encontramos no programa do PMDB uma proposta clara, definida sobre o que seria feito para sanar os problemas referentes a este nível de ensino, e na Proposta Montoro também apenas se enuncia a ampliação gradativa da oferta de vagas para um atendimento a longo prazo do maior número possível de postulantes.

3.2.4. Sobre o Profissional da Educação:

O programa do PMDB propunha assegurar prioridade ao ensino básico mediante melhoria salarial, condições de trabalho e estabilidade aos professores *“da pré escola ao segundo grau”*. Da forma como está redigido o programa, entendemos que por ensino básico o documento toma o ensino fundamental, por ser este obrigatório e gratuito para todos na Constituição Federal, sendo esta questão praticamente uma “cláusula pétrea”. Dessa forma, entendemos que, embora a prioridade devesse ser dada ao ensino fundamental, as melhorias seriam extensivas a todos os professores.

A Proposta Montoro, elaborada basicamente por professores, propugna pela valorização do exercício profissional, especialmente no que se refere a *“salário que possibilite compromisso e competência por parte dos docentes”*.

3.2.5. Sobre o Projeto Pedagógico

Propõe o PMDB reformulação ampla de conteúdo e métodos e do próprio objetivo da educação, que deve ser centrada na interação com a sociedade, mediante a vigência de novos valores éticos e sociais, envolvendo a preservação da memória nacional, com o apoio

da cultura popular. De forma um pouco atenuada, a Proposta Montoro acaba por pregar a mesma coisa, quando apregoa ampla reformulação curricular como forma de aprimoramento de toda a estrutura educacional.

3.2.6. Outras Proposições

O programa do PMDB propunha ainda que os meios de comunicação social, citando emissoras de rádio e televisão, fossem utilizados como complementos da função da escola, naturalmente pensando em sua utilização não somente como meios de divulgação a serviço dos interesses educacionais, mas também como participantes do processo, como cessionárias de serviço público que são, por lei.

A Proposta Montoro preconizava que as escolas privadas e instituições comprometidas com o ensino de boa qualidade e com os interesses da coletividade deveriam ser prestigiadas, numa clara alusão à garantia às escolas confessionais, particulares e instituições filantrópicas ligadas ao ensino e à educação.

Por fim, resta mencionar o compromisso expresso pelo Programa do PMDB com o esporte junto à educação, fazendo constar sua massificação *“a partir da escola pública.”*

3.3. Quanto às Estratégias (Políticas de Ação)

Feito o diagnóstico, enunciadas as ações básicas, os dois documentos anunciavam a forma pela qual esperavam atuar: muito embora as estratégias possam muitas vezes transparecer ao mesmo tempo que as ações, em ambos os documentos elas podem ser distinguidas, para que melhor se entenda posteriormente o acervo de ações encetadas pelos diversos Secretários que estiveram à frente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Entendemos que o segundo documento estudado, a denominada Proposta Montoro, foi elaborada por educadores nem sempre filiados ao PMDB, como já descrito anteriormente, mas que se tornou documento partidário não apenas porque contava com

muitos peemedebistas em sua elaboração, mas porque também foi apresentada à Convenção do partido, em 1982, tendo sido aprovada. (PEDROSO, 1991:160).

O programa do PMDB prega a reformulação do próprio objetivo da educação, centrada na interação com a sociedade, mediante a vigência de novos valores éticos e sociais. Na elaboração da proposta de governo para a educação, os educadores, primeiro coordenados por Moacir Gadotti, depois por Wagner Rossi, e, finalmente, por Guiomar Namo de Mello, ultrapassadas as controvérsias, e considerando também os propósitos do então candidato favorito nas pesquisas Franco Montoro, nos quais dois termos: - Descentralização e Participação estavam inseridos para todos os setores do governo que se iniciaria, enunciaram em tom pomposo: *Descentralização e Participação são os Instrumentos desta Nova Política Educacional*.

Assim, o grupo de educadores que elaborou a proposta entendeu conciliar o que o primeiro documento pretendia, com uma proposta global de governo do candidato que representava o partido: Descentralização e Participação significam interação com a sociedade mediante novos valores éticos e sociais, uma vez que não caberia à sociedade a posição servil a que estava sujeita em razão de uma educação que não levava em conta os seus anseios. Analisando a participação desses educadores na elaboração e, depois, na execução da proposta de governo para a educação durante o Governo Montoro, PEREIRA (1994: 130-131) assim se posiciona:

“Mas, além de hábil negociador político, o Governador Montoro procurou ao longo de seu governo trazer para as fileiras do poder importantes lideranças políticas e intelectuais. Notabilizou-se ainda, pela tentativa de desenvolver uma política de descentralização que no fundo significava a busca de estabelecer uma nova relação com a sociedade civil. (...) A política da descentralização e participação procurava desobstruir os canais de representação da sociedade civil.”

Torna-se necessário um aprofundamento do estudo desses conceitos, uma vez que políticas de descentralização e participação podem ser desenvolvidas por governos de

qualquer tendência ideológica, ou por qualquer partido político, assim como os valores de interação com a sociedade, ou novos valores éticos e sociais.

Para CASASSUS (1995:67):

“a solução a muitas das dificuldades identificadas na evolução atual dos sistemas educativos aponta para a concepção e implementação de processos de desconcentração e ou descentralização desses sistemas; em consequência disso em praticamente todos os países da região estão se implementando políticas de âmbito educacional que se fundamentam, ou pelo menos incluem processos de desconcentração ou descentralização.”

Segundo MOTTA e PEREIRA (1984:89):

“descentralização, atualmente, está na moda. Mais que isso, é considerada panacéia universal (...), razões de ordem puramente administrativa, exemplos de grandes empresas que se descentralizaram, desejo de maior poder e independência por parte de administradores logo abaixo da administração de cúpula das empresas, e mesmo razões de ordem ideológica, com nítido fundo político, são razões para isso.”

Para OLIVEIRA (1992:16) igualmente:

“a descentralização vem ocorrendo nos últimos anos em quase todos os países latino-americanos, implantada tanto em governos democráticos quanto em ditaduras militares, e que organismos internacionais ligados à promoção da educação, como Organização das Nações Unidas, em 1982, Organização dos Estados Americanos, em 1987, e Banco Mundial, em 1983, a recomendam.”

A descentralização, como estratégia de ações que visem otimização de recursos, ou seja, que busquem alcançar mais facilmente objetivos, tem sido consenso nas últimas décadas não somente no campo educacional. Estudiosos, administradores e políticos vinculam descentralização com vantagens, com sucesso, com modernidade. Dificilmente

fariam o contrário, fazendo apologia à centralização. No entanto, centralização/descentralização “*é um problema de grau*”, afirmam MOTTA e PEREIRA (1984:90). Esses autores, citando Ernest Dale, mostram que se mede o grau de descentralização desse modo:

- *pelo número de decisões tomadas na parte inferior da hierarquia;*
- *pela importância das decisões tomadas na base;*
- *pelo número de funções das decisões tomadas na base;*
- *pelo grau de supervisão exercido sobre as decisões da base.*

Ainda, segundo os mesmos autores, a centralização é processo mais condizente com a Escola de Administração Científica, ao passo que a descentralização condiz melhor com a Escola das Relações Humanas.

Assim sendo, não poderia mesmo, em pleno processo de distensão do regime militar, no momento em que são marcadas eleições diretas para Governadores dos Estados, uma proposta de governo que se pretende democrático fazer pregação diferente em relação às suas estratégias; era, sem sombra de dúvida, muito mais que moda administrativa e política, a palavra de ordem, aceita pela população cansada dos caprichos do regime, bem como pelos professores, artistas, intelectuais e demais pensadores. Evidencia CASASSUS (1995:68) que o conceito de descentralização aparece hoje, comumente associado ao de democratização. Não somente o PMDB, mas também os demais partidos surgidos com a liberação do pluripartidarismo da época, anunciavam políticas de descentralização, o que era menos evidenciado em São Paulo, uma vez que o termo estava identificado com o Programa do PMDB e Montoro.

MOTTA e PEREIRA (1984: 88-117, Passim) consideram, também, que a descentralização decorre da necessidade: as empresas, as organizações cresceram muito em número de empregados, de pessoas envolvidas, em capital, em montante de recursos, e também em espaço geográfico. Com isso, deixaram de ser empresas ou organizações locais, para serem regionais, nacionais e até internacionais. Diversificaram seus produtos e seus mercados. Então seus administradores perceberam que seriam esmagados pelo peso e pela complexidade, caso continuassem a resolver tudo. Assim, aos poucos foram delegando

atividades, redistribuindo funções, descentralizando. Segundo esses autores, não foram os motivos de ordem política ou moral os determinantes da descentralização.

Exemplo muito antigo de descentralização (ou desconcentração) pela necessidade pode ser encontrado na história do povo hebreu, conforme narração da Bíblia, no Livro do Êxodo 18:1-27. Aí lemos que o sogro de Moisés, vendo o trabalho do genro ao dirigir a penosa viagem do povo que saiu do Egito em direção à Canaã aconselhou-o a escolher homens capazes, que pudessem ser designados para resolver os problemas menos complexos junto ao povo, ficando apenas as decisões mais importantes para serem tomadas por Moisés. E assim Moisés fez, *“constituindo chefes de mil, chefes de cem, chefes de cinquenta e chefes de dez. Esses julgavam o povo em todo o tempo; a causa grave traziam a Moisés, e toda a causa simples, resolviam eles”*.

CASASSUS (1995:75) lembra as recomendações do Fundo Monetário Internacional, que, ao renegociar as dívidas dos países, sugere a diminuição dos gastos públicos, para tanto motivando tais países, já endividados, sem distinção ideológica, a levarem adiante processos de descentralização educativa. Continuando, o autor passa a diferenciar *desconcentração* de *descentralização*, mostrando que a descentralização, por sua lógica e seu significado, conduz à individualização e à privatização, e, o que muitas vezes se tem por descentralização, é, a seu ver, desconcentração.

Necessário se torna, portanto, que se considere essa forma de conceituar a questão, uma vez que muito se tem discutido se o que a Proposta Montoro, (Programa de Governo do PMDB, em questão neste trabalho) queria, de fato, era descentralizar o sistema estadual de educação, ou “apenas” desconcentrá-lo.

Ainda, considerando CASASSUS (1995: 84), *“a desconcentração reflete um movimento cujo sentido é de cima para baixo, ao tempo que a descentralização reflete um movimento de baixo para cima.”* O referido autor, (1995: 83), analisando os processos de descentralização na América Latina, afirma ainda:

“Nos termos em que se expressa a política pública, as experiências dos processos de descentralização se apresentam com um traço unidirecional e sequencial. Quer dizer, trataria-se de um processo que implica a transferência de poderes do

nível central ao nível local, e isso em dois momentos; primeiro se passaria à desconcentração, para depois passar a um segundo momento que seria a descentralização. De fato, a estratégia de implementação gradual do processo está geralmente concebida deste modo.”(sic)

Explicitando essa afirmação, o autor ressalta que *“a formulação de estratégias de desconcentração e descentralização em forma sequencial reflete um processo de implementação programada”*, diferenciando, pela graduação, ambos os conceitos.

A desconcentração mantém a unidade do sistema, ou seja, mantém o Estado, seu poder de intervir a qualquer momento sem grandes transtornos, porque os chefes dos escalões inferiores são chefes intermediários, mantendo-se ligados ao poder central pela hierarquia, garantindo, assim, a eficácia do poder central. Já a descentralização, em que o poder do Estado é repartido, passado a autarquias, prefeituras municipais e fundações, instituições com estruturas próprias, compromissos assumidos localmente, graus de autonomia definidos em leis e regulamentos, pode caminhar até para processos de privatização, o que se inicia muitas vezes mediante terceirização de serviços, contratação de assessorias, contratos de parcerias, etc.

MOTTA e PEREIRA (1984:119-166, Passim), analisando a descentralização como processo, não fazem qualquer alusão à desconcentração. Concluímos que o que MOTTA e PEREIRA entendem por descentralização é subdividido por CASASSUS em desconcentração e descentralização.

OLIVEIRA (1992: 24) conceitua desconcentração e descentralização nos seguintes termos:

“Por desconcentração entende-se a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante, isto é, um processo pelo qual se transfere funções de um órgão do Estado a outro, que goza de sua mesma personalidade jurídica, mas que pertence a um nível territorial menor. Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação; a transferência de funções se

dá, neste caso, de um órgão central (Ministério ou Secretaria de Educação) a outro, que poderá Ter personalidade jurídica diferente, seja a Secretaria Estadual , a Prefeitura Municipal ou entidades privadas.” (sic, grifo do autor)

MINGUILLI (1995:78) afirma que Montoro, entendia que descentralizar e desconcentrar significavam a mesma coisa, quando enunciou:

“...em lugar da concentração de poderes nas mãos dos órgãos centrais, impõe-se uma política de descentralização, que assegure poderes e recursos aos órgãos mais próximos da população , especialmente os Municípios e os Estados.”

Em documento emitido pelo Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, Gov. do Estado, 1983, s/d), para discussão em reuniões promovidas pela Secretaria da Descentralização e Participação, órgão criado no primeiro dia do Governo Montoro, envolvendo os dirigentes dos órgãos regionais e subregionais de todas as secretarias de Estado, assim se definia a questão da descentralização, aqui apresentada na forma por nós resumida: Um processo integrado, para todas as secretarias de Estado, que tinha como parâmetros duas formas de realização:

- *Intragovernamental*, no nível da administração estadual, na modalidade de desconcentração, espacial, na administração direta; setorial e intra-setorial, entendida por regionalização, distritalização e outras formas, e, na modalidade de descentralização, institucional, da administração direta para a indireta, com autonomização da administração indireta e satelitização federal.
- *Intergovernamental*, entre níveis diferentes de governo, na modalidade de municipalização, do Estado para o município, em diferentes graus, segundo a tipologia dos municípios, na modalidade de Municipalização de ações federais, com administração interferente do Estado em projetos federais passados aos municípios, e na modalidade de Estadualização de programas federais no Estado.

Dentro do contexto ora estudado, descentralização constituía-se em conceito amplo, que englobava o movimento de afastamento do centro, no sentido de que se fariam ações

que levariam em conta o fato de que as decisões deveriam ser tomadas próximo aos envolvidos.

Os professores estavam acostumados a reclamar que decisões simples de concessões de vantagens pessoais levavam meses para se concretizar, porque quem as concedia eram dirigentes de órgãos que ficavam distantes, às vezes, até na Capital do Estado. Os diretores de escola reclamavam poder, competência legal para resolver problemas de seus professores quanto à contagem de tempo. Por exemplo, para solucionar problemas do prédio escolar, para autorizar experiências acadêmicas, enfim, era consensual a luta pela ampliação de poderes dos que estavam diretamente ligados à população, na direção da escola, na delegacia de ensino.

Assim, *descentralização* significava desde a *desconcentração*, que permite o controle total por parte do Estado, até a descentralização intra e intergovernamental, que pode levar à terceirização e à privatização, entendida mesmo como estratégia de ação, que pode ser mais ou menos flexível, dependendo da natureza e das circunstâncias da ação propugnada, bem como das características pessoais dos dirigentes máximos da organização, não olvidando ainda os diferentes contextos políticos vigentes.

Retornando à análise dos processos de desconcentração e descentralização feita por CASASSUS (1995: 81), verificamos que, segundo o autor tais processos não constituem fins em si mesmos, mas são processos instrumentais que visam resultados específicos. Desse modo, diz o autor:

“Nas políticas de descentralização se espera que, por meio destes processos instrumentais se consiga no político uma maior participação e democracia; no econômico, mais recursos; no técnico-pedagógico, uma melhor qualidade, e no administrativo, uma maior eficiência nos processos educacionais.”

Retomando a Proposta/Programa que estamos enfocando, encontraremos alguns pontos indutivos quando prega o seguinte:

“Em educação, descentralizar deve ser entendido como instrumento que possibilite encontrar com a população interessada a melhor forma de superar as deficiências locais de modo a garantir para todos o maior número de anos da melhor escolarização possível (...). A Descentralização deverá ocorrer por interação com o poder local de modo que a participação se realize com base numa autonomia conquistada e assumida, e não passivamente recebida”. (pág. 05)

Aparece no texto o conceito de descentralização com a participação da população interessada, ou seja, incluindo a população-meio (equipe escolar) e a população-fim (alunado e pais), o que pode se constituir na interação com a sociedade: equipe da escola (professores, funcionários, direção, órgãos superiores representados) com os alunos, pais, lideranças comunitárias presentes, se considerarmos o caso específico da escola. O texto não explicita quais as categorias de poder local, dando a entender que podem ser os órgãos locais e regionais da Secretaria e também os organismos municipais e a própria Prefeitura Municipal, bem como ainda os órgãos estaduais de outras secretarias de Estado, autarquias, fundações, e repartições federais atuantes nas comunidades, não excluindo mesmo instituições privadas. Temos aí então que a descentralização preconizada estaria de braços dados com outro elemento estratégico: a participação. A descentralização com participação levaria à democratização da educação, propiciando, assim, a recuperação da dignidade da escola pública. Essa era a idéia básica do documento.

Observa-se que o conceito de participação teve variadas nuances durante a elaboração da Proposta Montoro. De início há a idéia de *democracia participativa* preconizada nos discursos do então senador Montoro, quer no plenário do Senado, quer nos seus comícios, tanto próprios quanto nos que comparecia para prestigiar candidatos do PMDB a prefeito em cidades de todo o Estado de São Paulo. Pregava então o Senador que a melhoria das condições de vida da população e a justiça social seriam alcançadas de baixo para cima, sendo esta a forma de tornar a democracia uma realidade prática. Chegou-se às propostas pragmáticas restritas a formas de nomeações de cargos de carreira do magistério, como o de delegado de ensino, e participação da comunidade na escola, sem, no entanto, aludir às grandes questões educacionais.

Interessante lembrar que, como já exposto anteriormente, nos últimos oito anos de governo anteriores ao período estudado, as relações entre a categoria do magistério e os dirigentes do Estado haviam se depauperado bastante. Além da dureza do regime, exposta nos documentos legais (Estatuto do Funcionário Público e Estatuto do Magistério), a truculência política encarregou-se de fazer que os que trabalhavam na área educacional entendessem ser necessária a participação. No entanto, o conceito que muitas vezes se percebia não ultrapassava as fronteiras visíveis no dia-a-dia: a revolta era contra o autoritarismo do Diretor da Escola, do Delegado de Ensino, daí conceituar-se participação em nível microsocietário.

Por outro lado, a época caracterizava-se como o início das manifestações de massa: era o período de distensão política em nível de Brasil, cujo presidente João Figueiredo dizia estar promovendo a abertura política, e arrogava: *“É para abrir mesmo, e quem não quiser que abra, eu prendo e arrebento!...”*²²

No Estado de São Paulo estava em vigência o Estatuto dos Funcionários Públicos e o Estatuto do Magistério, Leis 10261/68 e 201/78, respectivamente, nas quais os direitos e deveres dos funcionários e docentes eram explicitados com ênfase. Nesses documentos exacerbavam-se as proibições e vedações, e os direitos referiam-se quase somente àqueles próprios da vida funcional: vantagens pecuniárias, licenças, afastamentos etc.

4 – Mecanismos Institucionalizados de Participação:

Os mecanismos de participação institucionalizados como colegiados restringiam-se ao Centro Cívico, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, em nível de escola; ao Grupo Local de Diretores, em nível de Município; Conselho Estadual de Educação, em nível estadual, havendo, em nível federal o Conselho Federal de Educação. Vejamos, na prática o que representavam tais entidades.

²² Folha de São Paulo, de 24/01/99, p. 3/11, em reportagem sobre a época.

O Centro Cívico, criado por legislação federal baixada no governo militar pelo Decreto 68.065/71, era a inversão do Grêmio Estudantil, proibido pela ditadura. Na realidade, não foi criado para estimular a participação do estudante na vida da escola, mas para centralizar as atividades dos alunos em prol do civismo, da disciplina, da consciência individual e coletiva de amor à Pátria, dentro dos moldes de uma famigerada Doutrina chamada de Segurança Nacional. O Centro Cívico deveria ser orientado por um professor orientador, escolhido pelo diretor da escola, e as chapas concorrentes à eleição da Diretoria deveriam ser aprovadas também pelo diretor da Escola. Tanto os professores de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil, como os orientadores de Educação Moral e Cívica, e até os professores que ministravam Estudos de Problemas Brasileiros (versão universitária da Educação Moral e Cívica), foram vigiados de perto pelos órgãos repressores do regime militar, especialmente o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), razão por que era comum que militares e policiais ministrassem essas aulas ou desempenhassem as funções de Orientadores de Educação Moral e Cívica nas escolas públicas de ensino fundamental e médio e até nas universidades públicas e confessionais. Formalmente os nomes desses docentes eram analisados pela Comissão Estadual de Moral e Civismo, órgão instalado em cada Secretaria de Estado da Educação, com clara vinculação político-ideológica ao regime militar. Aos poucos, os centros cívicos foram, à medida também da liberalização por parte dos diretores das escolas, se caracterizando como canais de participação dos alunos, mais restritos à canalização de suas reivindicações em nível local: melhoria de horários de aulas, autorizações para eventos etc.

Em 1977, por meio de da Lei 1490, a Secretaria da Educação extinguiu as Caixas Escolares, os Órgãos de Cooperação Escolar, e quaisquer outras instituições desse gênero, instituindo em seu lugar a Associação de Pais e Mestres²³, órgão que já existia em algumas escolas, mas que, a partir de então passava a ser o único reconhecidamente oficial, com

²³ Na realidade, as Associações de Pais e Mestres e as Caixas Escolares coexistiam desde os anos da década de 1920, tendo sido criadas as primeiras no antigo ensino secundário e as segundas no ensino primário. Sobre esse assunto, consultar a seguinte legislação: Comunicado 3 (Diretrizes Gerais para as Escolas Públicas), de 10/3/31; Comunicado 24, de 1/6/34, da Diretoria de Ensino; Comunicado 11, de 4/6/58, do SIAE- Serviço das Instituições Auxiliares da Escola; Comunicado 22, de 19/12/62 do SIAE; Diário Oficial do Estado de 21/5/41; Ato 11, de 24/2/56; Portaria do Departamento de Educação 46, de 22/7/58; Decreto 52.608, de 14/1/71 e Leis Federais 4024/61 e 5692/71.

quem a Secretaria poderia, também celebrar convênios. Além da administração dos assuntos referentes à carência material dos alunos, antes trabalhada pelos dois órgãos extintos, a Associação de Pais e Mestres é instituída para cuidar do *"aprimoramento do processo educacional, da assistência ao escolar, e da integração família-escola-comunidade"*, conforme prescrevia o Decreto 12.983/78, ao estabelecer seu Estatuto-Padrão.

Em 1978, a Secretaria, valendo-se da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, CONESP, passou à celebração de convênios com as Associações de Pais e Mestres, pelos quais repassava quatro parcelas trimestrais por ano referentes a recursos financeiros às APMs para manutenção e conservação dos prédios escolares. Com esses recursos, as APMs poderiam comprar material de limpeza e executar pequenos reparos, como troca de fechaduras, lâmpadas, consertos de telhado, pias, vitrôs etc., o que era denominado de manutenção "nível 1". Tradicionalmente, os pais e professores estavam acostumados a trabalhar juntos para resolver o problema assistencial aos alunos carentes; agora tinham também que resolver os problemas do prédio escolar, sempre maiores que o recurso advindo do convênio. Como a maioria dos pais pouco participava da APM, e como os professores também entendiam não ser a manutenção do prédio um trabalho que devesse ser-lhes repassado, tanto pais como professores que pertenciam à Diretoria da APM passaram praticamente a delegar essas funções à Direção da Escola, e apenas assinavam os cheques e a "papelada". Ressalte-se, ainda, que a burocracia oficial criada em torno da Associação de Pais e Mestres era tão complexa, – tratava-se de uma entidade jurídica dentro de uma escola desprovida de autonomia administrativa, que acabou marcada não como órgão de participação dos pais e professores na solução de problemas da escola e comunidade, mas apenas um órgão de assistência a alunos e manutenção do prédio escolar. Suas promoções não passavam de quermesses, festas do refrigerante ou do sorvete, festas juninas, sempre com a finalidade de angariar fundos para compra de material escolar para alunos pobres ou para pequenas reformas no prédio, colocação de cortinas etc.

O Conselho de Escola, criado em 1977 pelo Decreto 10.623, que instituiu o Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau, confirmado nas duas outras

medidas legais sobre regimentos escolares de primeiro e segundo graus,²⁴ era apenas consultivo. As antigas Congregações, ainda existentes em alguns Colégios Estaduais, bem como os Conselhos de Professores dos demais, haviam sido extintos com a reforma de 1976, pelo Decreto 7510, que reorganizou a Secretaria da Educação, promovendo, entre outras coisas a fusão dos grupos escolares com os ginásios, surgindo a escola de ensino fundamental com oito séries e padronizando todos os estabelecimentos de ensino oficial do Estado.

Desse conselho deveriam participar o diretor, o assistente de diretor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o orientador de educação moral e cívica, oito professores representantes de cada uma das séries (escolhidos estes pelos seus pares), o secretário da escola e um representante da Associação de Pais e Mestres. Nota-se que não havia a participação de alunos, e, caso o representante da APM fosse professor, não haveria também representação de pais. Apenas quando a escola mantivesse ensino médio, haveria dois representantes dos alunos. Nesses casos também a representação docente diferenciava a formação geral da especial. Sua natureza era apenas consultiva da Direção da escola e suas finalidades confundiam-se com as da Associação de Pais e Mestres, apenas estendendo a consultoria para os assuntos pedagógicos.

Quanto ao Grupo Local de Diretores, este foi criado em 1975, como parte da estrutura montada para fundir o ensino primário no secundário. Era, inicialmente, o Grupo de representantes de diretores dos Grupos Escolares, dos Ginásios e dos Colégios Estaduais de um mesmo município, reunido em cada município do Estado para esse fim. Esses grupos operacionalizaram a idéia por meio de um moroso trabalho coordenado por grupos subregionais, designados em nível de cada Delegacia de Ensino, em nível regional, por Divisão Regional, e em nível central, pela Secretaria da Educação. Era, então, um grupo-tarefa ao qual cabia entregar o trabalho pronto, no tempo determinado, fundindo-se o maior número possível de escolas, e, conseqüentemente, as Delegacias de Ensino, que eram distintas, havendo as de Ensino Básico (DEB), as de Ensino Secundário e Normal (DESN) e as Inspetorias Regionais do Ensino Profissional (IREP). Entendemos que essa

²⁴ O Parecer CEE 390, de 19/4/78 institui o Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus e o Decreto 11.625, de 23/5/78 institui o Regimento Comum das Escolas Estaduais de Segundo Grau.

“oportunidade” de participação dada aos diretores foi simplesmente porque seria impossível à Secretaria efetuar essa tarefa prescindindo do seu trabalho, pois eles conheciam “palmo a palmo” o local onde trabalhavam e seus problemas pertinentes como prédios escolares, barreiras físicas, por exemplo, bem como pelo volume de trabalho a executar, além do custo que representaria, se fosse efetuado por outros elementos.

No final de 1976, esse grupo foi alterado, passando a ser constituído por todos os Diretores das escolas de cada município, e na capital e nos grandes municípios, onde havia mais de uma Delegacia de Ensino o grupo deveria ser formado em nível de Delegacia. As atribuições passaram a ser a organização do atendimento à clientela, ou seja, a organização de cada escola, de tal forma que a soma das escolas do município atendesse racionalmente o número de alunos de cada série, de forma setorizada, isto é, colocando o aluno sempre que possível próximo à sua residência. Também esse grupo passou a propor ampliações, construções e adequações de prédios escolares, além de fazer propostas para a criação de curso de ensino médio onde houvesse grande demanda. O trabalho de cada Grupo Local era compatibilizado pela Delegacia de Ensino, revisado pela Divisão Regional de Ensino e encaminhado para a Secretaria da Educação com as propostas aprovadas. As propostas de reformas, ampliações, adequações e construções eram examinadas por equipes técnicas em São Paulo, e aquelas que fossem aprovadas eram arroladas em ordem de prioridade em nível estadual, o que passou a ser chamado de Plano de Obras da Secretaria. Quanto à criação de classes de ensino médio, havia grandes restrições de natureza orçamentária, como se verá em outro capítulo.

Aos poucos, o trabalho desse grupo ficou restrito ao planejamento da organização do atendimento à clientela, o que apenas exigia atuação nos meses de novembro e dezembro de cada ano. Era comum ouvir reclamações dos Diretores, no sentido de que suas propostas nem sempre eram executadas por parte da secretaria, que mudava as prioridades atendendo a insistência de políticos locais e regionais. No entanto, a organização do atendimento à clientela escolar, salvo exceções, era mantida na forma proposta, menos no que tangia à criação de novos cursos, que dependia da disponibilidade orçamentária, e muitas vezes de interferência de políticos locais. Conviria também observar que o plano de atendimento à demanda escolar era feito pelo Grupo Local de Diretores, mas com a

observância atenta aos parâmetros emitidos anualmente por Resoluções da Secretaria, visando a otimização dos recursos, e nesses parâmetros eram estipulados então o número de alunos por sala, os critérios para subdivisão de classes etc., havendo pouca margem para decisões locais.

O Conselho Estadual de Educação, órgão consultivo e normativo vinculado à Secretaria da Educação do Estado, estruturado por uma Lei Estadual, a Lei 10.403/71, é composto por vinte e quatro membros, recrutados e nomeados pelo Governador do Estado, entre pessoas de “*notório saber e experiência em matéria de educação*”, representando as diferentes regiões do Estado, os graus de ensino e ainda o ensino público e o privado, e a cada ano renova-se um terço de seus membros. Os integrantes não são remunerados, recebendo apenas ajuda de custo para transporte, diárias e jetons por comparecimento. O trabalho é considerado relevante, de tal forma que os membros que pertencem aos quadros do funcionalismo público precisam dar preferência à frequência ao Conselho, não tendo suas faltas computadas no órgão de lotação de seus cargos.

Entre outras coisas, o Conselho aprova, com ou sem observações o Plano Anual de aplicação dos recursos da Secretaria da Educação, os Projetos Especiais que a Secretaria planeja, bem como elabora legislação específica disciplinadora das Leis e Decretos, sempre que solicitados pela Secretaria da Educação, e também por iniciativa própria. Suas deliberações são submetidas à consideração do titular da Secretaria da Educação, sendo então homologadas.

No entanto, muito embora os componentes do Conselho Estadual de Educação sejam pessoas gradadas na área educacional, são escolhidas por critérios políticos por parte do Governador do Estado, o que acaba recaindo em nomes afinados politicamente com a administração do Estado, o que diminui a legitimidade da participação. Essa legitimidade bem poderia ser configurada, caso boa parte dos integrantes fossem representantes escolhidos pelo segmento que representam, garantindo-se naturalmente representação do Poder Executivo e até do Legislativo.

O Conselho Federal de Educação, criado a partir da Lei Federal 4024/61, funcionava nos moldes semelhantes aos Conselhos estaduais, mas, atuando em nível nacional, padecia do mesmo problema daqueles, uma vez que seus integrantes são figuras

expressivas no campo educacional, sendo, no entanto escolhidas e nomeadas pelo Presidente da República. Sobre a formação dos Conselhos de Educação no Brasil, tanto em nível federal quanto estadual, TOSI (1999: 176)²⁵ assim se manifesta:

“Nos autores consultados a criação dos Conselhos Educacionais dá-se, dentro da República, por meio da Constituição de 1937, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, dentro dele, o Conselho Nacional de Educação. Sua composição teve o mesmo perfil do Conselho Político colonial, ou seja, dele faziam parte os homens bons da educação, e sua importância, entre outras, foi a de organizar o ensino brasileiro em três níveis: primário, ginásial e secundário. A Constituição de 1946 deu margem para que, em 1961, se criasse a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 4024), dentro da qual se manteve o Conselho Nacional de Educação e se cria o Conselho Estadual de Educação, cuja composição permanece sob a mesma orientação. Sua importância está na divisão das atribuições: aquelas consideradas de nível nacional são de competência do Conselho Nacional de Educação e as de nível regional da competência do Conselho Estadual de Educação.” (grifo nosso)

A participação política por via dos sindicatos estava proibida pela legislação do regime militar vigente na época, e reiterada pelo Estatuto dos Funcionários Públicos.²⁶

As Associações de Classe existentes eram: O Centro do Professorado Paulista (CPP), a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a União dos Diretores do Ensino Médio Oficial (UDEM) e a Associação dos Supervisores de Ensino (APASE). Basicamente tais associações tinham sua atuação limitada às reivindicações salariais, uma vez que nunca eram ouvidas pelo poder constituído. O CPP estendeu sua atuação construindo Colônias de Férias para seus associados e freqüentemente havia membros de sua Diretoria nomeados para importantes

²⁵ TOSI, Maria Raineldes: O Conselho de Escola na organização do trabalho e na gestão democrática, in BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.): Formação do educador-organização da escola e do trabalho pedagógico; São Paulo, Editora UNESP, 1999.

²⁶ Lei Estadual 10.261/68 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo), Artigo 243, XII.

cargos na administração da Secretaria, graças, é lógico, ao apoio implícito que dava aos governantes. Em 1978 e 1979 essas entidades conseguiram mobilizar a categoria para duas grandes greves, que, no entanto, poucos resultados práticos produziram em benefício dos professores.

Segundo MINGUILLI (1995: 68),

“participação exige forte e densa vida associativa; ela é um estilo de fazer política, é um método de governo tanto em nível de Estado quanto em de sociedade, do contrário corre-se o risco de excluir os cidadãos e culpá-los nível por não participarem.”

Distingue a referida autora a participação representativa, ocorrida por meio de eleições e partidos políticos, e a participação direta, ocorrida pelo contato direto e cotidiano entre cidadãos e instituições do Estado. Citando BORJA, MINGUILLI (1995: 68-69) ressalta que a participação direta requer um Estado mais transparente e mais vulnerável às pressões e às mudanças, de modo que se reconheçam os direitos de iniciativa popular, o direito de audiência e consulta a expedientes administrativos, de informações diretas e completas da parte dos órgãos públicos aos cidadãos, de organização representativa dos trabalhadores e usuários do serviço público.

A participação direta e a participação representativa resultam na abertura com competência para o conflito, uma vez que disponibilizam a discussão do poder e o seu exercício. Para DIAZ BORDENAVE (1992: 12), na década de 1980, o mundo inteiro lutou pela participação porque o povo se sentia marginalizado, vendo os assuntos que a todos interessavam sendo decididos apenas por poucos. Participação era a palavra de ordem, até porque era senso comum que, se as coisas iam mal, é porque as decisões eram de cúpula, alijando-se do processo os verdadeiros interessados. O referido autor faz considerações interessantes conceituando participação, considerações essas que, de forma resumida, passamos a comentar:

Estão a favor da participação tanto setores progressistas quanto aqueles que não são favoráveis ao avanço das forças populares: é que a participação oferece vantagens para ambos, favorecendo a liberação e a igualdade, mas também a manutenção de situação de

controle de muitos por alguns. Assim, para os progressistas ela facilita o crescimento da consciência crítica da população e fortalece seu poder de reivindicação, possibilitando a solução de problemas individuais que seriam insolúveis isoladamente. Também os governos, reconhecendo serem insuficientes os recursos financeiros para a solução de problemas demandados pela sociedade, podem contar, valendo-se da participação, com recursos das comunidades participantes, ainda com o maior dos recursos: as pessoas. Estas, por sua vez, sentem-se gratificadas quando participam, uma vez que a participação é uma necessidade inerente ao ser humano. Outra vantagem, segundo o autor, é que disseminada em associações a participação equilibra a tendência de ruptura que pode ocorrer quando canalizada somente pelos partidos políticos. Desse modo a participação opõe-se à marginalização, integrando os indivíduos ao molde modernizador da sociedade, corrigindo suas distorções, entre as quais conta-se a responsabilização daqueles que não participam pelo atraso e subdesenvolvimento.

Continuando, DIAZ BORDENAVE (1994: 21-26, Passim) mostra que tanto a microparticipação quanto a macroparticipação são importantes, pois é através da primeira que se chega à segunda. A primeira envolve a participação em nível de família, vizinhança e associações profissionais e sindicais, ao passo que a segunda pressupõe movimentos sociais, partidos políticos etc. Explicitando, o autor faz esta consideração:

“sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos tem parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira eqüitativa. Toda estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isso possível.”

Dessa forma, os sistemas educativos estariam aparelhados para desenvolver nos educandos uma *“mentalidade participativa”*, pela prática constante e refletida da participação. O autor passa a distinguir os tipos de participação: *“participação de fato”*, a que se dá no seio da família, no culto, na defesa contra o inimigo comum; *“participação espontânea”*, a que se dá na vizinhança, nas panelinhas, nos grupos sem organização estável; *“participação imposta”*, na qual o indivíduo é obrigado a fazer parte, geralmente para desenvolver certas tarefas; *“participação voluntária”*, quando os indivíduos se juntam

para criar grupos com determinados objetivos, como negócios; “*participação provocada*” por agentes externos para consecução de determinados objetivos (esse tipo também pode ser definido como “participação dirigida ou manipulada”. Por último, o autor alinha a “*participação concedida*”, ou seja, aquela que faz parte do poder constituído, para conseguir seus objetivos. Nesse último tipo, o autor coloca as experiências já conhecidas de “*planejamento participativo*”.

Sobre os graus de participação DIAZ BORDENAVE (1994: 30-33, Passim) destaca os seguintes:

- *Informação/reação*: é o menor grau, e, em alguns casos a reação dos membros às informações recebidas são levadas em conta pelos superiores;
- *Consulta facultativa*: a administração pode, quando e como quiser, consultar seus subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados, para a solução de problemas;
- *Consulta obrigatória*: os subordinados precisam ser consultados, na maioria das vezes por força de lei, em determinadas situações, como dissídios e outras formas;
- *Elaboração/recomendação*, quando os subordinados elaboram propostas ou recomendam medidas que, embora não deliberativas precisam ser levadas em conta;
- *Co-gestão*, quando a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos estabelecidos;
- *Delegação*, em que os administrados tem autonomia em certos campos ou jurisdições;
- *Autogestão*, o mais alto grau, em que o grupo determina seus objetivos, escolhe seus métodos de controle, desaparecendo a diferença entre administradores e administrados, visto que aí ocorre a auto-administração.

Para TRAGTEMBERG (1987: 23), participação deve ser entendida como democratização radical da sociedade, o que resultaria diretamente na *autogestão*, que é a participação real e conseqüente de uma sociedade socialista, fruto da organização dos trabalhadores no dia a dia. Não acredita esse autor que qualquer outro nível abaixo da autogestão seja a configuração da participação. Considera TRAGTEMBERG a co-gestão

um mecanismo participacionista, que busca a cooperação entre as partes para solucionar conflitos, sempre mantendo o status-quo e os interesses patronais, sendo para ele a gestão participativa aliada à escola das relações humanas, procurando criar *“um papel semi missionário na organização”*. Ainda, segundo esse autor, diálogo e participação são eventos que para a mão de obra não passam de recursos para arrancar maior produtividade, afirmando ainda que o participacionismo não diminui em nada o poder da Direção, visando apenas o bem estar e o entendimento, ou seja, a *“paz na empresa”*.

A proposta que estudamos apenas atribui à comunidade a participação na solução dos problemas da escola, cabendo aos professores maior participação e responsabilidade. Não se elucidando bem qual o grau de participação estabelecido no referido documento, quer em relação aos docentes e demais profissionais da educação, quer aos órgãos colegiados anteriormente mencionados, ou até a outros que poderiam ser gestados, corria-se o risco de realmente ocorrer o que considera TRAGTEMBERG, quando, segundo o autor, somente questões secundárias são colocadas para decisão com os interessados, ficando as decisões mais importantes para a decisão dos patrões. Cria-se, assim, o que TRAGTEMBERG chama de participacionismo, ou *“Alice no País das Maravilhas”*.

Ainda, em referência, consideramos o que HELOANI (1996: 105) levanta:

“Ao contrário do que vem sendo divulgado no Brasil, a introdução da chamada administração participativa não foi produto de uma técnica ou mesmo de uma proposta “desinteressada.” O apelo à participação foi o resultado de uma crise que afetou duramente a produtividade do trabalho no Ocidente.”

Assim, considera o autor os sofisticados mecanismos implícitos no chamamento à participação como controle à distância que se exerce mediante normas destinadas a penetrar no inconsciente dos trabalhadores. No setor público ainda podemos considerar a compensação que se procura dar (pela “oportunidade de participar”) por conta dos baixos vencimentos oferecidos aos funcionários, professores e demais trabalhadores na área educacional, que é caso dos profissionais enfocados nesta pesquisa.

Outro problema que se pode levantar em referência ao documento ora estudado é a conceituação de comunidade. Nele se lê o seguinte:

“Descentralizar deve ser entendido como instrumento que possibilite encontrar com a população interessada a melhor forma de superar as deficiências locais, de modo a garantir para todos o maior número de anos da melhor escolarização possível.”(Proposta Montoro: 05)

Estudando os pronunciamentos do então Senador Montoro feitos na época, tanto no Senado, como em suas andanças pelo interior paulista, encontramos uma visão não apenas microssocietária, estendendo-se a participação numa visão mais política por meio de sindicatos operários e empresariais, de segmentos etários como juventude e terceira idade, em prol da transformação social. No entanto, na Proposta Montoro para a educação não transparece a visão macrossocietária pregada pelo Senador. O que vemos consignado é a participação da comunidade na unidade escolar, induzindo a solução de problemas em nível local. Aí então ficam algumas questões com pendências bastante a descoberto, como estes:

- Como se definiriam questões como necessidade de construções escolares?
- Quem seria a população interessada, nesse caso? O bairro, ou o município? Ou um conjunto de bairros, nas grandes cidades?
- E os recursos financeiros, os processos operacionais, a quem recorrer?
- Como se definiria o currículo?
- Os procedimentos seriam os mesmos para bairros ricos e pobres?
- Que papéis teria, por exemplo, a Secretaria da Educação?

Da forma como ficou, entendemos um tanto inconcluso o trabalho, parecendo haver ficado a participação limitada ao dever, ou seja a algo a mais que se tem de fazer, à colaboração para o aprimoramento de algo estabelecido, bem como limitada à comunidade local da escola, a movimentos locais de reivindicação de vagas, ou mesmo cursos, sem condições e poderes de transformação, ou mesmo mudanças significativas no campo educacional paulista.

Como já explicitado anteriormente, destacaremos as gestões de Franco Montoro, Orestes Quércia e Luiz Antonio Fleury Filho, cada uma subdividida pelos Secretários de Educação respectivos, destacando-se os principais atos e projetos por eles desenvolvidos. Esses atos e projetos serão estudados tomando-se como base as seguintes categorias de análise, para confronto com o programa de governo proposto, bem como as estratégias de ação definidas:

- Política e Gestão, tendo como subcategorias a descentralização e a participação;
- Atendimento à demanda escolar, abrangendo a Educação Infantil (Creches e Pré-Escola), o Ensino Fundamental (nas modalidades regular e supletivo), o Ensino Médio e Profissionalizante, e o Atendimento ao Aluno trabalhador (ensino no período noturno e na zona rural);
- Valorização dos profissionais da educação, enfocando a questão salarial e a capacitação do pessoal da educação;
- Controle das instituições privadas de Educação;
- Melhoria da qualidade do ensino, analisando os projetos pedagógicos e medidas que refletem diretamente na área do ensino.

CAPITULO III

O GOVERNO DE ANDRÉ FRANCO MONTORO (15/3/83 a 15/3/87): UMA TENTATIVA DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ?

“A política educacional é o instrumento mais poderoso e justo de que dispõe o Governo para promover o desenvolvimento econômico, social e político da Nação.” MONTORO, André F. (1974: 99)

“Nem a centralização nem a descentralização são garantias de um Estado democrático, que se evidencia no desenvolvimento de políticas públicas, voltadas para a ampla maioria da população e para a redução das desigualdades sociais, e na participação efetiva da população no processo de tomada de decisões.” ABREU, Mariza (1998: 23)

No primeiro dia de governo, Montoro transforma a Secretaria da Desburocratização em Secretaria da Descentralização e Participação²⁷. Esse órgão teria como finalidade encaminhar as ações de todas as secretarias rumo ao novo estilo de governo, que deveria ser democrático, descentralizado e participativo. Para secretário dessa pasta nomeia Franco Baruzelli, seu correligionário, político do interior do Estado.

Nomeia, como secretário da educação, seu amigo pessoal, advogado, ex-ministro da Educação por quatro meses (18/06 a 21/10/1963) no Governo de João Goulart, o Dr. Paulo de Tarso Santos. Ambos tomam posse em 15/3/83, num clima de euforia que caracterizava o início da redemocratização do país, por meio das eleições diretas para os governos estaduais.

²⁷ Decreto 20.870, de 15/03/83.

1.- Secretário Paulo de Tarso Santos

Inaugurando não apenas uma nova gestão à frente da Secretaria, mas fazendo parte de um governo eleito pelo povo depois de tantos outros indicados praticamente pelo governo federal e apenas sufragado por um colégio eleitoral qualificado, o Secretário fala em sua posse com uma nova postura, identificando-se com os anseios da platéia presente, composta por integrantes do magistério e políticos ligados à área educacional. Anuncia a abertura da secretaria à população, aos órgãos da imprensa e às entidades de classe²⁸, num discurso inflamado, no qual conclama a todos que o ajudem a requalificar a educação em São Paulo. Foram as seguintes as principais medidas durante o período ora estudado, dentro das categorias analíticas escolhidas:

1.1.-Política e Gestão:

De início, a preocupação dominante parece ter sido a comunicação com os integrantes do magistério, uma vez que os atos do Secretário se pautaram por Resoluções que caminharam nessa direção. Vejamos:

A Resolução 83/83 instituiu o Grupo de atendimento ao Magistério, visando solucionar problemas funcionais pendentes em processos que tramitavam em todos os níveis da Secretaria, bem como a coletar sugestões que pudessem solucionar esses entraves funcionais dos professores, além de receber críticas, sugestões e denúncias, que deveriam ser encaminhadas para os devidos procedimentos.

As entidades de classe existentes na época (Centro do Professorado Paulista - CPP, Associação dos Professores do Ensino Oficial dos Estado de São Paulo - APEOESP, União dos Diretores do Ensino Médio Oficial – UDEMO e Associação Paulista de Supervisores de Ensino - APASE) foram recebidas pelo Secretário, e estimuladas a ampliarem seus

²⁸ Medida conjunta para todas as Secretarias, de iniciativa também conjunta pautada pelo Governador em reunião com os então futuros Secretários, constantes do Decreto 20.877, que foi finalmente editado em 24/03/83.

quadros associativos, podendo usar para isso espaços em reuniões oficiais nos diversos escalões da Secretaria.

Esses encontros com o Secretário, (às vezes com assessores de seu gabinete), frutificaram, tendo como resultado, entre outros, o envio para a Assembléia Legislativa de dois projetos, que se transformaram em leis: um, restabelecendo o direito das entidades receberem as mensalidades de seus associados mediante de desconto em folha de pagamento, (cortado no Governo Maluf, para a APEOESP), e outra permitindo o afastamento, com vencimentos, dos dirigentes das associações de classe.²⁹ Essas duas medidas colaboraram para o fortalecimento das entidades de classe do magistério, e representaram importante conquista política, uma vez que protegidas por leis, não ficariam mais à mercê de caprichos políticos menores.

Ainda no campo da comunicação com os professores, diretores, funcionários, e estendendo às comunidades das escolas em geral, o Secretário criou o Jornal “Educação Democrática”, com circulação mensal em todas as escolas do Estado, publicando as mensagens da Secretaria, bem como sugestões de professores, artigos, etc.³⁰ A edição desse jornal, no entanto, foi desativada nos primeiros meses de 1984, uma vez que muitas eram as críticas dos professores, que o acusavam, tendo-o como veículo de promoção política do Secretário e do Governador.

1.1.1.-Descentralização:

Verificando “in locu” o grau extremo de centralização dos projetos pedagógicas da secretaria, agudizado com os ínfimos recursos disponíveis, o que impedia qualquer grau de autonomia das unidades escolares no campo pedagógico, o Secretário alocou parte dos recursos destinados a gastos de gabinete para repasse às escolas que desejassem elaborar projetos para a melhoria do ensino em nível local, o que, por meio de um Comunicado da

²⁹ Lei 3.917, de 14/11/83, e Lei Complementar 343, de 06/01/84, respectivamente.

³⁰ Res. SE 120/83, de 08/06/83.

secretaria denominou-se “Ações não rotineiras”³¹. Muitas escolas, desacreditando da medida, deixaram de encaminhar projetos, mas as que encaminharam dentro do prazo determinado receberam o dinheiro, de tal forma que se criou, pela primeira vez na Secretaria a possibilidade de se elaborar projetos de cunho pedagógico localmente, com financiamento da Secretaria, mediante o simples repasse financeiro por meio das divisões regionais³². Tanto a elaboração dos projetos, como sua execução foram supervisionados somente pelas Delegacias de Ensino, apenas para se garantir a legalidade dos atos, não havendo interferência de qualquer órgão no conteúdo dos projetos. Em sua maior parte, referiam-se a melhoria das bibliotecas, instalação de bibliotecas de classe, reforço escolar, aquisição ou confecção de material pedagógico, criação de instituições auxiliares, atividades extra-classe, etc. Nesse sentido muito corroboraram estudos que a Fundação para o Livro Escolar (FLE), órgão vinculado à Secretaria da Educação, estava realizando nas escolas, e que culminavam com o estímulo às atividades da biblioteca escolar e mini-bibliotecas de salas de aula.

Analisando essa medida, à luz do que diz CASASSUS (1995: 84), tratou-se de medida desconcentradora, uma vez que apenas os recursos foram repassados, de cima para baixo, produzindo-se os efeitos desejados pela alta administração da Secretaria. Vejamos o que diz o referido autor:

“Desta maneira, a desconcentração reflete um movimento cujo sentido é de cima para baixo, ao tempo que a descentralização refletiria um movimento contrário, de baixo para cima.”

O autor citado ainda afirma que a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central, naturalmente ao assegurar que os efeitos conseguidos serão aqueles desejados, mesmo que as ações executadas para sua consecução sejam

³¹ Comunicado SE de 15/ 07/83.

³² Os únicos recursos repassados às escolas até então eram: A despesa miúda de pronto pagamento, destinada a custear a limpeza do prédio, e o recurso repassado às Associações de Pais e Mestres que mantivessem convênio, para pequenos reparos também no prédio.

encetadas pelos escalões inferiores. Acrescentamos ainda que, além de se conseguirem os efeitos desejados pela administração central, ao repassar esses recursos, dado serem de pequena monta, não dispunha a Secretaria de um projeto específico para aplicação de recursos dessa natureza, vindo então o repasse a dar-lhe o melhor destino no momento, pois, nas mãos das unidades escolares, sempre carentes de dinheiro para suas necessidades, seriam bem utilizados.

Entendendo a municipalização como forma de descentralização, já no final de 1983 tem início o processo de municipalização da pré-escola. Editando o Decreto 21.810, de 26/12/83, e já assinando convênios com vinte e dois municípios, passa-se a estimular os municípios a instituírem ou ampliarem o atendimento pré-escolar, e, conseqüentemente, deixando de criar classes pré-escolares para o atendimento à demanda crescente anual. As classes mantidas pela Secretaria nas escolas estaduais passaram a ser negociadas ano a ano com as Prefeituras Municipais³³, e assim, paulatinamente, se extinguiu o atendimento pré-escolar por parte do Estado, na medida em que as Prefeituras Municipais não somente assumiram as classes estaduais, como ampliaram em muito o atendimento pré-escolar municipal.³⁴ À medida que os convênios eram firmados entre o Estado e as Prefeituras, essas passavam a receber o repasse do recurso que o Ministério da Educação destinava à Secretaria da Educação do Estado referente à manutenção do ensino pré-escolar. Esse mecanismo facilitou às Prefeituras em muito, a criação ou a ampliação de seus atendimentos nessa área. A esse tempo, as salas de aula desocupadas em decorrência das transferências dos alunos para os municípios eram disponibilizadas para o atendimento ao ensino fundamental.

Os professores das classes de pré-escola desativadas eram remanejados para outras onde havia cargos vagos ou, opcionalmente, podiam ter atribuídas classes das séries iniciais de ensino fundamental, uma vez que para isso eram habilitados. Isso também aumentou a capacidade instalada da Secretaria Estadual para o atendimento ao ensino fundamental.

³³ Essa negociação era feita entre as Delegacias de Ensino e as Prefeituras Municipais envolvidas, e nem sempre implicava assinatura de convênios.

³⁴ A extinção deu-se totalmente em 1997. Em 1994, já deveria ter havido a extinção total, o que só não ocorreu porque o Governo Estadual atendeu solicitação da Prefeitura de São Paulo e algumas do Interior que não haviam providenciado as construções que viabilizariam a assunção das últimas classes.

Ainda nesse campo, dá-se início, pela Lei 4.021, de 11/05/84 ao processo de municipalização da merenda escolar, determinando-se que o referido serviço seja executado e administrado pelas prefeituras municipais, devendo o Poder Executivo estabelecer as normas complementares, para a concretização da medida. A municipalização da merenda escolar, em alguns aspectos somente veio oficializar o que já ocorria, quando se considera que, na realidade, eram as prefeituras municipais que já vinham cuidando da distribuição dos insumos às unidades escolares, muitas vezes fornecendo até os meios para a confecção da merenda e a sua distribuição por intermédio de merendeiras municipais colocadas nas escolas. No entanto, como as compras eram feitas em nível de Governo Estadual, tais insumos muitas vezes eram insuficientes, além de inadequados por serem as compras feitas de forma padronizada para atender a regiões muito diferentes quanto ao clima, por exemplo. Também pela centralização e burocratização excessivas, havia demora na entrega dos gêneros, que, muitas vezes, chegavam às escolas com prazo de validade vencido, ou deteriorados por más condições de armazenamento e transporte. Houve estímulo para que os municípios organizassem setores especializados em alimentação escolar, e comprassem tanto quanto possível, gêneros alimentícios regionais, "in natura", etc., de forma a atender melhor o alunado, quanto ao gosto, bem como quanto ao valor nutritivo. Ainda ficou estabelecido que o período noturno fosse incluído no atendimento, além de sua extensão aos períodos de férias e recessos escolares. Como se verá mais adiante, cerca de quinhentos dos quinhentos e setenta e dois municípios existentes na época aderiram prontamente aos convênios de municipalização da merenda escolar.

1.1.2.-Participação:

Buscando chamar os integrantes do magistério à participação nos problemas da educação, mediante a tomada de consciência desses problemas, bem como instigando-os a proporem medidas de solução que pudessem ser estudadas pelos diversos escalões da secretaria, foi elaborado o Documento nº. 1 - *"Documento preliminar para reorientação*

das atividades da Secretaria”, que, por determinação do Secretário³⁵ deveria ser analisado por todos os integrantes de todas as unidades escolares, (diretores, professores, funcionários), bem como pelas equipes das delegacias de ensino e divisões regionais, que deveriam, após a análise, propor sugestões, que, agrupadas em documentos regionais, seriam encaminhados de volta à Secretaria. Tal documento não era uma proposta, mas uma diagnose da situação, com finalidade muito mais provocativa de discussões do que diretiva. Estava consubstanciado nos seguintes itens: Qualidade do Ensino, Planos de Melhoria do Ensino, Situação do Magistério, Ensino de Primeiro Grau, Ensino de Segundo Grau, e Autonomia da Escola. As escolas atenderam ao chamado, embora muitas tivessem dificuldade de cumprir o cronograma, em razão do atraso de recebimento do documento. Houve tolerância, e quem entregou suas observações e sugestões após a data prevista foi incluído em um adendo, o qual foi considerado para os fins a que se destinava.³⁶

Pouco mais de um mês após, desta vez por meio do Decreto 21.074, de 12/07/83 é instituído o Fórum de Educação do Estado de São Paulo,

“considerando a necessidade de uma política educacional inspirada nos princípios de autonomia e participação, de se garantir a mais ampla e permanente forma de discussão dos assuntos educacionais, a importância de se estimular o papel crítico dos órgãos responsáveis pela educação, e a importância do esforço coletivo na solução dos problemas educacionais.”

Valendo-se desse mecanismo, o Secretário esperava conseguir o debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional, sobre a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, e, em particular, no Estado de São Paulo, promover as discussões *“interna corporis”* da Secretaria e apresentar projetos para a solução de seus problemas.

³⁵ Resolução SE 118, de 06/06/83. Não houve sequenciamento dessas discussões, uma vez que não foram emitidos outros documentos dessa natureza. Consta ter sido o “documento n. 1” de autoria do Chefe de Gabinete, Professor José Mário Pires Azanha, que deixou o cargo ainda em 1983, sendo substituído pelo Prof. Iris Barbieri, que vinha dirigindo a Coordenadoria de Ensino do Interior.

³⁶ Anotações do arquivo do Autor.

A coordenação do Fórum foi confiada ao Professor Moacir Gadotti, que havia colaborado na elaboração das Propostas Montoro, mas era agora um dos expoentes na área educacional do Partido dos Trabalhadores, o PT. O Fórum chegou a funcionar, tendo havido um grande debate na capital, com desdobramentos em vários outros eventos regionais no interior. Na realidade chegaram a quatro as sessões públicas do Fórum: “*Escola Pública*”, nos dias 17 a 19/08/83; “*Ensino Técnico*”, de 08 a 10/11/83; “*Política Educacional: da crítica à proposta*”, 16/12/83, e “*Escola Rural*”, já na gestão do Prof. Paulo Renato, em agosto de 1984.

Por ser o coordenador, bem como vários integrantes da direção, militantes do Partido dos Trabalhadores e de outros partidos ideologicamente tipificados como de esquerda, a idéia que se passou aos professores em geral é que o governo era apartidário, e que tudo se poderia conseguir, criando uma expectativa de que tudo o que não era possível no governo passado, agora seria realizável, inclusive uma posição salarial à altura do desejável pelo magistério, por tratar-se de um governo voltado aos interesses educacionais, e, por conseguinte, dos professores e demais trabalhadores da educação.

Os professores se organizavam, instituíam reuniões regionais do Fórum, convidando os mais festejados professores da época, em um grande número de militantes das entidades de classe, em especial da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado, APEOESP, ou professores universitários da UNICAMP, da USP, e UNESP, que, de bom grado, compareciam, emprestando, assim, suas contribuições para a valorização da escola pública, debatendo suas idéias com os professores da rede estadual engajados na luta pela melhoria da escola pública, gratuita e democrática.

Em várias cidades, num movimento já de reação, alguns professores engajados no PMDB começaram a reorganizar ou instituir os grupos dos “Educadores do PMDB”. Para isso contaram com o apoio de Deputados Estaduais do partido, pois esses já não viam com bons olhos o Fórum fora do controle partidário. Alguns deputados já diziam: “... *ganhamos, mas não levamos... O Montoro que se cuide... atrás de cada voto dele há um Deputado, um Prefeito, um Vereador, que também possuem a união do voto*”.³⁷

³⁷ Consenso de alguns deputados estaduais, em reunião com militantes na Sede do PMDB em Campinas, em novembro de 1983. (arquivo do Autor).

Ainda, visando atrair as comunidades escolares para o interior das escolas, mas prevenindo o Governo contra possíveis atos lesivos ao patrimônio público, pela Lei 3.730, de 13/05/83 ficam as unidades escolares autorizadas a ceder suas dependências para atividades de caráter cultural, esportivas ou recreativas de suas comunidades, mediante convênios entre a Secretaria de Educação e as respectivas Prefeituras Municipais ou por solicitações das respectivas Associações de Pais e Mestres. Tais atividades poderiam ser desenvolvidas sem prejuízo das atividades escolares, ou seja, nos finais de semana, feriados, férias, etc. Mais tarde ficou estabelecido³⁸ também que os espaços cedidos não poderiam ser locados, ficando, portanto, implícito que a despesa causada por tais cessões onerariam os cofres da Secretaria da Educação.

Por ocasião da regulamentação dos procedimentos para o atendimento à demanda escolar de 1984, em outubro de 1983, a referida norma agora traduzida na Resolução SE 275, de 26/10/83, traz uma inovação: o que sempre fora de competência do Grupo Local de Diretores (conforme descrito em capítulo anterior), agora passava para o que se convencionou chamar de Responsáveis pela Educação no Município, REM³⁹, que incorporava, além dos diretores de Escola, os professores, os funcionários, os representantes das respectivas prefeituras municipais, das associações de bairros, dos clubes de serviço, e outros, de forma a garantir a elaboração de uma proposta de atendimento que fosse do conhecimento das respectivas comunidades escolares e tivesse sua participação.

Os diretores de escola, bem como os delegados de ensino passaram a chamar para essas reuniões e demais atividades pertinentes, também representantes de outras Secretarias de Estado, como Segurança Pública, por exemplo, as quais passaram a oferecer suas contribuições, tendo em vista organizar a polícia de tal forma a melhorar a segurança dos alunos nas saídas das atividades escolares, melhor iluminação das ruas próximas às escolas, etc. As lideranças de bairros, que não tiveram oportunidade de participar antes, agora, nas

³⁸ Lei 3.913, de 14/11/83, em seu art. 1o., III.

³⁹ O REM funcionou como grupos de trabalho locais (em nível de escolas), sub-regionais (em nível de Delegacias de Ensino e ou Municípios) durante todo o período estudado nesse trabalho. Esses grupos tiveram atuação intensa em todo o trabalho de planejamento de construções escolares, bem como priorizando reformas, ampliações e intervenções na rede física, bem como influenciando na montagem das respectivas escolas para cada ano seguinte.

reuniões nas escolas e também muitas delas nas Delegacias de Ensino, pleiteavam criação de classes do ensino médio no período noturno, bem como a extensão do atendimento para as séries finais do ensino fundamental nas escolas que não ofereciam tal atendimento.

O Governador Montoro dizia na época: *"Organizemos a Sociedade Civil; façamos o povo participar; vamos ouvir as lideranças; assim tornaremos irreversível a democracia, e impossível a ditadura."*⁴⁰

1.2.-Atendimento à Demanda Escolar:

Durante o ano letivo de 1983, não houve alteração no atendimento à demanda escolar, até porque o governo Montoro iniciou-se em 15 de março, quando o ano letivo já iniciara. No entanto, há que se anotar o que foi feito tendo em vista o ano letivo de 1984, com base na Resolução SE 275, já citada no item anterior. A aludida Resolução, que estabelecia as normas para o atendimento do alunado dos níveis infantil, ensino fundamental e ensino médio, revogava explicitamente as Resoluções do ano anterior⁴¹, sobre o mesmo assunto, trazendo as seguintes diferenças básicas:

1. Determinava o atendimento a toda a população pretendente ao ensino fundamental, (não apenas dos sete aos catorze anos);
2. Determinava que as unidades escolares apresentassem suas propostas de atendimento à demanda, propostas estas feitas conjuntamente com suas comunidades (REM);
3. Deveria haver manutenção das classes de pré-escola;
4. Dever-se-ia garantir a manutenção e a ampliação das classes de educação especial;
5. Não constaria na Resolução a restrição contida nas anteriores à expansão do ensino médio pela criação de novas classes, muito embora ainda se condicionasse essa expansão aos limites orçamentários disponíveis;

⁴⁰ Fala do Governador aos Delegados de Ensino, em novembro de 1983, no Auditório da Secretaria da Educação.

⁴¹ Resoluções SE 166, 212 e 233/82, que disciplinavam o atendimento à demanda escolar para 1983.

6. Criava-se a figura do que se convencionou chamar de REM (Responsáveis pela Educação no Município), funcionando em substituição do GLD (Grupo Local de Diretores);
7. Propunha a busca não somente de recursos estaduais, mas também os recursos comunitários disponíveis que viabilizassem o atendimento à demanda escolar em decorrência dessa legislação mais flexível, bem como da participação de professores e da comunidade em geral nas discussões da montagem das escolas para o ano seguinte, tendo havido, em 1984, uma pressão maior que nos anos anteriores, especialmente pela demanda ao ensino médio. Nas reuniões locais e sub-regionais dos REMs⁴², os pais presentes, quer como representantes de entidades de bairros, quer como pais de alunos da escola, reivindicaram com muita ênfase não somente a instalação de classes noturnas de quinta a oitava séries do ensino fundamental, bem como também quase sempre no ensino noturno, a instalação de classes de ensino médio. Esse fato gerou uma expectativa tão grande que no início do ano letivo de 1984, pressionado politicamente⁴³, o Secretário emitiu uma Mensagem por Telex aos delegados de ensino, já às vésperas do processo de atribuição de aulas, liberando a criação e instalação imediata de um grande número de classes de primeira série do ensino médio nas unidades escolares onde havia disponibilidade de salas de aula. As classes noturnas de quinta a oitava série já haviam sido autorizadas, até porque isso fazia parte das diretrizes da citada Resolução. A partir desse fato as Resoluções disciplinadoras do atendimento à demanda escolar não mais fizeram restrições a instalações dessas classes onde houvesse disponibilidade física, ou seja, o mínimo exigido para instalação desse nível de ensino, juntando-se, quase sempre, recursos estaduais e

⁴² Por reuniões locais entendam-se reuniões nas escolas, e por sub-regionais, em nível de Delegacias de Ensino. Às vezes, essas reuniões sub-regionais eram desdobradas em várias, por bairros, por exemplo, e por municípios, quando era o caso.

⁴³ Essa pressão foi exercida pelos Delegados de Ensino, que se tornaram porta-vozes das comunidades escolares, por terem sido condutores dos processos: pelas Câmaras Municipais e Prefeituras, que também tinham acompanhado os processos e se comprometido, assim com eles, e ainda pelos Deputados Estaduais e Federais representativos das diversas regiões.

municipais, na maioria das vezes,⁴⁴ num processo de parceria. Isso resultou em um grande número de transformações de Escolas Estaduais de Primeiro Grau em Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus, nas quais, na maioria das vezes o ensino médio funcionava somente no período noturno, estando a maior parte dessas escolas localizadas nas periferias das cidades médias ou grandes.

De maneira assemelhada foi estendido o atendimento do ensino fundamental à clientela que completasse sete anos dentro do ano letivo, condicionado o atendimento à existência de vagas, e por critério estritamente cronológico. Essa medida aliviou a tensão decorrente da pressão pela criação de mais classes pré-escolares, bem como facilitou a municipalização da pré-escola, diminuindo o crescimento de sua clientela para o ano seguinte.

Não houve nenhuma alteração quanto ao atendimento ao ensino profissionalizante.

Quanto ao atendimento de jovens e adultos surge uma importante inovação: através de dois decretos⁴⁵ são criados Centros de Educação Supletiva, em regime de parcerias: no primeiro, a parceria foi com a Penitenciária do Estado, para a instalação do Centro em suas instalações, visando a escolarização dos presidiários e funcionários, com atendimento em nível de ensino fundamental e médio, e já autorizada a instalação completa, ou seja, permitida a entrada no início ou de forma a permitir o prosseguimento dos cursos; o segundo, em parceria com a Prefeitura Municipal de Osasco, para atendimento à comunidade, em nível de ensino fundamental. A administração desses centros, bem como de outros criados posteriormente, foi confiada a um especialista de educação devidamente habilitado,⁴⁶ contando com um Conselho Deliberativo composto de onze membros representativos das duas partes envolvidas (educacionais, prisionais, docentes e discentes,

⁴⁴ O processo de criação passou a ser feito de forma integrada, e a autorização era praticamente automática quando da constatação de que os mínimos eram atendidos: muitas vezes havia as salas de aula e a Prefeitura fornecia laboratório, etc.

⁴⁵ Decretos 21.522, de 11/10, e 21.529, de 20/10/83.

⁴⁶ De acordo com a Legislação da época: Docente titular de cargo, com pelo menos três anos de exercício, portador de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar de Primeiro e Segundo Graus.

no caso do primeiro, com as alterações pertinentes ao perfil de cada comunidade atendida com a criação do centro).

O modelo desses centros foi tirado de um único centro que funcionava como experiência pedagógica autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, o Centro Estadual de Educação Supletiva “Dona Clara Mantelli”, na capital.

A expansão do atendimento às matrículas tanto no ensino fundamental como no ensino médio aumentou a necessidade de construção e ampliação massiva de escolas e salas de aula, o que resultou na formulação de um Plano Emergencial de Construções Escolares, que será analisado logo mais adiante.

Outro fator concorrente quanto ao atendimento à demanda escolar foi a sanção, pelo Governador, de uma lei de autoria de um deputado, e aprovada pela Assembléia Legislativa⁴⁷, que incorporava modestas medidas facilitadoras da frequência à escola, por parte de crianças oriundas da camada populacional de baixa renda: Essa lei proibia nos estabelecimentos oficiais de ensino do Estado: cobrança de taxas de matrícula, exigência pecuniária para Merenda Escolar, locação em todo ou em parte de dependências do prédio escolar, cobrança de material destinado a provas e ou exames, bem como de expedição de primeira via de documentos escolares, instituição de uniforme, bem como seu uso obrigatório, e exigência de qualquer outra forma de contribuição em dinheiro.

Com isso, com a força da lei, pôde ser contrariado costume muito difundido nas escolas (alguns costumes são até apoiados pelos pais⁴⁸), o qual, na realidade, dificulta o acesso e a permanência de crianças pobres ou provindas de famílias pouco estruturadas nas escolas. As escolas costumavam exigir contribuições à Associação de Pais e Mestres, por ocasião da matrícula, vincular o uso do uniforme à presença às aulas, e às vezes até cobrar dos alunos “que podiam pagar” a merenda escolar.

Quanto ao uniforme, para contornar a situação, a secretaria aboliu o uniforme padronizado para todo o estado, que realmente causava problemas de toda a espécie (era o

⁴⁷ Lei 3913, de 14/11/83, de autoria do Deputado Fernando Leça, do PMDB.

⁴⁸ É o caso do uniforme, que, sendo simples facilita a identificação dos alunos tanto dentro como fora da escola, aumentando a condição de segurança, e é econômico, uma vez que é mais barato que roupas freqüentemente preferidas por adolescentes.

mesmo para todas as regiões, independente do clima, por exemplo), mas recomendou que o caso fosse estudado em cada escola pelas Associações de Pais e Mestres, Conselho de Escola, etc., e, se adotado um uniforme local, que este fosse simples, prático e de baixo custo, não podendo haver proibição de frequência às aulas por sua falta.

Também como medida propiciadora do atendimento à demanda escolar, por iniciativa da Secretaria foi editada uma Resolução⁴⁹ que simplificou em parte a legislação referente ao transporte de alunos de zona rural ou bairros distantes pelas prefeituras municipais, legislação essa da década anterior, mas extremamente minuciosa, o que dificultava a iniciativa dos municípios. A simplificação permitiu às prefeituras optarem por várias formas de transporte, de acordo com as necessidades da demanda e características locais, como forma facilitadora de organização do atendimento, bem como do recebimento do repasse financeiro correspondente. Essa medida fez que alunos de zona rural pudessem completar nas regiões urbanas o ensino fundamental, e se diminuísse o gasto com manutenção de escolas multisseriadas com número insuficiente de alunos nas zonas rurais, além de propiciar o transporte urbano de alunos das cidades grandes e médias.

Mais tarde, esse processo resultou em uma reorganização da escola na zona rural, mediante agrupamento de escolas rurais, como se verá mais adiante.

1.3.-Valorização dos Profissionais da Educação:

Como já dito anteriormente, havia grande expectativa entre os integrantes do magistério, bem como entre todos os profissionais que trabalhavam nas escolas quanto à questão salarial, tendo sido, ainda, essa questão tocada pelo programa do PMDB e Proposta Montoro, de forma pontual. Não cuidou, logo de início, o Governo Montoro, e, conseqüentemente, a Secretaria, de tentar resolver este caso, até porque se anunciava ser penosa a situação financeira do Estado. No entanto, o volume de vozes clamando por reajuste salarial aumentava dia a dia. As entidades de classe, representativas do magistério

⁴⁹ Resolução SE 75, de 23/03/84, estabelecendo convênios com as Prefeituras Municipais, para repasse financeiro por aluno transportado diariamente para frequência às aulas.

e do funcionalismo público em geral ganhavam força na medida em que melhor se estruturavam, e agora contavam com um governo democrático, que não deveria partir para retaliações e comportamento repressivo⁵⁰.

Em julho de 1983, houve uma greve de advertência de vinte e quatro horas (dia 21), quando muitas reivindicações foram apresentadas, ficando o governo de estudá-las e oferecer respostas dentro do mais breve tempo possível. Algumas dessas reivindicações foram demoradamente atendidas, e, dentre elas uma foi atendida por meio de um decreto⁵¹ determinando a contagem de tempo dos antigos “substitutos efetivos”⁵², bem como seus períodos de férias para efeito de aposentadoria. Mais tarde, o governo também tentou melhorar as condições de trabalho dos professores, diminuindo um pouco a carga horária docente, mediante um Decreto⁵³ que aumentou de dez para quinze por cento a carga horária destinada a “horas-atividades”.⁵⁴

Os professores, no entanto, batiam firme na tecla da reposição salarial, cobrando também a reposição de cinco referências⁵⁵ que foram subtraídas de todas as categorias do magistério em reestruturação salarial promovida durante o governo anterior, de Paulo Maluf. Alegando que o problema do magistério envolvia questões mais amplas, de toda a carreira, o Secretário designa uma comissão para estudar e propor uma revisão no Estatuto do Magistério.⁵⁶

⁵⁰ Ocupava o cargo de Coordenadora da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo a Profa. Cecília V. L. Guaraná, Diretora de Escola que havia sido punida durante o Governo Maluf por liderar movimento grevista junto à sua categoria, de Coordenador da Coordenadoria de Ensino do Interior o Prof. Doutor Iris Barbieri, Supervisor de Ensino.

⁵¹ Decreto 21.535, de 25/10/83.

⁵² Professores I (antigos professores primários) que compareciam às escolas diariamente, mas que somente eram remunerados nos dias em que ministravam aulas, cobrindo faltas dos professores titulares das classes.

⁵³ Decreto 22.178, de 09/05/1984.

⁵⁴ Atividades que, compondo a jornada do professor, podem ser cumpridas em horário e local livres, à escolha de cada um.

⁵⁵ Cinco referências significavam vinte e cinco por cento de aumento de vencimentos, uma vez que a cada referência correspondem 5%. As referências se incorporam ao patrimônio de cada funcionário, daí a importância dada à questão.

⁵⁶ Resolução SE 310, de 24/11/83.

Já no final do ano de 1983, o Decreto 21.833, de 28/12/83 institui o Ciclo Básico de Alfabetização, com objetivos político-pedagógicos, uma vez que introduz um processo de alfabetização em dois anos letivos, sem reprovação de um para o outro, devendo as escolas se organizarem administrativa e pedagogicamente para garantir o ensino em etapas, diminuindo a evasão, causada, em parte, pela repetência.

Retornando das férias escolares, e colhidos de surpresa, alegando não serem consultados, nem preparados para medidas de tal envergadura, e ainda não atendidos em suas reivindicações salariais, os docentes esboçam uma greve que acaba eclodindo em abril⁵⁷. Segundo próceres da Secretaria⁵⁸, *os professores sentiram-se traídos, pois, esperavam aumento de vencimentos e tiveram aumento de serviço*. Esperavam, desde outubro (15 de outubro - Dia do Professor), e não haviam conseguido nada, não lhes restando outra alternativa.

Segundo se observava, o Secretário não contava com o apoio político do Secretário da Economia e Planejamento, José Serra, nem do Secretário da Administração, Antonio Carlos Mesquita, e por isso não conseguia os recursos para atendimento aos pleitos do magistério. Corrobora essa idéia o fato de que, logo que se anunciou que o Secretário Paulo de Tarso estava demissionário, foi atendida a reivindicação das cinco referências, com o rápido envio e aprovação da Lei que concedia as tais referências a todo o magistério.⁵⁹

1.4.-Controle da Instituições Privadas de Educação:

Inaugurando uma nova forma de tratar a questão, após denúncias dos profissionais encarregados da fiscalização e do acompanhamento do funcionamento das instituições privadas de educação (estabelecimentos de ensino), passaram-se a abrir processos

⁵⁷ A greve aconteceu no período de 04/04 a 17/05/84, contando com manifestações à frente do prédio da Secretaria da Educação, e do Palácio dos Bandeirantes, que chegaram a reunir cerca de cem mil professores de todo o Estado.

⁵⁸ Observações feitas por Diretores Regionais e Delegados de Ensino, em reunião com o Secretário Paulo de Tarso.

⁵⁹ Lei Complementar 345, de 22/05/84.

sindicantes para apuração de responsabilidades por desorganização, mau funcionamento, e até fraudes praticadas por essas escolas. Os supervisores de ensino, após esgotadas as possibilidades de saneamento de falhas encontradas nessas escolas, ao elaborarem seus relatórios, os quais seriam encaminhados convenientemente, passaram a ser designados para integrar as Comissões de Sindicância pelas instâncias mais altas da Secretaria, devidamente assistidos juridicamente. Casos mais leves, nos quais se caracterizava desorganização, sem dolo ou má fé, passaram a resultar em Correições. Outros, em que ficava patente a impossibilidade de recuperação do estabelecimento, em Cassação das Autorizações de Funcionamento. Assim é que, em curto espaço de tempo, quatro unidades escolares privadas tiveram cassadas suas autorizações de funcionamento, por Resoluções do Secretário,⁶⁰ sendo fechadas. Essas resoluções encarregavam as respectivas delegacias de ensino de recolher os respectivos acervos, mantendo-os arquivados, bem como de regularizar a vida escolar dos alunos matriculados nas escolas fechadas, garantindo-lhes a continuidade de estudos em outras unidades, se fosse o caso. Esse comportamento da Secretaria na época trouxe um certo alento às autoridades escolares encarregadas da supervisão e fiscalização dessas escolas, ao mesmo tempo que alertou as mantenedoras de escolas privadas quanto ao maior zelo que deviam ter no trato ao seu alunado, no cumprimento da legislação pertinente, bem como no compromisso social a elas confiado.

1.5.-Melhoria da Qualidade do Ensino:

No início de setembro de 1983 editada a Resolução SE 200, de 05/09/83 permitindo o afastamento de professores junto às divisões regionais e delegacias de ensino, para atuarem como monitores,

“considerando-se a necessidade de desenvolver atividades de atualização e aperfeiçoamento de docentes, a existência de projetos prioritários aprovados pela pasta para a capacitação de pessoal e melhoria do ensino, bem como a

⁶⁰ Resoluções SE 51 e 52, de 24/02 e 92, de 11/04/84, que cassaram a autorização de quatro escolas privadas da região da Grande São Paulo, por irregularidades cometidas.

necessidade de formar monitores para implementação de currículos de primeiro e segundo graus”.

O número desses monitores por Delegacia de Ensino ficava aberto⁶¹, sendo de quatro na maioria delas, correspondendo a um para a área de primeira a quarta série, um para a área de Matemática e Ciências, um para a área de Língua Portuguesa e um para Estudos Sociais. Nas Divisões Regionais a alocação desses monitores veio reforçar as Assistências Técnicas (pré-escola, primeiro grau, educação especial, ensino supletivo e segundo grau). Esses monitores deveriam ter, no mínimo, três anos de exercício como professores efetivos, e trabalhariam auxiliando o Grupo de Supervisão Pedagógica⁶², de forma a complementá-lo, funcionando como especialistas de área, atuando especificamente em projetos pedagógicos, continuando os Supervisores a fazerem o trabalho pedagógico como generalistas nas referidas áreas, e especialistas em educação nas escolas, além de seu trabalho nas áreas técnica e administrativa.

Duas outras Resoluções do Secretário⁶³ editadas com intervalo de cerca de três meses, iniciaram a alteração curricular do ensino fundamental esperada já de longa data pela maioria dos integrantes do magistério, mas que oferecia resistência por parte dos docentes diretamente envolvidos: a introdução de História e Geografia no currículo das classes de quinta a oitava série como disciplinas, e ministradas por professores licenciados nessas disciplinas. Tratava-se de pleito antigo, uma vez que com o advento da Lei Federal 5692/71 as grades curriculares do ensino fundamental foram montadas com a colocação de uma área de estudo denominada “Estudos Sociais”, subtraindo-se História e Geografia, numa clara intenção de evitar o debate político-social em sala de aula, pela redução da carga horária e a atuação de professores menos qualificados. No entanto, os professores que

⁶¹ As duas Delegacias de Ensino de Campinas, tendo apresentado projeto específico, lograram um número maior de monitores, que chegou a ser de dez em cada uma.

⁶² Os Supervisores de Ensino eram integrantes da carreira do magistério, portanto a maioria titulares de cargos, recrutados por concurso público, entre os professores efetivos há pelo menos seis anos, três dos quais como especialistas de educação. Na sua grande maioria ex-diretores de escola, oriundos das mais diversas áreas, como professores, formando um grupo heterogêneo, e afastados da sala de aula já a algum tempo.

⁶³ Resoluções SE 276, de 26/10/83 e 20, de 26/01/84.

ministravam “Estudos Sociais”, quase sempre originários de licenciaturas curtas, na sua maioria não habilitados para lecionar História e ou Geografia, opunham-se à medida por temerem perder suas aulas, movimentando-se até na área judicial. Durante o processo de atribuição de aulas não houve grandes problemas porque as aulas das novas disciplinas foram atribuídas a professores devidamente habilitados, ou seja, portadores de licenciatura plena em História ou Geografia, e, logo após, mediante a “autorização para lecionar”⁶⁴, as aulas restantes foram destinadas aos portadores da licenciatura em Estudos Sociais, até que estes completassem as respectivas licenciaturas. Ainda contribuiu para a situação o fato de que as aulas de Estudos Sociais eram quatro por classe, e as de História foram três e as de Geografia também três, totalizando seis aulas semanais, resultando daí um aumento real do número de aulas, aliviando o número provável de professores demitidos.

Já havia sido editada a Resolução SE 236, de 03/10/83 visando a adequação curricular do ensino médio à Lei 7.044/82, recomendando a inclusão de Filosofia, Sociologia e Psicologia na parte diversificada, entre as disciplinas de escolha dos estabelecimentos. Um bom número de escolas aderiu à medida, a qual no entanto, somente foi tomada de maneira mais eficaz em 1985.

O maior impacto, porém, estava por vir: no dia 28 de dezembro de 1983, é editado o Decreto 21.833, instituindo o Ciclo Básico no ensino fundamental. O referido texto legal apanha de surpresa a grande maioria dos professores, diretores de escola, bem como os demais integrantes do magistério, muito embora conste que o Secretário havia consultado o Conselho Estadual de Educação sobre o assunto, encaminhando a matéria à sua apreciação no dia 6 de dezembro do mesmo ano. Verifica-se aí que o referido colegiado apreciara a matéria que foi aprovada por unanimidade (apenas com algumas observações) em apenas quinze dias, o que se constituiu em verdadeira proeza.⁶⁵ Acrescente-se o fato de que em todos os anos, por volta do dia 20 de dezembro os professores entram em recesso,

⁶⁴ Autorização requerida pelo interessado, passando pela unidade escolar, e concedida pelo Delegado de Ensino.

⁶⁵ Parecer CEE 1.913/83, de 21/12/83. Originou-se do Ofício 5.707/83, do gabinete do secretário, de 06/12/83, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, solicitando apreciação da minuta do decreto, bem como de sua justificativa, que instituía o Ciclo Básico de Alfabetização no ensino fundamental, nas escolas estaduais. O relator ofereceu seu parecer no dia 12 de dezembro, tendo sido aprovado na Câmara de Ensino de Primeiro Grau no dia 14, e no Plenário no dia 21 do mesmo mês.

prorrogado por férias regulamentares durante o mês de janeiro, somente retornando às atividades em fevereiro, para o processo de atribuição de classes e aulas, e, em seguida as atividades do ano letivo seguinte. Considerações à parte, vejamos em que constituía o Ciclo Básico:

O decreto instituidor do Ciclo Básico tinha como justificativas:

- *“Que as séries iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais devem levar em conta o aspecto de continuidade do processo educativo e respeitar as características individuais dos alunos;*
- *a necessidade de se permitir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização;*
- *a vantagem de permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola, e*
- *a manifestação do Conselho Estadual de Educação”.*

À exceção da última, que se referia ao apoio legal-institucional, todas as outras justificativas dizem respeito a aspectos político-pedagógicos: o respeito às características individuais, bem como o direito ao atendimento individualizado, como exercício à cidadania (direito político), e a continuidade do processo educativo (sem os traumas da repetência, que gera a exclusão), a flexibilidade na organização curricular e na avaliação de desempenho de cada aluno individualmente (sem a parametrização da classe), bem como o maior tempo na escola para os que necessitem de maior assistência são medidas essencialmente pedagógicas.

O mesmo instituto legal estipulava em dois anos letivos o ciclo básico, e que deveria ser implantado a partir de 1984, e atribuía ao diretor de cada escola a responsabilidade por sua implantação, *“de acordo com que dispuser o regulamento”*. Atribuía, ainda, uma “carga suplementar” de oito horas semanais de trabalho aos docentes que fossem trabalhar com classes do Ciclo Básico.

O significado direto é que ficava abolida a possibilidade de reprovação de alunos após apenas um ano de estudo, havendo a possibilidade de permanência em sala de aula por mais duas horas diárias de aula aos alunos lentos na aprendizagem, e a possibilidade de o docente, sendo remunerado por essas horas, perceber um acréscimo em seus vencimentos.

Ainda que, sendo o Diretor da Escola o responsável pela implantação, dispensava-se o trâmite burocrático da medida, bem como longas discussões a cerca de quem tem o direito, ou a quem atribuir as referidas classes ou aulas, ou seja, cabia à própria escola boa parte do poder decisório sobre a matéria.

Nota-se ainda que a medida se estenderia a todas as escolas, a partir de 1984, não se tratando de medida a ser experimentada somente por um grupo de escolas.

Em meados de janeiro de 1984 é regulamentado o ciclo básico, por meio de resolução do Secretário.⁶⁶ Curioso, no mínimo, notar que o Regulamento do ciclo básico, medida que, por natureza, seria do Secretário, foi aprovada pelo Governador do Estado, por exigência do decreto que lhe deu origem⁶⁷. A dúvida que resta é se o Governador assim procedeu para “assumir a paternidade do projeto”, enfraquecendo politicamente o Secretário, ou se o Governador quis fortalecer a medida, dando-lhe amplitude de projeto de governo, de forma a não restar nenhuma dúvida quanto à necessidade de obediência na aplicação e urgência em sua implantação.

Concordamos com técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), entrevistados por CUNHA (1991: 199), quando estes:

“foram unânimes em afirmar que o Ciclo Básico representou uma verdadeira intervenção na rede, contrapondo-se ao basismo prevalecente até então. E que esse caráter necessariamente intervencionista decorria do fato de que o ciclo básico de alfabetização jamais seria aprovado em algum tipo de assembléia pelos professores das escolas estaduais, por implicar na perda de pelo menos parte de seus poderes, reais ou imaginários sobre os alunos.”

Elencaremos a seguir os principais pontos do regimento do Ciclo Básico por nós resumidos:

⁶⁶ Resolução SE 13, de 17/01/84, fixando normas atinentes ao Ciclo Básico, bem como publicando o “Regulamento do Ciclo Básico”.

⁶⁷ Idem, preâmbulo, em adimplemento ao disposto no Art.4º do Decreto 21.833/83.

- O ciclo básico é a fase inicial da escolarização, e com a participação integrada dos professores, pais e alunos deve garantir maior oportunidade de sucesso a todos os alunos, proporcionando-lhes melhor ensino e aumento de escolaridade efetiva;
- Deve haver flexibilidade para que as escolas assegurem ao aluno tempo e condições para a superação das etapas de alfabetização, segundo o seu ritmo;
- Sua duração prevista é de dois anos, podendo ser menor, em caráter excepcional, bem como, aos alunos que não conseguirem superar as etapas, fica garantida a permanência por mais tempo, nesse ciclo;
- A proposta pedagógica é feita pela unidade escolar, atendida a legislação maior, mas com flexibilidade quanto ao agrupamento de alunos (critérios fixados pela própria escola), com turmas formadas preferencialmente por trinta e cinco alunos; A escola poderia remanejar alunos, formando turmas homogêneas, com base na avaliação de seus rendimentos;
- A unidade escolar poderia formar grupos de apoio suplementar, com, no mínimo, quinze alunos, e, no máximo, trinta e cinco;
- A avaliação do processo deveria contemplar a avaliação do aluno, da atuação do docente e do funcionamento da escola;
- A Administração da escola deveria priorizar o ciclo básico, no tocante aos espaços físicos, à destinação de materiais, merenda escolar, etc., bem como garantir a realização de reuniões pedagógicas semanais, planejamento, replanejamento, intercâmbios de experiências, etc.,
- O Diretor de cada unidade escolar deveria atribuir a regência das classes de Ciclo Básico a professores que manifestassem o interesse por tal responsabilidade, que tivesse experiência nas séries iniciais, e que, dentro do possível, pudesse permanecer os dois anos com a mesma turma, caso essa providência fosse pedagogicamente recomendada. Esses professores teriam no final do ano um atestado de exercício no ciclo básico que seria valorizado para fins de promoção, atribuição de aulas, remoção ou ingresso;

- Os cursos de formação de professores deveriam ser envolvidos com as escolas mantenedoras de classes do ciclo básico, de tal forma que, na formação dos futuros professores, já constasse a experiência com as referidas classes;
- As Delegacias de Ensino prestariam assistência pedagógica aos professores do ciclo básico, bem como às equipes pedagógicas das escolas, por meio do Grupo de Supervisão Pedagógica (supervisores de ensino e delegado de ensino);
- O Regimento Comum das Escolas Estaduais seria alterado, devendo a proposta de alteração, contemplando as necessidades do ciclo básico, ser encaminhada ao Conselho Estadual de Educação.

A implantação do ciclo básico, mesmo sofrendo críticas por parte da APEOESP⁶⁸, bem como de outras entidades do magistério, constituiu uma medida de impacto, uma vez que atingiu todas as unidades escolares, obrigando-as, mesmo que se julgassem despreparadas, a enfrentar uma discussão de caráter político-pedagógico dentro e fora da escola.

As Delegacias de Ensino tiveram um papel preponderante no momento, uma vez que precisaram organizar-se para o trabalho pedagógico, constituindo grupos de Supervisores de Ensino que ficariam encarregados de orientar os diretores de escola, assistentes de diretor e professores não apenas nos aspectos legais e técnicos da medida, mas deveriam proceder a reuniões pedagógicas, ministrar mini-cursos, encontros de orientação pedagógica, visitar classes e, em alguns casos, até a proceder a reuniões com pais de alunos e comunidades escolares explicando a medida governamental.

Para isso, também concorreram os esforços da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que passou imediatamente ao trabalho de preparação dos Supervisores de Ensino e de Monitores, por meio de encontros e reuniões de orientação técnica.

⁶⁸ Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

1.6.-O Fim:

Inicia-se o ano letivo. Os professores estão descontentes pelo não atendimento de suas principais reivindicações. Aqueles que assumiram as classes do Ciclo Básico consideravam insuficiente o aumento de vencimentos em razão do acréscimo das horas de trabalho extra com os alunos mais lentos, o grupo de apoio suplementar. Os outros professores, além do mais, achavam injusto que só aos do ciclo básico pudessem ter atribuídas as horas complementares.

No campo político, alguns problemas: O Secretário não pertencia aos quadros indicados ou prestigiados pelos Deputados, quer estaduais⁶⁹, quer federais, e também pelos Prefeitos, era, sim, um Secretário pertencente à quota pessoal do Governador, sendo seu amigo de longa data, e correligionário desde os tempos do Partido Democrata Cristão. Era possuidor de um valor moral e histórico, tendo sido Ministro da Educação no período anterior à ditadura militar, mas isso já ia longe, apenas quatro meses, e em 1963!

Quanto à sua estratégia política na Secretaria, tudo parecia indicar que o namoro com o Partido dos Trabalhadores não havia dado certo: Os Deputados do PMDB já anunciavam: “*Vamos despetetizar a Secretaria da Educação*”⁷⁰ Isso porque, segundo eles, o Secretário havia “enchido” a Secretaria com Assessores diretos, filiados ou militantes do PT⁷¹, que jamais os apoiariam nas lutas políticas locais ou regionais, e ademais, o PT teve candidato próprio nas eleições para Governador e foi derrotado, portanto perdera a oportunidade de ser governo. Professores e demais integrantes do magistério também não

⁶⁹ Muito embora seu irmão Luiz Carlos Santos fosse Deputado Estadual, cumprindo mandato nesse período, tendo chegado a ser, mais tarde, Presidente da Assembléia Legislativa.

⁷⁰ A frase ficou conhecida na época, e foi repetida ao autor pelo Deputado Manoel Moreira, que se tornou logo depois líder do PMDB na Assembléia Legislativa.

⁷¹ Segundo PEDROSO, (1991:320), trabalhavam na Secretaria pelo menos os seguintes Assessores diretos do Secretário que eram ligados ao PT por filiação ou militância: Moacir Gadotti, Coordenador do Fórum de Educação; Mayume Watanabe de Souza Lima, Superintendente de Planejamento da Companhia de Construções Escolares; Marcelo Auler, Secretário Executivo do grupo intersecretarial para abertura de escolas para a comunidade; Dirce Gomes, na Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, e Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná, Coordenadora da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, não filiada e nem militante, mas que segundo o Secretário tinha o “espírito do PT”, podendo ajudá-lo no relacionamento com o magistério, especialmente na região da capital.

prestigiaram a medida: os militantes do PMDB se sentiam desprestigiados, e os não alinhados continuaram contra.

Por outro lado, na política interna também o Secretário não andava bem:

Os Delegados de Ensino, 119 (cento e dezenove), na época, bem como os Diretores Regionais, 18 (dezoito), muito embora fiéis administrativa e pedagogicamente ao Secretário, não se podia dizer que o eram politicamente: suas nomeações deviam, em grande parte ao arranjo político local e ou regional: funcionários de carreira do magistério (diretores de escola ou supervisores de ensino efetivos), foram, como sempre, escolhidos nos arranjos locais e regionais por prefeitos, deputados e pelas bancadas de vereadores do PMDB, e seus nomes, sufragados pelo Secretário⁷² foram levados ao Governador para a nomeação, quer para o cargo de delegado de ensino, como para o de diretor regional. Em alguns casos houve consulta ao magistério, mas sem valor legal para a consecução da nomeação. Portanto, estavam muito mais vinculados politicamente ao partido, e mais ainda, aos “ungidos pelo voto”⁷³ (deputados, prefeitos), do que ao Secretário. Uma vez nomeados, tratavam administrativa e politicamente os problemas da educação em níveis local e regional com os prefeitos, câmaras de vereadores, deputados estaduais e federais, tornando-se de certa forma a “cara do partido” na educação, procurando, sim, resolver os problemas existentes como profissionais da educação que de fato sempre foram; no entanto quase sempre esses políticos capitalizavam para si os acertos dessa atuação, transformando-os em dividendos políticos-eleitorais.

Por fim, surge a greve. Muito embora as conversas das entidades com o Secretário indicassem o contrário, a greve irrompeu no dia quatro de abril de 1984. Grandes manifestações são organizadas, com o apoio, ainda, de prefeitos e deputados, além de

⁷² Antes de tomar posse, o então futuro Secretário Paulo de Tarso montou em seu escritório de Advocacia na região central de São Paulo um escritório político, com a finalidade de compor sua futura equipe de trabalho. Para lá eram encaminhadas por Prefeitos, Câmaras de Vereadores e Deputados, as indicações dos nomes, e feita a configuração política da Secretaria, com pouca margem de alteração pelo Secretário, mas com sua participação.

⁷³ A expressão refere-se àqueles que, eleitos para os cargos de Vereadores, Prefeitos e Deputados, participavam do Governo indicando nomes para compor os escalões locais e regionais correspondentes às diversas Secretarias de Governo. Alguns desses políticos cobravam fidelidade de seus indicados, outros os deixavam mais à vontade, no entanto sem deixar de capitalizar politicamente os feitos do governo, como construções de escolas etc.

Câmaras Municipais, que demonstravam seu apoio auxiliando os professores do interior no transporte até São Paulo para as passeatas e concentrações à frente do prédio da Secretaria da Educação, bem como do Palácio dos Bandeirantes, com fornecimento de faixas, etc.

Diversos delegados de ensino e diretores regionais também apoiaram o movimento, comparecendo às manifestações, ousando até falar em seus palanques nas suas cidades-sede. A participação da CENP⁷⁴ foi também muito notada. Por essa razão, na época os críticos do movimento o chamaram de “greve chapa branca.”

Após a primeira tentativa frustrada de negociação, entre outros slogans, este dominava: *“Montoro, a culpa é sua, a greve continua”*, (isentando assim o Secretário), uma vez que muitos professores entendiam que também o Secretário apoiava o movimento, pensando que com a eclosão da greve ficaria mais fácil a ele conseguir os recursos necessários com o Governador para o atendimento às suas reivindicações.

Não conseguindo os recursos junto à Secretaria de Economia e Planejamento para atendimento ao magistério, e não conseguindo acordo com as entidades para esperar mais um pouco, o Secretário toma uma medida insólita: Faz publicar no Diário Oficial a Resolução SE 124, de 15/05/84 proibindo a utilização dos espaços escolares para a realização de outras atividades que não fossem as escolares. Proibia, assim, ao magistério discutir, em seu próprio local de trabalho, os seus problemas (em suas assembléias de greve). A simpatia de que o Secretário gozava entre grande parte do magistério, e, em especial entre as entidades de classe, esvaiu-se completamente. Na concentração seguinte, à frente da secretaria da Educação, perto de cem mil professores, chamavam ao Secretário *Paulo Cruz*, numa alusão ao general Nilton Cruz, que meses antes proibira manifestações na Praça dos Três Poderes, em Brasília, cercando-a com a Cavalaria do Exército, comandada pessoalmente pelo desastrado general. Delegados de Ensino e Diretores Regionais haviam feito “vista grossa” quanto ao cumprimento de tal medida legal (Resolução que proibia reuniões de greve nas dependências escolares), até porque não teriam força política, à altura dos acontecimentos, para fazerem cumpri-la, e também porque, como integrantes do magistério, estavam de acordo com as reivindicações.

⁷⁴ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão do segundo escalão da Secretaria.

Criara-se um impasse. Não tendo muitas alternativas, desgastado e desgostoso com a situação, o Secretário pede ao Governador a demissão, não sem antes revogar a malfadada resolução, deixando o cargo aos 28 de maio de 1984.

Quadro 03 - Medidas Legais -15/3/83 a 28/5/84

Governador: ANDRÉ FRANCO MONTORO

Secretário: PAULO DE TARSO SANTOS

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
15/03/83	Decreto 20.870	Cria Secretaria da Descentralização e Participação
24/03/83	Decreto 20.877	Determina rápido atendimento a informações solicitadas pelos poderes constituídos e pelo público em geral.
18/04/83	Resolução SE 83	Institui Grupo de Atendimento ao Magistério
13/05/83	Lei 3.730	Autoriza cessão de dependências escolares às APMs e às atividades da comunidade.
13/05/83	Lei 3.732	Transferência de funcionários ou familiares estudantes.
06/06/83	Resolução SE 118	Instruções para discussão do Documento nº 1 da Secretaria da Educação.
08/06/83	Resolução SE 120	Cria o Jornal Educação Democrática, com circulação em todas as unidades escolares.
12/07/83	Decreto 21.074	Institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo.
15/07/83	Comunicado SE	Aloca recursos para Projetos Pedagógicos das unidades escolares - Ações Não Rotineiras.
05/09/83	Resolução SE 200	Permite a alocação de Professores Monitores de disciplinas nas Delegacias de Ensino.
11/10/83	Decreto 21.522	Cria Centro de Educação Supletiva na Penitenciária do Estado.
25/10/83	Decreto 21.535	Determina contagem de tempo não remunerado e férias para Substitutos efetivos.
26/10/83	Resolução SE 276	Determina a volta das disciplinas História e Geografia ao currículo das Escolas Estaduais de 1º Grau.
26/10/83	Resolução SE 275	Normatiza atendimento à demanda escolar, criando o REM.
14/11/83	Lei nº 3.913	Proíbe: taxas de matrícula, de merenda, de material para provas e exames, obrigatoriedade de uniforme escolar e locação de parte de imóveis escolares.
24/11/83	Lei 3.917	Restabelece o direito de desconto em folha de pagamento das mensalidades das Associações do Funcionalismo Público.
24/11/83	Resolução 310	Designa Comissão para revisão do Estatuto do Magistério.

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
26/12/83	Decreto 21.810	Institui convênios com os Municípios para manutenção da pré-escola.
28/12/83	Decreto 21.833	Institui o ciclo básico.
06/01/84	Lei Complementar 343	Permite afastamento dos dirigentes das entidades de Classe.
17/01/84	Resolução SE 13	Estabelece normas para instalação e funcionamento do ciclo básico.
26/01/84	Resolução SE 20	Estabelece normas para o currículo do 1º Grau, incluindo História e Geografia.
24/02/84	Resolução SE 51	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
24/02/84	Resolução SE 52	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
23/03/84	Resolução SE 75	Estabelece convênios com as prefeituras municipais para transporte de alunos.
11/04/84	Resolução SE 92	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
09/05/84	Decreto 22.178	Eleva para 15% o limite das horas/atividades dos docentes.
11/05/84	Lei 4.021	Transfere às prefeituras municipais o serviço da merenda escolar.

2. Secretário Paulo Renato Costa Souza

Com a saída do Dr. Paulo de Tarso, o governador Montoro optou pelo nome do Professor Paulo Renato Costa Souza, que já fazia parte do Governo, uma vez que estava na Direção da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), nomeando-o secretário da Educação, em 29/05/1984.

O novo secretário era economista, professor do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, e ligado politicamente a José Serra, de quem também era amigo. Este último, economista e docente do mesmo Instituto, ocupava o cargo de secretário da economia e planejamento no Governo do Estado. Dessa forma, a nomeação contemplou o núcleo de poder do Governo, além de satisfazer a área política, visto que o professor Paulo Renato pertencia igualmente à roda do então senador Fernando Henrique Cardoso, um aliado, portanto, à esfera mais intelectualizada do PMDB.

Inicia-se um novo estilo na Secretaria da Educação: falar menos, ouvir aqueles que estão em postos de comando regionais (não o magistério em geral), sem alterar substancialmente a configuração política da Secretaria: Apesar da saída em massa dos integrantes ligados ao PT, vários coordenadores em nível central foram mantidos. Foi trocada a coordenadora da COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo), entrando em seu lugar a Professora Miriam Jorge Warde, mantido o coordenador da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior), e substituído o chefe de gabinete.

Notou-se um alinhamento do Secretário com a professora Guiomar Namó de Melo, que havia participado da elaboração da Proposta Montoro. Ela ocupava o cargo de Secretária da Educação do município de São Paulo, onde era prefeito o também peemedebista Mário Covas, nomeado pelo presidente João Figueiredo, por indicação do governador Montoro.

Na direção da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, foi colocado o professor João Cardoso Palma Filho, cuja posição ideológica era mais de esquerda, e que já a conhecia muito bem por ter sido anteriormente membro de uma de suas equipes técnicas. O professor Palma também já integrava o Governo, exercendo um cargo

de diretor regional na região da capital. Em seu gabinete o novo secretário passou a ter à disposição alguns profissionais pertencentes aos quadros da UNICAMP, como a Professora Gilda de Figueiredo Portugal Gouveia, além de uma secretária, um motorista, e, eventualmente, outros assessores. Passou a despachar uma vez por semana (sempre às segundas feiras) em Campinas, onde instalou um minigabinete nas dependências da Divisão Regional de Ensino. Também do seu quadro de assessores diretos faziam parte alguns integrantes da APEOESP, a mais aguerrida associação de professores da rede estadual, bem como outras lideranças do magistério. Vejamos as principais ações, dentro das categorias que aqui elegemos:

2.1.-Política e Gestão:

O professor Paulo Renato agiu à frente da Secretaria ouvindo a todos, decidindo, porém, segundo os próprios princípios: Não sendo um especialista em educação, mas um economista, procurou administrar a Secretaria resolvendo os problemas do dia-a-dia: construindo salas de aula onde havia necessidade delas, contratando pessoal de apoio para as escolas, entre outras medidas. Assim, fazia longas reuniões com suas equipes, já trazendo dados disponíveis, fazendo, ele próprio e seus assessores diretos, anotações, e decidindo depois. Logo nos primeiros dias de sua gestão, fez uma reunião com todos os diretores regionais, e delegados de ensino, quando ouviu tudo o que todos tinham para falar, oportunidade em que se listou desde a necessidade de uma política educacional clara, a falta de funcionários nas escolas, baixos vencimentos do magistério, até denúncias referentes ao funcionamento de escolas privadas que formavam alunos “fantasmas”. O Secretário ouviu atentamente, e praticamente não disse uma palavra sobre as diversas falas, além de gestos ou curtas declarações de concordância com o que era proposto. O debate não aconteceu com o Secretário, mas entre os participantes da reunião.⁷⁵

⁷⁵ Quando se falou em vencimentos do magistério, o Secretário comentou que os seus vencimentos como Secretário eram menores que o salário de um co-piloto de Boeing. Quando se falou em escolas que cometiam fraudes, prometeu agir com rapidez. (Anotações do arquivo do autor)

Segundo PEDROSO (1991: 334), baseando-se em entrevistas que lhe foram concedidas pelos professores Guiomar Namó de Mello e Wagner Rossi, a administração do professor Paulo Renato limitou-se a “*administrar o cotidiano*”, delegando “*as questões mais técnicas*”, procurando constituir-se um “*período mais estável*”, ... “*colocando a casa em ordem, mas em nível absolutamente divorciado da questão educacional*”

2.1.1.-Descentralização:

No tocante à municipalização da pré-escola houve continuidade do processo, da mesma forma iniciada, ou seja, as classes mantidas pela Secretaria foram preservadas, tendo-se o cuidado de desativar somente à medida que as prefeituras municipais fossem assumindo o atendimento à demanda.

O processo de municipalização da merenda escolar foi também continuado, e, esse sim, à medida que fatos novos aconteciam foi alterado, corrigido, de tal forma que propiciasse às prefeituras as condições político-administrativas para assumir o processo, e, em especial, fazendo que a Secretaria Estadual fosse se desobrigando desse assunto. Por diversas medidas legais⁷⁶ pode-se perceber essa tendência, como pela Resolução SE 151/84, em que se explicitava que toda a infra-estrutura administrativa para a preparação e distribuição da merenda ficava a cargo das prefeituras municipais. Isso implicava contratação de pessoal, (merendeiras para as escolas, pessoal técnico e administrativo para as Prefeituras, por exemplo). Uma vez criada essa infra-estrutura, e admitido o pessoal (por concurso público, conforme determina a lei), estava criada a irreversibilidade da medida. Desse modo para conseguir a municipalização, o Governo estadual chegou a abrir mão de cláusulas do convênio em alguns casos, nos quais tal medida garantisse a adesão do município.⁷⁷

⁷⁶ Decreto 22.379, de 19/06/84; Resolução SE 151, de 19/06/84; Decreto 22.758, de 05/10/84; Decreto 23.632, de 05/07/85, e Resolução SE 220, de 22/10/85.

⁷⁷ Assim ocorreu em Campinas, onde o prefeito municipal José Roberto Magalhães Teixeira exigiu que se retirasse a cláusula que exigia a contratação de merendeiras para as escolas, alegando que teria que contratar cerca de trezentas merendeiras. Para não se retirar a cláusula, escreveu-se ao lado a dispensa de seu cumprimento.

Assinados os convênios, as prefeituras municipais passaram a receber trimestralmente os recursos financeiros para compra dos gêneros alimentícios com base em planilhas demonstrativas de número de alunos matriculados nas escolas estaduais, municipais e conveniadas.⁷⁸

Desde o início do cumprimento dos referidos convênios de municipalização da merenda, os prefeitos reclamavam que o valor repassado pelo Estado era insuficiente. No entanto, essas autoridades acabaram por aceitar o processo, uma vez que lhes era interessante politicamente. Resistiu inicialmente a Prefeitura do Município de São Paulo, não assumindo a municipalização da merenda escolar, obrigando o Estado a manter um esquema próprio para assegurar o referido serviço em suas escolas, bem como de outros municípios cujos prefeitos, também discordantes, tiveram o mesmo tratamento⁷⁹ Nessa época já era Prefeito de São Paulo o ex-Presidente Jânio Quadros, ferrenho opositor ao governador Montoro.

Com a finalidade de orientar a política de aquisição, armazenamento, preparo e distribuição da merenda escolar (sic), o Decreto 22.758/84 determina a criação, em cada município, do Conselho Municipal de Merenda Escolar, a ser composto por representantes da Prefeitura Municipal, da Câmara Municipal, da Secretaria da Educação, das Associações de Pais e Mestres e de produtores ou fornecedores locais. Tais conselhos, no entanto, nunca funcionaram, e, na maioria dos municípios, nem foram instalados. Apesar, porém, de todos os problemas ocorridos, a merenda escolar municipalizada tornou-se realidade em, praticamente todo o Estado de São Paulo.

Ainda, como medida descentralizadora por via da municipalização, e agora por meio da Lei 4.717, de 26/09/85, tenta-se alterar uma política que sempre foi altamente centralizadora: a de construções escolares. Na realidade, desde início de 1984 já se vinha

⁷⁸ Escolas conveniadas: aqui se refere a escolas mantidas por outras instituições, como as APAEs, por exemplo, e que celebravam convênio com a Prefeitura ou Estado para, entre outros itens, receberem merenda escolar.

⁷⁹ A Secretaria continuou procedendo licitações para compra de gêneros, distribuindo-os às escolas estaduais sediadas na capital e nesses outros municípios.

tentando, mediante pequenos convênios com alguns municípios⁸⁰ para reparos e adequações em escolas, a via da municipalização. Agora, com a cobertura legal mais abrangente, os recursos seriam repassados às Prefeituras Municipais conveniadas, e essas poderiam proceder reformas maiores, bem como até construir unidades escolares, elaborando também os projetos.

Diversas Prefeituras Municipais se interessaram, no entanto poucas chegaram a assinar tais convênios: as dificuldades eram grandes, uma vez que a maioria dos municípios não possuíam experiência na construção de escolas, não tendo em seus quadros pessoal especializado, e também o número de construções não recompensava a formação de tal “*know-how*”.

Prefeituras que celebraram os convênios construíram as escolas, valendo-se, muitas delas, de projetos fornecidos pelo próprio Estado, com alterações que muitas vezes diminuía o custo da obra, o que permitia atendimento a outra obra necessária, ou até uma ampliação da própria obra construída. As Prefeituras conseguiam de fato baratear as construções pela utilização, em alguns casos, de mão de obra própria, utilizando a capacidade ociosa de seu pessoal e maquinário, a desnecessidade de alojamentos para pessoal, etc. Verificou-se também a despadronização das construções, que eleva o gasto com manutenção, além da desorganização causada por falta de experiência das equipes municipais (nem sempre arquivando plantas, projetos, além de outros problemas que apareceriam mais tarde, quando da necessidade de manutenção ou adequações).

Nos casos até aqui relatados, a descentralização foi adotada por motivos de necessidade, conforme conceituam MOTTA e PEREIRA (1980: 115):

“Se não forem motivos de ordem política ou moral, se não forem condições de caráter ideológico que levaram ao motivo de descentralização, como explicar esse movimento? Ao nosso ver, trata-se simplesmente de um problema de necessidade.”

⁸⁰ Alguns municípios manifestaram interesse por esse tipo de ação. Campinas foi um deles. Esses convênios foram assinados com a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo - CONESP, como experimentais.

Conforme já se pode constatar, as atividades descentralizadas, especialmente a merenda escolar, o atendimento à clientela pré-escolar e as construções escolares, demandaram contrapartidas financeiras por parte dos municípios, ou seja, o Governo estadual repassava parte dos recursos e as incumbências referentes ao atendimento. No entanto, em todos os casos os municípios deveriam complementar os recursos financeiros e ainda ficarem responsabilizados pelo atendimento correspondente. Dessa forma, o Estado desobrigava-se paulatinamente do atendimento, quer por incapacidade financeira, o que já se visualizava com a crise do modelo estadualizado, quer pela passagem ao grande parceiro- o município, de responsabilidades antes assumidas. Tratava-se, portanto, de uma “*necessidade viável*”, segundo a visão dos autores citados. Ressaltamos aqui os aspectos econômico-financeiros determinantes da necessidade de descentralização, além do gigantismo comumente citado nesses casos que também colaborou para configurar a necessidade da descentralização dos referidos processos.

Outra medida descentralizadora, mas com abrangência a todas as secretarias foi a criação das Regiões de Governo⁸¹. Apoiado nessa medida, os delegados de ensino e os diretores regionais de ensino passaram a ter assento no Colegiado da Administração Estadual, no nível de sua região, fazendo parte desse órgão regional os dirigentes das demais secretarias: Agricultura, Segurança, Esportes, Fazenda, etc. A Região de Governo era composta de Escritório Regional de Governo, Colegiado da Administração Estadual e Colegiado das Administrações Municipais, e tinha como objetivos articular as ações do Governo do Estado em âmbito regional, promovendo a integração dos diversos setores da administração pública, definir prioridades regionais, buscando viabilizá-las, compatibilizar recursos físicos, planejar racionalmente as ações governamentais para melhor atender à população, desenvolver mecanismos avaliatórios etc.

A partir da instalação dos respectivos escritórios regionais foi encetado árduo trabalho para compatibilizar as áreas geográficas das Delegacias de Ensino (assim como de outros órgãos) dentro das Regiões de Governo, o que resultou em alteração de área geográfica de muitas delegacias. Essa medida possibilitaria o intercâmbio entre os

⁸¹ Decretos 22.592, de 22/08/84 e 22.970, de 29/11/84.

dirigentes dos vários órgãos estaduais (educação, saúde, segurança, transportes, agricultura...), como também que a população encontrasse nos mesmos municípios-sede, os órgãos das diferentes secretarias.

Medida interna da Secretaria, em nível de desconcentração foi a Resolução SE 24, de 11/02/85 (e seus anexos) que atribuiu aos Delegados de Ensino, após proposta dos Diretores das Escolas, autorização para a ocupação das dependências das zeladorias das referidas unidades escolares, medida que era atribuição do Secretário da Educação.

De acordo com OLIVEIRA (1992: 24):

“Por desconcentração entende-se a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante, isto é, um processo pelo qual se transferem funções de um órgão do Estado a outro, que goza de sua mesma personalidade jurídica, mas que pertence a um nível territorial menor.”

Foi nesse período que, para resolver o problema da insegurança nas escolas, especialmente o da depredação dos prédios escolares em horários ociosos e fins de semana, o Secretário determinou a construção em massa de dependências para zeladoria nas escolas. Para equacionar o custo dessas construções segundo a disponibilidade financeira foi feito um projeto padrão: uma casa de trinta e sete (37) metros quadrados em cada unidade escolar que ainda não dispunha dessa benfeitoria (a maioria, em todo o estado). Para algumas escolas, tendo em vista insuficiência de recursos, e estarem em lugares mais seguros, não foram as casas construídas pelo Estado, o qual apenas forneceu as plantas, as orientações e a fiscalização, para que as respectivas Associações de Pais e Mestres as construíssem.

Muitos diretores de escola entendiam ser melhor medida que os ocupantes das referidas dependências fossem policiais militares, o que foi permitido, a critério do Diretor, ouvida a corporação militar, e autorizado pelo Delegado de Ensino. No entanto, na maioria dos casos, o ocupante era um funcionário da própria escola, de preferência servente ou inspetor de alunos, ou então funcionário municipal. Isso porque entendiam esses diretores

que o zelador deveria ser um funcionário e que não fosse comprometido com qualquer esquema de repressão.

2.1.2.-Participação:

Na gestão anterior fora criado o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, coordenado por uma Comissão em nível de Gabinete do Secretário. Agora, pelo Decreto 22.563, de 15/08/84, o referido fórum é instituído nas divisões regionais de ensino, e tem como Comissão Coordenadora componentes indicados pelos respectivos Diretores Regionais.

Ou seja, a participação em nível de Secretaria foi diluída, quem iria ouvir então seriam os Regionais: não o Secretário. Por ser a medida um Decreto, significava que o Governador também mudaria de posição. A partir de então, o Fórum, esvaziado, começou a debater apenas as questões regionais, instância na qual continuou por pouco tempo a existir.

Importante registrar também que o Secretário editou nova Resolução⁸² tendo em vista a revisão do Estatuto do Magistério. Revogando a medida anterior, do secretário Paulo de Tarso, o professor Paulo Renato edita outra, na qual extingue a participação de representantes das entidades de classe vinculadas ao magistério do trabalho agora de consolidação das propostas referentes ao estatuto em questão, ficando o referido trabalho adstrito à esfera oficial. Assim os trabalhos de revisão do estatuto continuaram, o que culminou com a formulação de um novo Estatuto de Magistério, transformado em projeto de lei, tendo sido enviado à Assembléia Legislativa em 15 de outubro de 1985 (15 de outubro: Dia do Professor), sendo aprovado, e sancionado como Lei Complementar 444/85, aos 27 de dezembro de 1985.

No campo da participação é de se notar a efetivação da medida constante no novo Estatuto do Magistério, de transformação do Conselho de Escola como órgão deliberativo e que deve existir em todas as unidades escolares do Estado. Levando-se em consideração a natureza da questão é de se indagar porque não constar de uma reformulação do Regimento

⁸² Resolução SE 197, de 27/07/1984, que revoga a Resolução SE 310, de 24/11/1983.

Escolar, em lugar de constar no Estatuto do Magistério. No entanto, ressalta-se que além de deliberativo, o referido colegiado passou a contar com uma grande representação dos professores, (quarenta por cento dos membros), e grande representação da clientela (representada por vinte e cinco por cento por pais de alunos e vinte e cinco por cento por alunos, totalizando cinquenta por cento dos integrantes), além da representação dos funcionários da escola e demais especialistas em educação (cinco por cento de cada categoria).

Houve também uma flexibilização da carreira do magistério, de forma a permitir o acesso aos cargos mais elevados (supervisor de ensino e delegado de ensino) por parte de professores, sem terem que passar por cargos de especialista em educação, exigindo-se apenas tempo de serviço, titulação exigida por lei, e experiência comprovada.⁸³ Esse abrandamento das exigências aumentou em muito as possibilidades de acesso à carreira do magistério.

Essas duas medidas alargaram um pouco a faixa de participação: no caso do conselho, houve a possibilidade de participação da comunidade, representada por pais, alunos, bem como por professores, especialistas e funcionários na formulação de diretrizes locais, e, no caso da flexibilização da carreira, uma participação por parte de um maior número de professores com possibilidades de acesso. De acordo com instruções dos escalões superiores da Secretaria os Conselhos das Escolas deveriam ser constituídos por um número que variasse de vinte a quarenta integrantes, proporcionalmente ao porte da escola: número de alunos e classes.⁸⁴

A implantação dos Conselhos de Escola não foi tarefa fácil, por diversos motivos: muito embora a lei determine que eles devam definir as diretrizes pedagógicas e administrativas das escolas, também prevê que as reuniões ordinárias aconteçam duas vezes

⁸³ O Estatuto anterior, Lei Complementar 201/78, exigia que para ser Supervisor de Ensino o candidato fosse antes Diretor de Escola, e para ser Delegado de Ensino fosse Diretor de Escola ou Supervisor de Ensino. Em ambos os casos, deveriam os candidatos ser titulares de cargos, além do tempo de serviço mínimo exigido para cada caso, devendo ter a titulação exigida por Lei. Pela Lei Complementar 444/85 exigiu-se para Supervisor seis anos de magistério, três dos quais em funções de especialista; e, para Delegado de Ensino, ser titular de cargo de especialista ou ter oito anos de exercício no magistério oficial do Estado, além da titulação exigida por lei.

⁸⁴ A menor escola contava com sete classes (cerca de 245 alunos), mas havia escolas com mais de noventa classes (cerca de 3.200 alunos), sendo que a maioria das escolas conta com cerca de 1000 a 1200 alunos.

por semestre; que o cargo de Diretor de Escola continue sendo provido mediante concurso, o que lhe garante praticamente a vitaliciedade, não obrigando o Diretor a um compromisso com uma gestão ou uma proposta de trabalho, ou ainda com a comunidade na qual a unidade escolar está inserida. Outro fator dificultador do funcionamento do conselho de escola é o excesso de regulamentação das atividades escolares, por meio de resoluções, portarias, pareceres e deliberações dos órgãos superiores, que parecem não acreditar na capacidade das equipes escolares para a solução dos problemas locais.

É preciso ressaltar ainda que os professores muitas vezes vêem, na participação no conselho um serviço a mais, sem remuneração, e, uma vez que não há mecanismos legais de inclusão dessa participação na sua jornada de trabalho, renunciam assim ao direito de participar. Os pais precisam ser conscientizados da necessidade de sua participação. Os alunos foram, durante o período da ditadura alijados do processo político, além de serem os mais novos filhos dos alunos do período da ditadura, calados por essa forma de governo. Sobre o assunto, assim se manifesta CUNHA (1991, 202):

“Lamentavelmente poucas foram as escolas que tiveram conselhos funcionando efetivamente até o fim do período estudado. Para isso concorreram não só a tradição da impermeabilidade da escola diante dos pais, até mesmo para simples informações, como também a prioridade que a população dava a outros serviços públicos (como saúde) e à solução de problemas mais imediatos (como salário e moradia) quando a participação tornava-se uma possibilidade objetiva e subjetivamente reconhecida.”

Por outro lado, lembremos MINGUILLI (1995: 68):

“Participação exige forte e densa vida associativa, ela é um estilo de fazer política, é um método de governo tanto em nível de estado, quanto em nível de sociedade”

Verificamos, então que, apesar da criação da oportunidade de participação dos professores, funcionários, pais e alunos na administração da escola por intermédio do Conselho Deliberativo, em que pese os problemas já citados, levará algum tempo para que

tal mudança possa se tornar uma realidade, tratando-se de medida que envolve mudança de comportamento da sociedade, a qual precisa passar a ter um estilo participativo.

Outra observação que julgamos importante é que, na gestão do Professor Paulo Renato à frente da Secretaria a participação foi se restringindo à participação micro-societária, ou seja em nível de escola: extingue-se o Fórum Estadual de Educação, pela sua regionalização, os debates do Secretário foram reduzidos aos encontros com os Diretores Regionais e Delegados de Ensino e alargou-se a possibilidade de participação dos professores, funcionários, pais de alunos e alunos por meio do Conselho de Escola de caráter deliberativo, mas somente nas decisões das suas respectivas unidades escolares.

2.2.-Atendimento à Demanda Escolar:

Quanto ao atendimento à demanda escolar:

- À pré-escola reservou-se o destino anteriormente traçado, ou seja, extinção das classes ainda mantidas pelo estado à medida que as prefeituras municipais as fossem assumindo, com ou sem assinatura de convênios;
- Ao ensino fundamental foi reiterada a sua situação de prioritário, explicitando-se que: - as matrículas deveriam atender a *todos* os que completassem 7 anos até 28/02, depois até 30/06, e, *em havendo vagas*, deveriam ser atendidos em ordem cronológica os que o fizessem até 31/12, portanto, abrindo-se a possibilidade de atendimento de crianças com menos de 7 anos, mas com mais de 6; - que o aluno trabalhador teria a preferência de escolha de turno por ocasião da matrícula, o que determinou um aumento considerável de matrículas no período noturno, independentemente do que os Diretores de Escola haviam planejado;
- os cursos de Suplência I e II⁸⁵ passaram a integrar as prioridades de atendimento à demanda escolar, ao lado do ensino fundamental e médio regulares;⁸⁶ Esse

⁸⁵ Suplência II: Classes das séries finais do ensino fundamental organizadas na modalidade Supletivo, destinadas à clientela fora da faixa etária regular que, a partir de então, puderam ser instaladas nas escolas estaduais. As de Suplência I, que correspondiam às séries iniciais do ensino fundamental, já eram instaladas normalmente desde que as Prefeituras não atendessem a essa clientela.

⁸⁶ Como o Regimento das Escolas estaduais não previam esse tipo de curso, houve necessidade de que cada unidade escolar que desejasse instalá-lo adequasse a seu regimento, fazendo para isso uma proposta administrativo-pedagógica. As primeiras escolas a terem instalados esses cursos foram : EEPG Prof. Antonio Fernandes Gonçalves, EEPG Prof. Ary Monteiro Galvão, e EEPG Prof. Celestino de Campos, todas da periferia de Campinas, e jurisdicionadas à Segunda Delegacia de Ensino, em maio de 1985.

procedimento marcou o início de um processo, uma vez que somente instituições privadas mantinham cursos de suplência II frequentiais até então.

Quanto ao ensino médio, não houve restrição à formação das classes com turmas iniciais, o que perpetuou o comportamento do ano anterior, de livre criação de turmas, independentemente das antigas “quotas”, havendo, portanto, acomodação da situação, com a expansão do atendimento.

Às unidades escolares que desejassem foi facultada a adoção de um calendário escolar alternativo, também proposto pela Secretaria, para melhor atendimento ao alunado do período noturno.⁸⁷ Esse calendário propunha um ano letivo de duzentos dias (pelo calendário convencional eram cento e oitenta), com quatro aulas diárias à noite (no convencional, cinco), e Educação Física ministrada em horário diverso. Considerando que os alunos-trabalhadores são dispensados das aulas de Educação Física, restavam, na prática as vinte aulas semanais. Além disso, foi destinado recurso financeiro para compra de material específico para as escolas que adotassem o referido calendário, bem como houve liberação de carga horária aos docentes para as horas de trabalho pedagógico.

A opção pela adoção do calendário alternativo deveria ser feita com base em consulta a alunos e professores da escola. Como a Resolução datava de outubro/85, havia tempo suficiente para consulta, decisão e preparação para o novo esquema, a ser implantado em 1986. Apenas setenta escolas concordaram com a proposta, razão por que a medida revogada para 1987. Contribuiu para isso, a forte negativa dos professores, uma vez que quem trabalhava no diurno e no noturno cumpria dois calendários, além de verem os docentes na medida mais um aumento de serviço, pelos mesmos baixos vencimentos.

Necessário se faz anotar que, em razão do planejamento executado na gestão do Secretário anterior, nesse período encontrava-se em execução um Plano emergencial de construções escolares tendo em vista o saneamento do déficit de salas de aula, que resultou na construção de um grande número de “embriões”⁸⁸ por todo o Estado, prédios esses que

⁸⁷ Resolução SE 219, de 16/10/85.

⁸⁸ Prédios muito simples, construídos com blocos de cimento, constando de quatro ou seis salas de aula, pátio coberto, dependências sanitárias, dependências administrativas singelas, e geralmente construídos em apenas um lado do terreno, prevendo futuras ampliações mediante construções de outros blocos semelhantes.

ficaram conhecidos como “Montorinhos”. Dado o forte ritmo em que ocorreram essas construções, o Secretário Paulo Renato costumava afirmar que estava construindo “*uma escola por dia, uma sala de aula a cada três horas*”.

2.3.-Valorização dos Profissionais da Educação:

É, então sancionada a Lei Complementar 361, de 23/11/84 muito esperada pelos professores que atuavam nas classes de quinta a oitava série do ensino fundamental e no ensino médio, autorizando a contagem de tempo de trabalho em dias corridos para todos os fins. Essa medida beneficiou um grande número de professores, uma vez que, durante todo o tempo em que estes serviram ao estado na condição de temporários⁸⁹, somente tinham computados os dias em que efetivamente ministraram aulas, descontados mesmo os sábados, domingos e feriados.

Outra medida que também trouxe melhorias à carreira do Magistério foi a edição do novo Estatuto do Magistério, a Lei Complementar 444/85, de 27 de dezembro de 1985 a qual regularizou e normatizou contagens de tempo de forma proporcional ao tempo em que o professor permaneceu em diferentes jornadas de trabalho, garantiu direitos, conforme já tratado no item anterior, possibilitou a carreira do magistério a todos os professores, e atendeu a uma série de reivindicações há muito buscadas pela categoria. Ainda o novo estatuto criou a gratificação de trabalho noturno, mecanismo que garantiu ao profissional em exercício no período noturno perceber gratificação especial.

Para a vigência rápida de diversos artigos do estatuto houve a necessidade de edição de vários decretos, o que foi providenciado rapidamente.⁹⁰ Logo no início do ano letivo, a

⁸⁹ Professores Admitidos em caráter temporário: aqueles que iniciam no magistério pelos processos normais de atribuição de aulas, mas ainda não são efetivos por meio de concursos públicos. Muitos professores permanecem nessa situação por vários anos.

⁹⁰ Decreto 24.557, de 27/12/1985- dispõe sobre atribuição de carga horária aos docentes;
Decreto 24.558, de 27/12/1985- regulamenta pagamento de férias de professores temporários;
Decreto 24.559, de 27/12/1985- regulamenta pedido de retorno de professores adidos;
Decreto 24.632, de 10/01/1986- regulamenta as jornadas de trabalho do pessoal docente;
Decreto 24.639, de 16/01/1986, disciplina a declaração de adidos do quadro do magistério;

Secretaria editou um exemplar do novo estatuto para cada profissional em exercício nas escolas e órgãos da Secretaria, recomendando que as unidades dedicassem um dia de atividades para seu conhecimento.

Dentre os direitos conquistados pelo magistério com o novo estatuto destaca-se a oportunidade de cursar a Pós-graduação, mediante afastamento especial, sem desconto de vencimentos⁹¹, medida que chegou a ser praticada nos primeiros anos de vigência do estatuto e depois abandonada, tendo em vista que praticamente todos os que usufruíram desse direito acabaram por pedir exoneração logo após o curso, rumando para o ensino superior, de modo que o investimento não tinha retorno à rede escolar mantida pela secretaria⁹². Não houve no estatuto nenhuma cláusula que exigisse a permanência na rede estadual do usufruinte por algum tempo após a conclusão dos cursos (na maioria dos casos, mestrado ou doutorado), havendo vantagens pecuniárias apenas para esses profissionais, a título de progressão funcional⁹³.

2.4.-Controle das Instituições Privadas de Educação:

Diversos processos continuaram tramitando nos escalões superiores da Secretaria motivados por representações dos supervisores e delegados de ensino, à vista de irregularidades ou fraudes cometidas por instituições privadas de ensino. Assim é que na gestão em questão oito escolas privadas tiveram cassadas suas autorizações de funcionamento, uma teve proibida a abertura de novas matrículas (mais tarde cassada), e um razoável número de novos processos foram iniciados⁹⁴. A tramitação desses processos era extremamente penosa à Secretaria, uma vez que os casos eram em suma os mesmos: desleixo na escrituração, desorganização intencional para confundir o trabalho da

⁹¹ Artigo 64, Inciso VI- O profissional requer o afastamento, que é concedido ou não, respeitado o interesse da Administração.

⁹² Informação colhida em documentos da Secretaria.

⁹³ O título de Mestre garantia dez por cento de aumento, e o de Doutor vinte por cento, sobre os vencimentos do profissional.

⁹⁴ Resoluções SE 348, de 17/12/1984; 04, de 08/01, 23, de 08/02; 130, de 08/07; 215, de 14/10; 248, de 23/12/1985; 02, de 09/01; 21, de 23/02; 31, de 27/02/1986.

supervisão, mercantilismo e fraudes. No entanto, os estudos tinham que ser feitos caso a caso, para verificar a existência de má fé, onde havia, sem deixar “brechas” para recursos meramente protelatórios da parte das mantenedoras, com o objetivo de retardamento da tramitação.

Foi então criado um órgão ligado diretamente ao gabinete do secretário especificamente para cuidar não somente desses processos, mas também para exercer um trabalho de apoio à supervisão que pudesse ao mesmo tempo ser corretivo e preventivo: o *Grupo de Verificação e Controle de Atividades Administrativas*, GVCA. O Decreto 23.321, de 26/3/85, que criou e organizou o GVCA, atribuindo-lhe as seguintes funções:

“I- assistir o titular da Pasta e demais autoridades de ensino quanto à fiscalização e controle das atividades das escolas de educação infantil, de primeiro e segundo graus, com cursos regulares e supletivos;

II- acompanhar o andamento dos processos de correição e sindicância em escolas de educação infantil, de primeiro e segundo graus, com cursos regulares e supletivos;

III- orientar a constituição de comissões de correição e sindicância, bem como indicar os procedimentos adequados a cada caso;

IV- colaborar, no âmbito de sua competência, sempre que necessário, na execução de diligências e sindicâncias junto a escolas de educação infantil, de primeiro e segundo graus, com cursos regulares e supletivos;

V- indicar soluções aos processos oriundos dos órgãos que integram a estrutura básica da Secretaria da Educação quanto à verificação da regularidade da vida escolar e suas conseqüências, encaminhando-os ao Chefe de Gabinete para as providências cabíveis;

VI- participar do processo de apuração de fatos, sempre que determinada a intervenção junto às Associações de Pais e Mestres nos termos do artigo 36 do Estatuto Padrão das APMs.” (art.3o.)

Esse mesmo Decreto extinguiu o *Grupo de Controle de Atividades Administrativas e Pedagógicas*, GCAAP,⁹⁵ temido pelos professores da rede pública, uma vez correr nos bastidores a sua fama de colaboracionista com a política repressora do regime militar. Assim, a criação do novo órgão foi possibilitada com a extinção do antigo, aproveitando-se sua infra estrutura administrativa, jurídica e orçamentária.

Valendo-se do GVCA, as delegacias de ensino passaram a ter suporte para proceder processos sindicantes, e os casos que escapassem à sua alçada eram encaminhados a esse órgão, que os fazia caminhar com o apoio dos Grupos de Supervisão das Delegacias de Ensino.

Os procedimentos ganharam em rapidez e qualidade técnico-jurídica. Sem dúvida, a criação do GVCA foi um marco importante e distintivo no tocante aos processos que visam o controle das atividades das instituições privadas de ensino no âmbito da Secretaria: esse grupo-tarefa passou a atuar em várias frentes: no equipamento jurídico legal aos Supervisores de Ensino, que continuaram a trabalhar nas Delegacias de Ensino, na formalização a tramitação dos processos que eram encaminhados em nível de Gabinete, e na prevenção, com a edição de normas que passaram a balizar o trabalho da Secretaria como um todo.

2.5.-Melhoria da Qualidade do Ensino:

Duas medidas legais⁹⁶, desta vez em forma de Resoluções do Secretário, foram editadas no sentido de preparar os professores, em especial os que assumiram classes do Ciclo Básico. A primeira, datada do final de julho de 1984, determinava a convocação dos docentes das classes do Ciclo Básico, mediante pagamento de horas a título de serviço extraordinário, para reuniões pedagógicas semanais, em horário anterior ou posterior às atividades docentes ou, ainda, em dias em que o professor não tivesse atividades escolares, independentemente da jornada a que o docente estivesse sujeito. Essas reuniões deveriam

⁹⁵ O GCAAP tinha competências para verificar que livros poderiam ser adotados, programas ministrados nas escolas (conteúdos e metodologias) etc.

⁹⁶ Resolução SE 196, de 27/07/1984 e Resolução SE 273 de 31/08/1984.

contemplar atividades planejadas pelas próprias escolas e ainda programação veiculada pela Rádio e Televisão Cultura, no projeto *“Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios”*. A referida resolução determinava, ainda, que as atividades dos Grupos de Apoio Suplementar, formados por alunos que necessitassem de reforço de aprendizagem também seriam pagos na forma de serviços extraordinários, e cada docente convocado ganharia o equivalente a duas horas semanais para reuniões pedagógicas, bem como aqueles que ministrassem o apoio suplementar mais seis horas semanais, num total de oito horas semanais para quem tivesse as duas tarefas.

A Segunda medida, datada de final de agosto do mesmo ano, implantava o Projeto *“Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação através de Multimeios”- Projeto IPÊ*. Este projeto estendia aos professores de terceiras e quartas séries, aos alunos dos cursos de Habilitação para o Magistério, e aos Especialistas em Educação o direito à frequência aos Centros de Recepção Organizada do Projeto Ipê. Todos os que fizessem os referidos cursos receberiam certificados que melhorariam suas condições nos processos de atribuição de aulas, concursos de ingresso e remoção.

Essas duas resoluções tiveram como objetivo preparar os professores que já atuavam, bem como aqueles que poderiam vir a ter classes atribuídas no Ciclo Básico, para influir na formação dos futuros professores e atualizar os especialistas, que, fora das salas de aula, coordenavam o trabalho pedagógico ou dirigiam as escolas. Esses Centros de Recepção do Projeto Ipê passaram a ser conhecidos como “Telepostos” e eram de responsabilidade das unidades escolares ou das Delegacias de Ensino. Eles podiam funcionar nos horários de veiculação dos programas pela RTC ou por meio de gravação dos programas e sessão de estudos em outros horários. Os que funcionavam nos horários das transmissões podiam interagir com a equipe de produção dos programas, por telefone.

Tanto as escolas como as Delegacias de Ensino tiveram muitos problemas com a manutenção dos programas, uma vez que em determinados locais a recepção da RTC era difícil, ou até impossível. Também o material de apoio, impresso pela Secretaria por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP-, muitas vezes chegava com atraso. No entanto, o material produzido, se criticado ou mal utilizado pelos docentes das

escolas estaduais, era, porém, solicitado com insistência por professores e coordenadores pedagógicos de escolas privadas.

O Projeto Ipê, que pretendia atingir os trinta mil docentes do Ciclo Básico em 1984, número elevado para cinquenta mil em 1985 (com a inserção dos alunos da segunda série), atendeu também professores de outras séries, especialistas em educação e alunos das duas últimas séries das Habilitações de Magistério. Dessa forma, a Secretaria entendia estar sanando a falha apontada na implantação do Ciclo Básico.

Segundo dados da Secretaria da Educação, o Projeto Ipê produziu 53 programas de televisão, tendo criado 2.431 telepostos em 1984, 1.396 em 1985, e cerca de 1.500 em 1986, com 84.858 participantes em 1984, 239.271 em 1985, e quase 100.000 em 1986. Ainda, segundo a mesma fonte, em 1983 foram ministrados em convênios com as universidades 66 cursos, em 1984, 56, em 1985, 259 cursos e finalmente, em 1986, 549 cursos.

A essa altura, o Ciclo Básico, que, em 1984, envolveu 842.238 alunos de 5.500 escolas comuns e 11.000 unidocentes, com cerca de 30.000 professores, atingia os números de 1.547.000 alunos: 580.000 ingressantes em 1985, 840.000 em continuidade, e 127.000 reprovados na segunda série em 1984, e cerca de 50.000 professores.⁹⁷ A implementação do Ciclo Básico efetivava-se com intensa discussão nos mais diversos órgãos da secretaria, das escolas aos escalões superiores, passando pelas delegacias de ensino e divisões regionais.

Os Grupos de Apoio Suplementar eram atribuídos aos professores das classes ou a substitutos, em salas de aulas próprias ou adaptadas, e até em dependências fora das escolas. A forma de avaliação dos alunos era o “nó” encontrado pelos professores, coordenadores e diretores, uma vez que não se queria caracterizar a promoção automática do aluno, que, na realidade, não seria mais reprovado.

O remanejamento de alunos, produzindo-se classes homogêneas, determinado pelo Regulamento do Ciclo Básico, era visto pelos educadores como algo discriminatório e anti-pedagógico, rotulando as crianças em fortes, médias e fracas. Ainda, segundo o referido

⁹⁷ Dados extraídos de Relatórios da Secretaria da Educação.

regulamento, a avaliação do rendimento do aluno deveria ser feito de forma a subsidiar o remanejamento, cujos critérios seriam definidos pela escola.

Ora, em que pese esse esforço para dotar a escola de um considerável grau de autonomia pedagógica e administrativa (e até política), os professores encontraram dificuldades, uma vez que seriam cerca de no mínimo 5.500 critérios diferentes, considerando-se apenas as escolas comuns, e ainda havia cerca de 11.000 escolas isoladas, no estado. Isso ensejou um clima de celeuma, chegando até as Delegacias de Ensino, por meio dos Grupos de Supervisão Pedagógica, compostos por supervisores de ensino (e monitores), incluindo os delegados de ensino. Esses últimos, além de participarem por dever de ofício dos Grupos de Supervisão Pedagógica, constituíam-se nos agentes políticos do Projeto Ciclo Básico, uma vez que eram funcionários de confiança do governo, e o referido projeto constituía-se em “projeto do governo”.

Resta considerar mais um ingrediente: até 1977 a avaliação do rendimento escolar dos alunos era expressa por notas, numa escala que variava de zero a dez, e a partir desse ano, pelo Decreto 10.623/77, que estabeleceu o Regimento Comum das Escolas de Primeiro Grau do Estado de São Paulo⁹⁸, o sistema de notas foi substituído pelo sistema de conceitos, expressos por meio de menções (A, B, C, D, E), mudança essa nunca bem absorvida pelos professores, que, salvo exceções, ainda transpunham notas em conceitos, utilizando-se das menções, num curioso sistema misto. Agora vinha o Ciclo Básico, segundo o qual os professores deveriam elaborar uma escala de etapas, situando os grupos de alunos nessas etapas de aprendizagem?

Apesar dos grandes esforços despendidos pelas escolas, e particularmente pelos supervisores e monitores que acompanhavam a implantação do Ciclo Básico, não se conseguira estabelecer acordo, bem como havia, sim, por parte de algumas escolas pleito com a Secretaria para que se normatizasse a questão. Surge, então a Resolução SE 241, de 29 de novembro de 1985, portanto no apagar das luzes do segundo ano letivo do Ciclo Básico, dispondo sobre a sistemática de avaliação nesse nível de ensino. Essa Resolução estabeleceu a *Ficha Descritiva do Rendimento do Aluno do Ciclo Básico*, modificou o

⁹⁸ Para as escolas de Segundo Grau, o Decreto 11.625/78, e para as escolas de primeiro e segundo graus o Parecer CEE 390/78, com os mesmos critérios.

Regulamento do Ciclo Básico, revogando alguns de seus artigos, dessa vez não constando a aprovação do Governador.

A ficha em questão era composta de onze quadros dispostos em nove páginas, devendo ser preenchida uma para cada aluno.⁹⁹ Muito embora houvesse uma ressalva de que as escolas poderiam utilizar seus próprios apontamentos para sistematizarem a avaliação do rendimento escolar no Ciclo Básico em 1985, houve uma “correria” no sentido de adaptarem-se ao novo modelo, o que causou discussões, confusões e transtornos nas unidades escolares e delegacias de ensino.

As Delegacias desdobraram-se para reproduzir a ficha, orientar os Diretores e Professores, havendo, sim, muita insatisfação pela complexidade que ela representava e pelo fato de ter chegado já no final do ano letivo, o que impossibilitou aos professores um trabalho com os alunos considerando os parâmetros da avaliação oficial, além de multiplicar-lhes o trabalho burocrático já a essa altura. Essa Resolução, embora não abolisse o remanejamento de alunos, deixava a medida para consideração dos professores que atuavam no Ciclo Básico, que agora formavam o Conselho do Ciclo Básico. O remanejamento foi, então, abolido por esses conselhos.

Por outro lado, entre os professores de quinta a oitava série do ensino fundamental e do ensino médio, iniciava-se, fomentada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a discussão sobre a necessidade de reformulação curricular, uma vez que os Guias Curriculares existentes eram frutos decorrentes da Lei 5.692/71, e não correspondiam aos anseios dos educadores. As discussões começaram a se adiantar mais em algumas regiões do Estado do que em outras, mas ficava evidenciada a insatisfação desses professores em relação a tais documentos oficiais, que eram apelidados de “verdões” (dada a cor de suas capas).

A Secretaria, empenhada por meio do Projeto Ipê na preparação dos professores para o Ciclo Básico e demais séries iniciais do ensino fundamental, procurou atender a demanda

⁹⁹ Resumidamente, eram os seguintes os Quadros: Dados pessoais do aluno e sua frequência às aulas normais e GAS; Apreciação sobre o Rendimento do Aluno, por semestre; Parecer Final Conclusivo; Conclusões sobre o Aluno que permanecerá no Ciclo Básico; Professores que atuaram sobre o aluno durante os dois anos, período e material utilizado; Itens pormenorizados sobre as condições do aluno, em Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde, Educação Física e Educação Artística.

de preparação de professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio valendo-se de um programa de capacitação de professores desses segmentos em convênio com as universidades públicas do Estado. Por meio de um levantamento de possibilidades feito pelas Delegacias de Ensino junto às Universidades, especialmente a USP, UNICAMP e UNESP, a Secretaria abriu inscrições, no final de 1985, para os professores que desejassem freqüentar cursos (de trinta horas), visando seu aprimoramento profissional, e em sua disciplina específica. Os cursos seriam ministrados nessas instituições na primeira semana do ano letivo seguinte, ou seja, na última semana de recesso dos docentes.

Houve cerca de 25.000 inscrições, no entanto os cursos atingiram apenas pouco mais de 10.000 professores, devendo-se o fracasso a pelo menos dois fatores: desinteresse dos professores em fazer o curso uma semana antes do início das aulas e também desencontros de informações que levaram a cancelamentos de cursos ou sua ministração com poucos participantes quando outros poderiam ter completado as turmas, etc. Outra crítica ouvida na época foi a de que nem sempre os cursos ministrados atendiam às necessidades apontadas pelos docentes da rede escolar. No entanto essa atividade congregou um bom número de professores que batalhavam por uma ampla reformulação curricular, objeto de projeto a ser analisado mais à frente.

Em relação ao currículo do ensino médio, é editada uma Resolução sobre alterações curriculares em geral que poderiam ser efetuadas pelas unidades escolares, trazendo, em especial, uma recomendação para que se mantivesse no currículo do ensino médio as disciplinas Filosofia, Sociologia e Psicologia, componentes esses também retirados ou minimizados a partir de 1972, com a implantação dos currículos nos moldes da Lei 5.692/71.¹⁰⁰

As unidades escolares não tardaram em atender a referida norma legal, mas defrontaram-se com grandes dificuldades, uma vez que os candidatos habilitados para ministrar tais disciplinas (licenciados) nem sempre aceitavam as referidas aulas, que se constituíam em pequenos blocos (duas aulas por turma), e o ensino médio nas periferias das

¹⁰⁰ Resolução SE 01, de 07/01/1985. Essa Resolução aludia à 236, de 03/10/83, que fez a mesma recomendação, atendida parcialmente pelas escolas na época. Agora a recomendação, feita em período de férias dos professores, soou como uma ordem aos Diretores de Escola, empenhados no processo de atribuição de aulas para o final do mês.

grandes cidades geralmente se encontram no período noturno. Assim, na maioria dos casos, os diretores tiveram que atribuí-las a professores “da casa”, geralmente formados em Pedagogia, por terem a formação mais aproximada, uma vez que estudaram Sociologia da Educação, Psicologia Educacional e Filosofia e História da Educação. Essa é uma discussão presente até os dias de hoje, tendo em vista que em muitas escolas essas disciplinas acabaram sendo abolidas ano a ano da grade curricular, e seus defensores sempre creditam essa extinção a atitudes de “má vontade” ou autoritarismo dos diretores das escolas.

No que se refere às escolas rurais, unidocentes, sendo na sua maioria constituídas de classes multisseriadas, foi editada a Resolução SE 92/85, determinando a instalação de setenta e cinco (75) Núcleos de Escolas Rurais, mediante o afastamento de docentes para atuarem nas delegacias de ensino a fim de coordená-los. As quotas foram distribuídas por Divisões Regionais, que, por sua vez, as redistribuíram às Delegacias de Ensino. Inicialmente as delegacias, por meio dos respectivos Grupos de Supervisão Pedagógica, selecionou as escolas que deveriam ser agrupadas em um ou mais núcleos. Geralmente, a escolha recaía em unidades escolares cujo acesso e proximidade possibilitassem um trabalho conjunto: reuniões do coordenador com todos os professores, visitas do coordenador às escolas, possibilidade de distribuição e circulação de material, etc. Os coordenadores foram escolhidos pelos respectivos grupos de professores que iam coordenar, e foram afastados nas delegacias de ensino, percebendo uma diferença de vencimentos entre as respectivas jornadas de trabalho e a jornada máxima permitida, além de terem direito a recursos financeiros para transporte e material pedagógico. O trabalho de coordenação deveria ser apenas no campo pedagógico, não se modificando a vinculação administrativa das respectivas escolas. Como o coordenador deveria trabalhar em sintonia com a Supervisão, em muitos casos os setores de trabalho dos supervisores foram alterados para se evitar que um coordenador estivesse subordinado a mais de um supervisor. A CENP providenciou um programa de capacitação para os coordenadores, bem como repassou material para as Delegacias de Ensino a fim de que efetuassem o trabalho de acompanhamento e controle das atividades dos Núcleos Rurais.

Consideramos a medida interessante por ser o primeiro esforço feito pela Secretaria especificamente dirigido para as escolas rurais, e que acabou sendo estendida a um número

muito maior do que o previsto, em atendimento a pressões políticas exercidas por Prefeitos, além do grande número de pedidos de ampliação do programa feito pelas delegacias de ensino. Logo de início foram instalados cento e trinta e oito (138) Núcleos. Essa nucleação gerou uma série de experiências pedagógicas, muitas delas interessantes, que serviram de base para um novo projeto de reestruturação do ensino na zona rural levado a efeito em 1989, que será visto no próximo capítulo.

Em junho de 1985, “*diante da exposição de motivos do Secretário da Educação*”, o governador Montoro criou, por decreto, um novo órgão na Secretaria, “*com o fim de promover a reorganização do ensino técnico, bem como para prestar apoio técnico e administrativo às Escolas Técnicas Estaduais*”¹⁰¹. Esse órgão, denominado *Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais*, DISAETE, ficou subordinado diretamente ao Secretário, e caracterizou-se por uma orientação diferenciada do conjunto organizacional da Secretaria ditado pelo Decreto 7.510/1976, que a organizou administrativamente levando em conta critérios geográficos: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e Coordenadoria de Ensino do Interior, e, dentro dessas regiões, as unidades escolares de todas as modalidades e graus tinham os comandos determinados.

Foram integradas à DISAETE as cinquenta e oito (58) escolas técnicas existentes em todo o Estado, mas permaneceram com as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino as competências no julgamento da vida funcional do pessoal docente, técnico e administrativo, bem como a regularização da vida escolar dos alunos. Toda a parte política e pedagógica envolvendo as escolas técnicas passou a ser discutida, planejada e executada pela DISAETE.

Analisando o decreto em questão, bem como as medidas tomadas para sua implementação, conclui-se que, quanto às possibilidades de desenvolvimento de novas propostas pedagógicas, e uma política de desenvolvimento do Ensino Técnico, a medida veio trazer ganhos, uma vez que não somente agilizava procedimentos, mas possibilitava uma discussão mais específica do assunto, o que poderia resultar em melhoria do ensino.

¹⁰¹ Decreto 23.544, de 10/06/1985. Ver também Resolução SE 120, de 21/06/1985.

Antes da referida medida, as cinquenta e oito escolas ficavam distribuídas entre quase cento e vinte Delegacias de Ensino e dezoito Divisões Regionais, ficando seus problemas e suas questões diluídas, com poucas possibilidades de discussões.

2.6.-O epílogo:

Inicia-se 1986: O Professor Paulo Renato candidata-se ao cargo de Reitor da Universidade Estadual de Campinas, por ser professor do Instituto de Economia dessa universidade. Ainda, no cargo de Secretário, passa também a percorrer o campus da UNICAMP à busca de apoios tão necessários nessas ocasiões. Se preferido pela comunidade acadêmica na consulta realizada para organização da lista encaminhada ao Governador, seria nomeado? Era a questão que se debatia, uma vez que o governador anterior escolhera o quinto colocado na referida lista. Mas, tendo sido o primeiro colocado na preferência da academia, foi nomeado para o cargo de reitor da UNICAMP, deixando a Secretaria da Educação em 19 de abril de 1986, data em que assumiu o novo cargo.

Quadro 04 - Medidas Legais (29/5/84 a 19/4/86)

Governador: ANDRÉ FRANCO MONTORO

Secretário: PAULO RENATO COSTA SOUZA

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
19/06/84	Decreto 22.379	Regulamenta a municipalização da merenda escolar - Lei 4.021/84.
19/06/84	Resolução SE 151	Normatiza procedimentos para municipalização da merenda escolar.
27/07/84	Resolução SE 196	Autoriza convocação de professores do CB para atualização e aperfeiçoamento.
15/08/84	Decreto 22.563	Altera a composição do Fórum de Educação do Estado de São Paulo.
22/08/84	Decreto 22.592	Cria novas Regiões de Governo no Estado de São Paulo.
31/08/84	Resolução SE 273	Implanta o Projeto IPE - atualização e aperfeiçoamento de profissionais da educação: professores e especialistas, por multimeios.
05/10/84	Decreto 22.758	Cria os Conselhos Municipais de merenda escolar.
09/11/84	Resolução SE 312	Atendimento à demanda escolar: ampliação do atendimento no período noturno.
23/11/84	Lei Complementar 361	Autoriza contagem de tempo em dias corridos para todo o pessoal docente.
17/12/84	Resolução SE 348	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
07/01/85	Resolução SE 1	Altera Quadro Curricular do 2º Grau, retornando Psicologia, Filosofia e Sociologia.
08/01/85	Resolução SE 4	Proíbe novas matrículas em escola particular.
08/02/85	Resolução SE 23	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
11/02/85	Resolução SE 24	Regulamenta autorização para ocupação de zeladorias escolares passando competência aos Delegados de Ensino.
26/03/85	Decreto 23.321	Cria o G.V.C.A. para fiscalizar as escolas particulares – extingue o G.C.A.A.P.
10/05/85	Resolução SE 94	Cria e instala nas Delegacias de Ensino os Núcleos de Escolas Rurais.
20/05/85	Resolução SE	Autoriza funcionamento de cursos de Suplência II em escolas estaduais - período noturno

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
20/05/85	Decreto 23.481	Dá assento aos Delegados de Ensino nos Conselhos das Regiões de Governo.
10/06/85	Decreto 23.544	Cria a DISAETE – Divisão de Supervisão às Escolas de Ensino Técnico do Estado.
05/07/85	Decreto 23.632	Altera a Regulamentação da Lei 4.021/84 – municipalização da merenda escolar.
08/07/85	Resolução SE 130	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
26/09/85	Lei 4.717	Autoriza celebração de convênios com Municípios para obras em escolas municipais e estaduais.
14/10/85	Resolução SE 215	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
16/10/85	Resolução SE 219	Estabelece o calendário alternativo do período noturno para 1986.
22/10/85	Resolução SE 220	Regulamenta procedimento sobre municipalização de merenda escolar.
07/11/85	Resolução SE 229	Autoriza antecipação de escolaridade.
23/12/85	Resolução SE 248	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
27/12/85	Lei Complementar 444	Estabelece o Estatuto do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.
27/12/85	Decreto 24.557	Estabelece a carga horária trabalho docente – Regulamenta Lei 444/85.
09/01/86	Resolução SE 2	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
10/01/86	Decreto 24.632	Estabelece as jornadas de trabalho docente, nos termos da Lei 444/85.
17/01/86	Decreto 24.645	Disciplina a admissão de Estagiários Docentes.
24/01/86	Resolução SE 20	Disciplina a realização de Reuniões de Orientação Técnica para docentes.
23/02/86	Resolução SE 21	Cassa autorização para funcionamento de escola particular.
27/02/86	Resolução SE 31	Cassa autorização para funcionamento de escola particular.
14/04/86	Decreto 24.974	Disciplina a função de Professor Coordenador.
17/04/86	Resolução SE 82	Disciplina o pagamento de gratificação por trabalho noturno/docente.

3.-Secretário José Aristodemo Pinotti

No dia 16 de maio de 1986, após 25 dias de exercício interino cumpridos por Luiz Carlos Bresser Pereira, acumulando o expediente da Secretaria da Educação e a Secretaria de Governo, é nomeado secretário da Educação, o médico ginecologista, professor da Faculdade de Ciências Médicas e que acabara de deixar o cargo de reitor da UNICAMP, José Aristodemo Pinotti. Na sua posse o Dr. Pinotti evoca os dez meses que faltavam para terminar o Governo Montoro, nos quais deveria permanecer como Secretário. Afirma, porém, que a sua gestão poderia ser de quatro anos e dez meses, aludindo, por certo, à possível eleição para governador do então vice governador, seu amigo pessoal e de quem agora era correligionário político, Orestes Quércia.

Logo ao assumir a Secretaria, nomeou como seus assessores diretos alguns docentes e pesquisadores universitários da UNICAMP ligados à educação, entre os quais contavam-se os professores doutores Rubem Alves e Oscar Eduardo de Campos Chaves, ambos do departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação, o professor doutor Ubiratan D'Ámbrozio, do Instituto de Matemática, e o professor Palmeron Mendes. Os professores Oscar Eduardo de Campos Chaves e Ubiratan D'Ambrozio exerceram anteriormente o cargo de Diretor de seus respectivos Institutos. Na Secretaria, o Professor Eduardo Chaves, além de Assessor Especial do Secretário, foi nomeado Diretor do Centro de Informações Educacionais, CIE.

O novo Secretário, no entanto, não desmontou a estrutura anterior, mantendo nos cargos de comando da Secretaria os mesmos integrantes da equipe do professor Paulo Renato.

3.1.Política e Gestão:

Atuando pessoalmente como itinerante, visitando os órgãos da Secretaria, o Dr. José Aristodemo Pinotti procurou adaptar-se ao funcionamento desses órgãos. Criou a figura do

Secretário Adjunto na Secretaria da Educação¹⁰². O Secretário Adjunto passou a assumir as funções administrativas e rotineiras da pasta, ao passo que ao Secretário “titular” eram reservadas as tarefas essencialmente políticas, o que lhe garantiria maior liberdade de ação. Enquanto o adjunto despachava os processos com o chefe de gabinete e coordenadores, o novo secretário buscava os horizontes que pretendeu estabelecer com secretários de outras pastas, demais autoridades do Governo e essencialmente prefeitos de todo o Estado.

Durante esse período, dois decretos visando adequar a Secretaria da Educação a uma nova política de gestão governamental foram editados¹⁰³. Esses dispositivos compatibilizavam as delegacias de ensino de todo o Estado às Regiões de Governo então criadas. Assim, as delegacias de ensino, como unidades administrativas da Secretaria da Educação tiveram que ser agrupadas de forma que coincidissem com as suas respectivas Regiões de Governo, procurando propiciar a participação dos Delegados nos respectivos Conselhos de Administração Estadual, conforme já dito anteriormente. Em consequência, os Municípios também foram agrupados nas Delegacias de Ensino de sua respectiva Região de Governo.

Medida política importante também foi a extinção da Comissão Estadual de Moral e Civismo¹⁰⁴, órgão ligado ao Gabinete do Secretário, oriundo da legislação federal que regia a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória do currículo. Essa comissão sempre teve o poder de fiscalizar não somente o conteúdo das aulas de Educação Moral e Cívica, como também aqueles que as ministravam, por meio de vistoria dos programas e dos “currículum vitae” dos professores indicados para tais aulas bem como para a orientação de Educação Moral e Cívica em nível de cada escola. Também controlava igualmente a única entidade possível aos estudantes, o Centro Cívico, que era “orientado” por esse Orientador de Educação Moral e Cívica.

¹⁰² Decreto 25.713, de 19/08/1986. Algumas Secretarias já contavam com cargo de Secretário Adjunto.

¹⁰³ Decretos 26.581, de 05/01 e 26.694, de 02/02/1987.

¹⁰⁴ Decreto 26.782, de 19/02/1987.

3.1.1.-Descentralização:

Não houve alteração no curso dos projetos em andamento, até porque o novo Secretário assumiu a pasta praticamente em meados do ano letivo, quando as principais decisões a respeito desse ano já estavam tomadas. Assim, no tocante à merenda escolar, à pré-escola, às construções e às reformas escolares, cujos processos de municipalização estavam em andamento, o trabalho continuou a ser executado pelas respectivas equipes, sem alterações.

3.1.2.-Participação:

Nesse campo, o novo Secretário oportunizou um processo há tempos iniciado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas com os professores de todo o Estado.

Capitalizando a necessidade de envolver os docentes numa discussão séria sobre o currículo, já desde 1984 a CENP preparava subsídios para uma reformulação curricular que partisse de um trabalho coletivo. Em 1984, e sobretudo a partir de 1985, iniciou-se a referida discussão com o estudo de propostas curriculares para Geografia e História, que passaram a figurar no currículo do ensino fundamental a partir da quinta série. Este trabalho envolveu, além das equipes técnicas da CENP e professores da rede, também professores das universidades, especialmente convidados.

Considerava a CENP, bem como um grande número de professores engajados na rede estadual, que os Guias Curriculares vigentes, produtos da implantação dos currículos nos moldes da Lei 5.692/71, embora existissem como sugestões, não foram elaborados mediante um processo de discussão que envolvesse o magistério da época, e que foram adotados pelos professores por meio dos livros didáticos editados, o que gerava um trabalho de sala de aula dirigido pelas referidas adoções, impossibilitando qualquer ação pedagógica de qualidade por parte da Secretaria da Educação, que assim não tinha parâmetros para uma avaliação. Também representavam uma literatura pedagógica do autoritarismo instalado nos governos da época em que foram elaborados, traduzidos pelos interesses manifestos nos livros adotados. A CENP tinha como Coordenador o Professor João Cardoso Palma

Filho, conhecido politicamente como integrante da esquerda, e que já trabalhara na CENP em outros momentos, além de, no Governo Montoro ter assumido a direção de uma Divisão Regional de Ensino na gestão do Dr. Paulo de Tarso, e ter sido colocado nesse posto pelo Secretário Paulo Renato.

Duas Resoluções foram editadas, estabelecendo um processo de discussão de novas propostas curriculares para todos os componentes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio.¹⁰⁵ Essas resoluções determinaram o início de uma nova fase de discussões que, baseada nas propostas iniciais, ensejou amplo debate entre os professores em exercício na rede, bem como dos especialistas em educação, e tinham como pressuposto um projeto aberto, envolvendo, no mínimo, três fases de discussão nas bases: a primeira fase seria de discussão, com encaminhamento das sugestões à CENP, segundo relatórios encaminhados pelas Delegacias de Ensino, e elaboração de nova versão preliminar; a segunda fase seria para discussão novamente por todos os professores da proposta preliminar e envio de novas sugestões para elaboração da versão definitiva pela CENP; e a terceira fase consistiria no estudo novamente por todos os professores das novas propostas, agora por ocasião do planejamento escolar de ano letivo de 1987, visando então sua implementação.

O trabalho desenvolvido pela CENP contava com a participação das universidades, mormente as públicas do Estado, mediante o concurso de seus docentes comprometidos com a escola pública. O cronograma estabelecido foi alterado tendo em vista uma greve¹⁰⁶ que envolveu o magistério em busca de melhores vencimentos, o que ocasionou atrasos e diferenças quanto ao nível de participação nas diversas regiões do estado. A participação de docentes das universidades também ocorreu de outras formas: palestras a grupos de Professores, a especialistas em educação e a monitores das delegacias de ensino, trabalhos escritos enviados à CENP (que os reproduziu por meio dos fascículos do Projeto Ipê), e outros eventos do dia-a-dia do processo. Também as entidades de classe ligadas ao magistério promoveram debates sobre as referidas propostas, especialmente a APEOESP. As Delegacias de Ensino, por meio dos supervisores de ensino e dos monitores foram as condutoras do processo em nível regional. A CENP na época, montou uma

¹⁰⁵ Resolução SE 139, de 27/06/1986, reformulada pela Resolução SE 222, de 29/08/1986.

¹⁰⁶ A greve ocorreu no período de 10/09 a 03/10/1986. Ressalta-se, ainda, que houve eleições para Governador do Estado em 15/11/1986.

verdadeira “operação de guerra” para capitanear os trabalhos, sendo obrigada, ainda, a concentrar os esforços no sentido de se priorizar o término das propostas referentes ao ensino fundamental.

Quanto à participação dos docentes e especialistas no processo, apesar dos percalços ocorridos, pode-se notar que foi também a primeira vez que se tentou obter um trabalho dessa envergadura com o envolvimento de toda a rede: os professores participando agrupados por escolas (ou às vezes por grupos de escolas), de onde saíam representantes para os grupos em nível de Delegacias de Ensino, e desses formando-se grupos de redação das sugestões, e, na fase seguinte, tudo de volta, com as oportunidades de releitura, até o final.

O processo, contudo, não terminou no prazo previsto, estendendo-se pelos dois anos seguintes, com avanços e recuos.¹⁰⁷

Esse processo participativo deu-se em nível de “*consulta facultativa*”, e na forma de “*participação concedida*”, se levarmos em conta o que preceitua DIAZ BORDENAVE (1994: 27-36, Passim). Isso porque não estava a alta administração da Secretaria obrigada a levar em consideração todas as sugestões do magistério e dos docentes universitários, bem como praticamente todo o poder de decisão continuava nas mãos da direção daquele órgão, que, no entanto, preferiu oportunizar a seus subordinados sugerir, influenciando de forma controlada em suas decisões, beneficiando-se ainda do que mais precioso a Secretaria tem: um grande número de professores, e, dentre eles, muitos altamente capacitados e comprometidos com a causa do ensino público.

3.2.-Atendimento à demanda escolar:

Foi nesse campo que o Professor Pinotti penetrou com mais desenvoltura em sua passagem pela Secretaria: Continuou a política de implantação de Centros Estaduais de Educação Supletiva, bem como instalando classes de Suplência II em escolas com disponibilidade de salas de aula, e implementou, ainda, um projeto denominado *Alfabetização de Jovens e adultos* (AJA), classes de alfabetização que poderiam ser

¹⁰⁷ Sobre o assunto, ver PALMA FILHO, J.C.-A reforma curricular da Secretaria da Educação para o ensino de primeiro grau (1983-1987): uma avaliação crítica. Dissertação de Mestrado, PUC-São Paulo, 1989.

iniciadas em qualquer época do ano, funcionando em dependências próprias ou não, vinculadas a uma escola da rede estadual, com a finalidade de, somando-se aos demais projetos, sanar o analfabetismo no estado, particularmente nas regiões carentes.¹⁰⁸

Para a matrícula do ano letivo de 1987 no ensino fundamental o Sr. Secretário firmou um termo de cooperação com a Prefeitura Municipal de São Paulo, visando o atendimento racional de toda a demanda escolar naquela região, por meio de uma comissão mista (estadual/municipal) para solucionar o problema, medida pioneira na época. CUNHA (1991:70) vê nessa medida um exemplo de que as *“políticas governamentais podem ser favoráveis aos interesses populares”*. Segundo esse autor, tal medida:

“coibiu a manipulação das vagas pelas direções das escolas, e que, ...de posse dos pedidos de matrículas que chegaram via associações e via escolas, aquele órgão (a Secretaria) fez uma distribuição racional dos alunos pelas escolas estaduais e municipais.”

Também foi reorganizado o atendimento aos alunos portadores de deficiência, com monitoramento ao pessoal docente das escolas, procurando minimizar os problemas pedagógicos, levantados então, de que a criação de classes especiais serviam mais para a rotulação e a conseqüente discriminação de alunos por parte de professores e especialistas em educação mal orientados.

Passaram os alunos indicados a ser submetidos a exames realizados por pessoal habilitado, ligado à área da saúde¹⁰⁹, em colaboração com o trabalho dos professores, antes do encaminhamento ou não para as classes especiais, e também foram criados outros mecanismos de atendimento pedagógicos a alunos que permanecessem em classes comuns, tendo a necessidade de certos atendimentos especiais, como salas de recursos, e ainda por meio de professores itinerantes. No entanto, sobre essa mudança assim se pronuncia MAZZOTTA (1996:163):

¹⁰⁸ Resolução SE 293, de 05/11/1986.

¹⁰⁹ Exames feitos por Psicólogos ou Médicos, nos Centros de Saúde do Estado ou Policlínicas Municipais. Onde não havia esses equipamentos os exames eram custeados por recursos financeiros estaduais repassados às Delegacias de Ensino para pagamento a profissionais de clínicas privadas.

“Tal Resolução, complementada por Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE e Instrução DAE/SE da mesma data, além de não trazer qualquer avanço, em termos administrativos e técnicos-educacionais, constitui elemento de retrocesso, em termos de política educacional, embora tenha sido editada oito anos depois da Resolução SE 73/78, revogando-a. Evidência disso é, por exemplo, a opção por um modelo médico-psico social para a caracterização da clientela da educação especial. Os alunos deficientes visuais são definidos em razão da acuidade visual e não mais por suas necessidades educacionais especiais. Além disso, os parâmetros apontados para a acuidade visual estão em desacordo com o atual conhecimento científico. Quanto aos alunos portadores de deficiência mental, indica-se que se trata de deficiência mental de grau leve. A Instrução DAE/SE, retomando as fórmulas preditivas superadas cerca de duas décadas, caracteriza tais alunos segundo um modelo de prognóstico psicossocial e não de diagnóstico psicológico, como o fazia a Resolução SE 73/78, nem como seria mais desejável hoje, segundo um modelo educacional-escolar.” (sic)

Note-se que a medida, na época de sua adoção, foi bem recebida tanto pelos docentes que trabalhavam com os alunos, e, dessa forma receberam como parceiros os profissionais que os auxiliavam na difícil tarefa de “classificar” as crianças, bem como por esses profissionais, que se sentiram integrados em um trabalho pelo qual se achavam responsáveis.

Quanto ao atendimento ao ensino médio, a política foi a mesma: quando não havia a possibilidade do atendimento nas escolas que já o mantinham, o atendimento era iniciado em uma escola de ensino fundamental que tivesse salas ociosas e disponíveis para isso. O principal projeto encetado durante essa gestão no campo do atendimento ao alunado, entretanto, e que foi a marca da atuação do Secretário, foi o denominado *Programa de Formação Integral da Criança*, PROFIC, criado por decreto do Governador¹¹⁰. Esse programa envolvia não somente a Secretaria da Educação, mas também as Secretarias da Promoção Social, da Saúde, das Relações do Trabalho, da Cultura e dos Esportes e Turismo. Dizia o decreto que os respectivos secretários deveriam formular e desenvolver

¹¹⁰ Decreto 25.469, de 07/07/1986, alterado pelo Decreto 25.753, de 28/08/1986.

ações conjuntas para a execução do programa em questão, estabelecendo-se o Secretário da Educação para coordenador dos trabalhos, uma vez que a ele cabia celebrar convênios com os municípios interessados. Também enunciava a *"necessidade de expansão do papel da escola na formação das crianças, estendendo sua preocupação pedagógica além dos limites até agora existentes."* Ainda explicitava que deveria haver aumento da escolaridade e do tempo de permanência do aluno na escola, o que deveria ser aliado a medidas relacionadas à nutrição, higiene e saúde, e preparo para o trabalho.

Por outro lado, a despeito de preconizar o entrosamento das ações do Estado, dos Municípios e da comunidade, o decreto abria para entidades públicas e privadas a participação no programa. Acrescente-se, ainda, o fato de não haver discriminação de idades das crianças participantes, o que deixava claro então que seriam crianças desde o nascimento até mais ou menos catorze anos, idade em que estão no final do ensino fundamental, podendo ir, todavia, além dessa faixa.

Para a operacionalização do programa eram previstos três tipos de convênios: o primeiro, com as prefeituras municipais; o segundo, com instituições privadas (a maioria filantrópicas); e o terceiro, com as escolas estaduais que desejassem aderir. Em todos os casos eram considerados *os recursos físicos e materiais já disponíveis*, como salas de aula ou ambiente, mobiliário, material instrucional e pedagógico, e até pessoal. A partir daí montavam-se os projetos que eram apresentados diretamente à Secretaria da Educação, tendo em vista a celebração do convênio, no setor próprio da Assistência Técnica de Planejamento Educacional, órgão subordinado diretamente ao Gabinete do Secretário, então dirigido por Sílvia Pimentel.

Passavam pelas Delegacias de Ensino e Divisões Regionais somente os projetos das escolas estaduais, numericamente minoritários. A baixa adesão das escolas estaduais ocorreu porque tais escolas não contavam com *recursos já disponíveis*, e também encontraram forte reação contra o PROFIC no seio do magistério estadual, que o considerou projeto assistencialista e discriminatório.¹¹¹

¹¹¹ Segundo Relatório do PROFIC, em 1986 o programa atendeu a 179.860 crianças por meio de convênios com prefeituras municipais, 19.156, em convênios com entidades assistenciais e 21.363 crianças de escolas estaduais.

As Prefeituras Municipais receberam com bons olhos o PROFIC, pois que representava repasses de recursos adicionais para atividades que poderiam criar, bem como até incrementar atividades que já vinham desenvolvendo em suas redes de atendimento à educação infantil (creches, pré-escola, pré-profissionalização, menor carente, etc.). Entidades assistenciais também acorreram em número significativo, em busca de recursos para atividades que já vinham desenvolvendo ou que pretendiam desenvolver na área da assistência ao menor. Tanto as prefeituras municipais quanto as entidades assistenciais buscaram atender aos princípios do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), de estender a permanência da criança em ocupação no período diverso ao da frequência às aulas normais (recreação, esportes, artes, reforço escolar, etc.). Nas turmas instaladas nas escolas estaduais ocorria o mesmo. Algumas escolas tentaram projetos de pré-profissionalização por meio de artesanatos, oficinas e outras atividades, sem sucesso registrável.

As ações do PROFIC estavam distribuídas por quatro áreas básicas: Formação Integral à criança nos dois primeiros anos de vida; Formação integral do pré-escolar; Formação integral do escolar e Atendimento ao menor abandonado. Daí se verifica a principal direção das ações do PROFIC: a rede estadual não mantinha estabelecimentos ou equipamentos para atendimento à criança nos dois primeiros anos de vida, além de estar extinguindo a Pré Escola pela municipalização, e também não tinha como objetivo o menor abandonado, restando unicamente a terceira ação, que se localizava na faixa de atuação da rede. Assim, a Secretaria da Educação, provedora estadual dos recursos do Programa de formação integral da criança (PROFIC), dirigia a maior parte desses recursos às prefeituras municipais e entidades filantópicas privadas.

Por último, partiu o Secretário para outro projeto de envergadura, na tentativa de atender não somente a clientela, mas também de cumprir uma legislação que nunca foi levada a sério pelo Estado em prol de seus funcionários: o estabelecimento de creches para os filhos das funcionárias da Secretaria da Educação, ou seja, professoras em grande número e funcionárias das escolas e demais órgãos da pasta. No cargo de Reitor na UNICAMP, essa fora uma de suas realizações. Se na UNICAMP fora possível criar espaço, construir prédio, contratar pessoal, criar funções, quase nada disso o foi na Secretaria.

Procederam-se os levantamentos que apontaram as necessidades quanto ao número de crianças a ser atendidas, locais de atendimento, material necessário e pessoal.

Essas creches seriam Centros de Convivência Infantil, e poderiam funcionar conveniadas com as prefeituras municipais ou com outras entidades que cedessem prédio e ou instalações, ou ainda em dependências de prédios escolares, com pessoal da Secretaria da Educação afastado junto desses Centros, por não haver, no Quadro da Secretaria da Educação, pessoal qualificado e habilitado para as funções agora necessárias¹¹². A Secretaria da Educação compraria todo o material necessário: berços, outros materiais permanentes e de consumo, além de ceder funcionários que se dispusessem a esse trabalho, sem vantagens pecuniárias para isso.

Alguns Centros chegaram a ser implantados precariamente, sendo desativados pouco tempo depois, e o material comprado por diversas Divisões Regionais de Ensino foi doado às prefeituras municipais interessadas.

3.3.-Valorização dos Profissionais da Educação:

Medida que já vinha sendo estudada para atendimento de reivindicação da categoria desde os estudos que culminaram com o novo Estatuto do Magistério, foi então concretizada, por meio da Lei Complementar 463, de 10/06/1986, que estabelecia a carreira do Secretário de Escola. Foi uma longa luta da categoria em busca de uma volta aos tempos anteriores, quando os antigos *secretários de estabelecimentos de ensino secundário e normal* se constituíam em carreira respeitável no conjunto dos trabalhadores da educação, e faziam parte da mesma carreira dos professores e diretores das escolas.¹¹³

¹¹² Resolução SE 62, de 09/03/1987.

¹¹³ Em 1976, por ocasião da implantação do ensino fundamental com oito séries, pela fusão dos grupos escolares com os ginásios, os novos estabelecimentos foram empobrecidos em sua estrutura funcional. Também em decorrência da implantação da Lei 5.692/71, foi criado o Estatuto do Magistério, bem como criou-se legislação específica de pessoal, tudo isso resultando em descaracterização das funções de Secretário, e de outros trabalhadores das atividades-meio, ligadas à educação. Isso resultou em grandes prejuízos aos ocupantes dos cargos ou funções de Secretário, que passaram a ser meros escriturários, um pouco mais graduados e mal gratificados.

A Lei agora sancionada não restabelecia o status do antigo Secretário, mas representou oportunidades de acesso horizontal pelas promoções do Secretário em quatro níveis, por mérito e antigüidade, de tal forma a criar alguns benefícios à categoria.

3.4.-Controle das Instituições Privadas de Ensino:

Manteve-se a mesma política adotada pela gestão anterior, ou seja, o controle dessas instituições é feito por meio dos aparatos da Supervisão do Sistema, agora com o concurso do GVCA, criado na gestão do Prof. Paulo Renato, que deu agilidade, respaldo jurídico e força política aos procedimentos. Assim, à medida que os processos sindicantes iam sendo concluídos, as resoluções saneadoras eram tomadas. Durante a gestão do Professor Pinotti, seis instituições escolares tiveram suas autorizações de funcionamento cassadas e foram fechadas. Dentre elas destaca-se uma que na época fez história, por seu porte e pelo arrojo de seu procedimento marginal: a Escola Normal “São José”, de Ribeirão Preto, que tinha arrolados como alunos e já diplomados quase cento e quinze mil (115.000) pessoas.¹¹⁴

A cada fechamento de uma unidade escolar, a Delegacia de Ensino que a jurisdicionava era encarregada de proceder à regularização da vida escolar dos alunos, bem como providenciar possibilidade de continuação dos estudos para os alunos em curso.

3.5.-Melhoria da Qualidade do Ensino:

As medidas que poderiam ser abordadas nesta categoria foram incluídas nas categorias anteriores, dadas as interfaces que as abrangeram. É o caso, em primeiro lugar, do processo de discussão e elaboração das Propostas Curriculares, que foi abordado quando se cuidou dos aspectos da participação, dentro da categoria Política e Gestão. Na realidade,

¹¹⁴ Resoluções SE 128, de 16/06; 270, de 28/10; 309, 310, 311, de 17/12; 318, de 22/12/1986. Essa última refere-se à cassação da Escola São José, supramencionada.

essa medida veio na esteira da melhoria da qualidade do ensino, uma vez que era senso comum no magistério, bem como nos órgãos da Secretaria da Educação a necessidade da reformulação ampla do currículo, com base no estudo de seus objetivos, e num processo que envolvesse os educadores, os agentes que fazem o currículo no cotidiano da escola.

Outra medida já anotada na categoria de atendimento à demanda foi a questão do PROFIC, que também se arrolou nas medidas para melhoria do ensino, no preâmbulo da legislação que o instituiu.

Interessante notar que, quando cruzamos os dois processos (Discussão das Propostas Curriculares e PROFIC) percebemos que, ao passo que o magistério, conduzido pela CENP e delegacias de ensino se debruçou sobre as Propostas Curriculares, o Secretário da Educação, auxiliado pelos seus assessores do gabinete, empenhou-se na implantação do PROFIC. Dessa forma, a CENP “ocupou o espaço” de forma inteligente, capitaneando o processo de discussão curricular com o magistério. Nesse sentido adotamos a posição exposta por DIAZ BORDENAVE (1994: 29-30) ao afirmar que *“a participação, mesmo consentida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.”*

A nucleação das escolas rurais teve continuidade, mediante a instalação de mais quarenta e nove núcleos em fevereiro de 1987.

Resta anotar uma medida importante que surgiu por intermédio de uma Lei sancionada no período: A Lei 5.301, de 16/09/1986, que obriga a inclusão de ambiente para Biblioteca em todos os prédios escolares que vierem a ser construídos a partir de sua promulgação, o que , sem dúvida beneficia a qualidade do ensino em todos os níveis.

3.6.-A saída:

Em 15 de março de 1987, toma posse como Governador do Estado aquele que estivera vice-governador até então, Orestes Quércia. Em decorrência desse fato, o Doutor José Aristodemo Pinotti é nomeado Secretário de Estado da Saúde, deixando a Secretaria da Educação.

Quadro 05 - Medidas Legais (16/5/86 a 15/3/87)

Governador: ANDRÉ FRANCO MONTORO

Secretário: JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
10/06/86	Lei Complementar 463	Estabelece a carreira do Secretário de Escola.
16/06/86	Resolução SE 128	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
27/06/86	Resolução SE 139	Estabelece processo de discussão das Propostas Curriculares.
07/07/86	Decreto 25.469	Cria o PROFIC - Programa de Formação Integral à Criança.
19/08/86	Decreto 25.713	Institui a função de Secretário Adjunto na Secretaria da Educação
28/08/86	Decreto 25.753	Altera o Decreto 25.469 – criação do PROFIC.
16/09/86	Lei 5.301	Obriga a construção de ambiente para Biblioteca em todos os prédios escolares construídos a partir dessa data.
07/10/86	Resolução SE 254	PROFIC-extensão da permanência na escola com enriquecimento curricular.
28/10/86	Resolução SE 270	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
05/11/86	Resolução SE 283	Atendimento à Demanda para 1987
26/11/86	Resolução SE 293	Cria o Projeto AJA-Alfabetização de Jovens e Adultos.
17/12/86	Resolução SE 309	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
17/12/86	Resolução SE 310	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
17/12/86	Resolução SE 311	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
22/12/86	Resolução SE 318	Cassa autorização de funcionamento de escola particular – Escola São José de Ribeirão Preto com diplomação até a data de mais de 114.000 alunos.
05/01/87	Decreto 26.581	Compatibiliza as Delegacias de Ensino com as Regiões de Governo.
19/02/87	Decreto 26.782	Extingue a Comissão Estadual de Moral e Civismo.
09/03/87	Resolução SE 62	Autoriza afastamento de pessoal da SE para os Centros de Convivência Infantil.

Quadro 06: AÇÕES DO GOVERNO MONTORO SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	GOVERNADOR ANDRÉ FRANCO MONTORO		
	PAULO DE TARSO	PAULO RENATO	JOSÉ PINOTTI
<i>Política e Gestão</i> <i>Descentralização</i> <i>Participação</i>	Novo relacionamento: grupo de atendimento, reuniões c/ entidades, Jornal "Educação Democrática. Ações não rotineiras Municipalização: Pré escola, Merenda Escolar, Reformas e Construções Documento 1 Fórum Estadual de Educação Criação do REM Cessão de dependências escolares	Audição restrita aos postos de comando; decisões do Secretário Municipalização: Pré escola, Merenda Escolar(ênfase), Construções escolares, Regiões de Governo Conselho de Escola Deliberativo Regionalização do Fórum Manutenção do REM Idem	Instituição do Secretário Adjunto Extinção da Comissão Estadual de Moral e Civismo Municipalizações: mantidos os processos Compatibilização das áreas geográficas das Delegacias às Regiões de Governo Discussão das Propostas curriculares Manutenção do REM Idem
<i>Atendimento à Demanda Escolar</i>	Criação do REM (Responsáveis pela educação no município) Processo de Saneamento do Déficit de salas de aula (construções rápidas) Atendimento a toda a população no ensino fundamental Supressão de quotas para criação de classes do ensino médio Criação de Centros de Educação Supletiva Ampliação da Educação Especial	Manutenção do REM Incremento das construções rápidas Idem, com ênfase para alunos trabalhadores (noturno) Idem, criações liberadas Idem e criação de Suplência II frequencial nas escolas oficiais Idem	Idem Criação do PROFIC Tentativa de criação dos Centros de Convivência Infantil Manutenção das construções Idem: cooperação c/ Prefeituras Idem Idem e criação do AJA (Alfabetização de Jovens e Adultos) Idem: reformulação dos critérios
<i>Valorização dos Profissionais da Educação</i>	Pequenos ajustes: contagem de tempo corrido para substitutos efetivos, diminuição de carga didática Comissão para propor revisão do Estatuto do Magistério Concessão de 5 referências ao final de greve	Idem Novo Estatuto do Magistério: Abertura da carreira Direitos Funcionais Participação deliberativa no Conselho de Escola	Idem Implementação do Estatuto do Magistério Instituição da Carreira do Secretário de Escola.
<i>Controle das Instituições Privadas de Educação</i>	Processos sindicantes contra escolas denunciadas: fechamento de escolas fraudulentas	Idem Criação do GVCA: Grupo de Verificação e controle de Atividades (sistematização do processo de fiscalização e acompanhamento de escolas privadas)	Idem Implementação do processo
<i>Melhoria da Qualidade do Ensino</i>	Instituição da Monitoria Alteração dos currículos: volta de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia Criação e instalação do Ciclo Básico em todas as escolas Grupo de Apoio Suplementar	Implementação das Monitorias Idem: Implementação das mudanças, discussão curricular nos conselhos de escola Implementação do Ciclo Básico Preparação de Professores por Multimeios: Projeto IPE e Convênio c/ Universidades Ficha de Avaliação do aluno do Ciclo Básico Criação da DISAETE (Divisão de Ensino Técnico) Criação dos Núcleos de Escolas Rurais	Manutenção da Monitoria Idem, com os mesmos procedimentos Idem Instituição do PROFIC Idem, implementação Implementação Ampliação Obrigatoriedade de Biblioteca nas construções escolares

4.- O Governo Montoro: uma avaliação parcial

Logo no início do capítulo, foi visto que um dos primeiros atos do Governo Montoro foi a criação de uma Secretaria Extraordinária da Descentralização e Participação. No capítulo anterior, foi também evidenciado que na Proposta Montoro para a educação, aprovada pelo PMDB, estava estabelecido que Descentralização e Participação seriam os instrumentos de uma nova política educacional. Perpassando os atos, projetos e programas dos três Secretários que estiveram à frente da Secretaria da Educação, bem como atos conjuntos do Governador com os referidos Secretários, passamos a fazer algumas observações que podem ou pretendem elucidar fatos reveladores dos objetivos e fins perseguidos pelos administradores públicos, na qualidade de atores políticos.

De início, constatamos que a aludida Secretaria da Descentralização e Participação fora criada no primeiro dia de governo, o que institucionalmente está correto, uma vez que não poderia ter sido criada antes da existência do governo que a imaginara. No entanto, além de o Decreto que a criou não lhe ter atribuído funções e competências, somente cinquenta e oito dias após a sua criação vem a público seu primeiro documento, em forma de Resolução do Secretário¹¹⁵, no qual são definidos os princípios de atuação da referida pasta.

Por meio desses princípios fica estabelecido que todas as demais Secretarias de Estado estariam envolvidas em um programa integrado no sentido da descentralização e da participação como estratégia de ação, trabalho esse coordenado pela novel Secretaria.

Dessa forma, descentralização, participação e desburocratização seriam estratégias de todo o governo, envolvendo os projetos de todas as Secretarias que compõem o Governo, num esforço conjunto de todas as esferas administrativas, buscando envolver-se com a sociedade civil.

E mais: quando o referido documento foi elaborado, iniciou-se uma série de reuniões presididas e acompanhadas pelo Secretário Franco Baruzelli, titular da referida

¹¹⁵ Resolução SEDP 01, de 13/05/1983. –Diretrizes para a operacionalização das atividades da Secretaria Extraordinária de Descentralização e Participação.

secretaria, com os órgãos dos mais diversos escalões de todas as Secretarias. Nessas reuniões, que levaram diversos meses para atingir todas as regiões do Estado, eram fornecidos questionários para sugestões dos participantes, sobre como descentralizar as atividades dos órgãos envolvidos. Ademais, a referida Secretaria não dispunha de pessoal técnico para análise das realidades das mais diversas Secretarias de Estado, bem como dos problemas que as mesmas enfrentavam no dia a dia.

Acresce a isso o fato de que as referidas diretrizes sobre descentralização e participação foram estabelecidas pela Resolução do Secretário, o que desobrigava o seu cumprimento por parte das outras Secretarias. Para terem validade para todas as Secretarias teriam que ser estabelecidas por Decreto do Governador, ou, no mínimo como Resolução conjunta firmada por todos os Secretários interessados em seu cumprimento.

Resumindo, fica claro que a referida Secretaria não fora pensada antes do estabelecimento do Governo, não fora programada para ações tendo em vista uma determinada realidade da administração pública estadual. No máximo, pensou-se criar um órgão para, durante um determinado ou indeterminado período de governo, criar um programa de descentralização e participação.

Enquanto isso, cada Secretaria agia por sua própria conta, com ações aqui, ações ali, descentralizadas ou não, participativas ou não. Até porque a realidade é bastante dinâmica, impossibilitando determinadas esperas para soluções do cotidiano.

Por outro lado, ao nomear os Secretários de Educação, em nenhum dos três momentos buscou o Governador Montoro pessoas integradas nas discussões com o magistério quando da elaboração da Proposta Montoro para a educação: O primeiro, advogado Paulo de Tarso somente era conhecido historicamente pelo magistério, pelo fato de ter sido Ministro da Educação no Governo de João Goulart, o segundo, o economista Paulo Renato, era professor de Economia na UNICAMP, e o terceiro, o médico Pinotti, professor de Medicina e reitor na UNICAMP¹¹⁶. Quando deixaram o cargo de Secretário da Educação, cada um voltou à sua vocação: o primeiro foi nomeado pelo Governador para

¹¹⁶ Nesse aspecto, o Governador Montoro seguiu a tradição de seus antecessores: O Governador Paulo Egydio nomeou para a Secretaria da Educação o empresário na área açucareira José Bonifácio Coutinho Nogueira, e o Governador Paulo Maluf nomeou para a educação o Diretor da Faculdade de Odontologia de Bauru, Luiz Ferreira Martins.

conselheiro no Tribunal de Contas do Estado, o segundo para reitor da UNICAMP e o terceiro para secretário da Saúde. Vale lembrar aqui o que escreveu SAVIANI (1988: 98), quando analisava a situação da educação durante a ditadura militar instalada em 1964:

“Adotou-se, em consequência, no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada.”

Respeitadas as devidas proporções, a categoria dos educadores não agradeceu a proscrição, tendo o Governador Montoro perdido a oportunidade de não somente prestigiar a categoria, mas, muito mais, de reconhecer que a administração da educação também é assunto para educadores. E, diga-se de passagem, o Governador contava com um grande número de educadores engajados em seu governo, os quais dele foram aliados no decurso da gestão, ou colocados em meras assessorias.

Porque nenhum dos secretários militava na educação ou possuía folha de serviços identificada com problemas especificamente educacionais na área da Secretaria da Educação, ao assumirem a pasta, procuraram, cada um a seu modo, cumprir o desiderato que lhes havia sido confiado, valendo-se dos recursos intelectuais e políticos de que dispunham.

Assim, vejamos o resultado da aplicação que fizeram da proposta educacional montada pelo governo eleito pelo voto popular na época. Também é importante salientar que, em se tratando de governo eleito em oposição a governos instituídos sem o voto popular, ingredientes outros surgiram como manifestações ruidosas, reivindicações de direitos reprimidos, contestações a projetos, e outros.

Quanto à política e gestão da Secretaria vimos que o primeiro Secretário adotou logo de início medidas de impacto, vale dizer, afinado com as demais secretarias promoveu a abertura da instituição à população por meio da comunicação fácil com os órgãos de imprensa, entidades de classe representativas do magistério, e outras medidas de alcance imediato, como o grupo de atendimento ao magistério, criação do jornal interno, etc. Pode-se dizer que, salvo as duas últimas medidas, as demais continuaram durante as gestões dos

demaís secretários. O que se pode notar, no entanto, e o que é natural, são os estilos pessoais muito diferentes, até porque cada Secretário provinha de origens bastante diferenciadas. Considere-se, todavia, o trabalho desenvolvido por cada um em face da secretaria, tendo em vista um programa partidário e uma proposta de trabalho aprovada pelo partido que venceu as eleições.

Quanto às medidas descentralizadoras, o secretário Paulo de Tarso as iniciou com o envio, uma única vez, de recursos diretamente às escolas que apresentaram projetos, o que não foi repetido por nenhum dos demais secretários, caracterizando-se como fato isolado e não programado orçamentariamente. Do ponto de vista conceitual, tratou-se de medida desconcentradora, pois, como nos mostrou OLIVEIRA (1992: 24), ocorre desconcentração quando:

“a delegação de determinadas funções ocorre a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante, isto é, um processo pelo qual se transfere funções de um órgão do Estado a outro, que goza de sua mesma personalidade jurídica, mas que pertence a nível territorial menor.”

As medidas que realmente se caracterizaram como descentralizadoras foram: a municipalização da merenda escolar, que desde o início se caracterizou como medida de amplo alcance, estendendo-se a um grande número de municípios; o início do processo de municipalização da Pré-Escola e a municipalização (parcial) de reformas e construções de prédios escolares.

“Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação (...) neste caso a transferência se dá do órgão central (Secretaria da Educação) a outro, que poderá ter personalidade jurídica diferente, seja (...) Prefeitura Municipal, ou entidades privadas.” OLIVEIRA (1992:24)

Quanto à municipalização da merenda escolar, os relatórios mostram que no primeiro momento, em 1984, quatrocentos e quarenta municípios aderiram ao programa, vale dizer, cerca de 80% dos municípios do Estado, beneficiando por volta de 2.300.000 alunos, e, em 1985 já se atingia a casa dos 518 municípios, representando 90% deles, e um benefício a 3.200.000 alunos. O Estado de São Paulo contava com 572 municípios. Os relatórios mostram, ainda, que os principais benefícios produzidos pelo programa eram: elaboração da merenda compatível com os hábitos alimentares de cada região; maior variedade de produtos "*in natura*"; processos alternativos de produção de alimentos; geração de empregos nos municípios; redução de custos (eliminação de transporte de longo percurso); reflexos sobre a economia dos municípios, especialmente dos pequenos, dentre outros. O programa foi mantido durante todo o governo, com as alterações que se fizeram necessárias. O sucesso obtido nesse programa também deveu-se ao fato de que merenda escolar sempre foi um assunto no qual os governos municipais estiveram presentes de forma decisiva, quer como seus mantenedores, quer como coadjuvantes. Nunca faltaram reclamações sobre o quantum repassado pelo governo estadual para a municipalização da merenda, sempre considerado insuficiente.

Quanto à municipalização da pré-escola pode-se afirmar igualmente que o programa foi mantido durante todo o governo. No entanto, durante toda a gestão Montoro, nas administrações dos três secretários, teve o poder apenas de frear o crescimento percentual de participação do Estado na oferta de vagas. Em 1983, o Estado atendeu a 14,2% das vagas oferecidas, em 1984 a 13,9%, em 1985 a 13,0%, em 1996 a 12,2%, e em 1997 a 12,3%. Por outro lado, os Municípios aumentaram suas taxas de participação ainda de forma paulatina, passando de 58,6% em 1983, para 60,1% em 1984, 61,5% em 1985, 62,1% em 1986, e 60,8% em 1987. Os dados mostram a dificuldade que o Governo Estadual teve no início desse processo para convencer os prefeitos municipais a assumirem o que comumente se diz que as prefeituras municipais fazem melhor que o Estado: o atendimento à educação infantil. Ainda é digno de nota que o ano de 1986 foi ano de eleições para governador, e justamente nesse ano não houve crescimento no atendimento por parte das prefeituras, ocorrendo uma reversão no processo, o que pode ser evidência de recuo tácito por parte do Governo Estadual em troca de apoio político-eleitoral.

Quanto à municipalização de reformas e construções de prédios escolares, aparecem já nos relatórios de 1983 da Secretaria a assinatura de convênios com 72 prefeituras municipais para essas obras municipalizadas. O incremento desses convênios, contudo ocorreu em 1984 (final do ano), 1985 e 1986, mas os dados disponíveis são imprecisos. Houve um número expressivo de reformas, e mais ainda de construções nesse período. Os dados existentes, porém, são poucos: os recursos eram liberados, as prefeituras municipais construíam os prédios, a construção era fiscalizada pela CONESP (Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo)¹¹⁷, o prédio era entregue à Delegacia de Ensino, que não contava com nenhum órgão de controle de construções. Assim, a nova escola era instalada imediatamente, sendo o mobiliário fornecido pela CONESP na etapa final da construção. Os projetos de construção, bem como suas plantas, eram às vezes fornecidos pela CONESP, ou elaborados pelas próprias prefeituras (que às vezes se utilizavam de serviços de terceiros), de forma que nem sempre tem sido possível localizar tais peças documentais, que, são igualmente de vital importância quando da necessidade de reformas ou serviços de manutenção. Observamos que não havia, do ponto de vista corporativo, entusiasmo por parte dos componentes da CONESP, especialmente engenheiros (encarregados de fiscalizar o andamento das obras municipalizadas, em nome do Estado), pela municipalização das construções, reformas e ampliações, pois esse processo já era visto como o começo do desmanche da CONESP, fonte de seus empregos, o que aconteceu no Governo Quéricia.

OLIVEIRA (1992:216) chama a atenção para os bons resultados desse programa em muitos municípios, bem como seu insucesso em alguns, uma vez que:

"a utilização de empresas, mão de obra e materiais locais tendem a diminuir custos (...) diminuem também a burocracia, e as oportunidades de corrupção (...) em alguns Municípios, porém os resultados não foram satisfatórios, principalmente pela inexperiência de capitanear o processo, sendo que nesses casos o metro quadrado teria ficado mais caro do que se fosse construído diretamente pela CONESP."

¹¹⁷ Empresa estatal de economia mista, vinculada à Secretaria da Educação. Foi sucessora do FECE, Fundo Estadual de Construções Escolares.

É fora de dúvida que o programa beneficiou o atendimento à demanda escolar nesse período, uma vez que as construções pelos municípios foram mais rápidas, mais simples e aliviaram tensões de demanda em regiões periféricas de grandes cidades.¹¹⁸ No entanto houve uma quebra de padrão de construções em muitos casos, o que acabou por aumentar a necessidade de serviços de manutenção, ou também a dificultar esses serviços.

Quanto às construções das dependências para zeladorias nas escolas, observa-se que foi uma medida de duplo sentido: por um lado, sanou uma lacuna nas construções antigas, e já modificando os novos projetos de construção de prédios escolares (que já passaram a contar com tais dependências), e, por outro, de uma forma desconcentrada, solucionou um problema que na época passava a uma fase mais aguda, e que mereceria um estudo a parte: o problema da segurança nas escolas, tanto em relação aos alunos e professores, quanto em relação ao patrimônio público.

Essas dependências oportunizaram a discussão na própria escola sobre quem deveria residir na escola, quais suas atribuições, além daquelas já definidas em lei, etc. Baseando-se nessa gestão, todos os demais secretários tiveram que levar em conta a questão da segurança para alunos, professores e patrimônio, como se verá no estudo de cada governo.

A compatibilidade das áreas geográficas das Delegacias de Ensino com as regiões de governo foi uma realidade, pois houve mudança de jurisdição de um grande número de municípios em relação às delegacias. Eram 15 as regiões administrativas, e foram criadas 41 regiões de governo. A medida, porém, veio no final do Governo Montoro, e os conselhos dos administradores estaduais, bem como os conselhos municipais, não chegaram a se firmar institucionalmente. Houve algumas reuniões, alguns debates muito interessantes, mas esses colegiados não se firmaram politicamente a ponto de se constituírem força de atuação política e administrativa regional.

¹¹⁸ Como exemplo, pode ser citado o caso de Campinas: A Prefeitura Municipal celebrou convênio para construção de 55 salas de aula, o que equivaleria a 10 prédios do tipo "embrião", com 4 a 6 salas cada um. O Secretário Municipal, juntamente com os Delegados de Ensino locais, vendo que esse número seria insuficiente, e não conseguindo ampliar o convênio, determinou a simplificação dos prédios, conseguindo construir 110 salas de aula, exatamente o dobro. Para isso, foram cortados muros, forro, parte das dependências sanitárias e administrativas, quadras esportivas e pintura externa. A clientela foi atendida e passou a reivindicar a complementação dos prédios no ano seguinte.

No tocante à participação, os principais acontecimentos foram, sem dúvida, as discussões levantadas em torno do Documento 1, o Fórum Estadual de Educação, a transformação dos Conselhos de Escola em deliberativos, a cessão de prédios escolares para uso das comunidades locais, a criação do REM em substituição ao GLD, e o processo de discussão das Propostas Curriculares.

Quanto ao Documento 1 o que se tem a dizer é que as discussões pouco resultado deram, uma vez que não houve continuidade da própria discussão na rede. O documento levantava problemas que ultrapassavam uma ou mais rodadas de discussão, pressupondo medidas concretas de mudanças na estrutura da rede e nos próprios objetivos da escola. E ainda, sendo o referido documento de autoria do então Chefe de Gabinete do Secretário, Professor José Mário Pires Azanha, com sua saída do cargo, o que se deu ainda em 1983, o projeto perdeu força.

Quanto ao Fórum, diga-se que algumas sessões foram realizadas com debates interessantes, com integração salutar entre a rede estadual de escolas com as universidades públicas estaduais, durante a gestão do Dr. Paulo de Tarso, e uma já na gestão do Prof. Paulo Renato. No entanto, este último secretário deu o golpe de misericórdia na iniciativa ao transformar o debate educacional amplo numa atividade regional. As divisões regionais não levaram adiante a medida até porque também não receberam recursos para isso, o que evidencia a verdadeira intenção governamental ao regionalizá-lo. Documentos elaborados a partir das sessões havidas tornaram-se peças importantes em projetos levados à frente pela Secretaria em outras oportunidades.

Ficou evidenciado, entretanto, que o principal problema surgido no Governo Montoro em referência ao Fórum foi a questão partidária, uma vez que a leitura feita pela rede, e, em especial pelos Deputados Estaduais e Federais do PMDB, sobre o Fórum é que este se constituía em uma atividade ao gosto e em benefício político do PT. Foi uma tentativa de discussão dos problemas educacionais e da rede escolar estadual “por fora” da Secretaria, quebrando a hierarquia, os “feudos”, mas acabou desacatando uma lei natural na política: quem vence uma eleição quer assumir as rédeas do poder de forma a garantir a hegemonia enquanto for possível.

Com o advento do novo Estatuto do Magistério, o Conselho de Escola ganhou força, passando a ser deliberativo. Os secretários envolvidos, Professores Paulo Renato e Pinotti, envidaram esforços no sentido de verem a medida como realidade nas escolas, emitindo comunicados, baixando instruções etc., a fim de ser institucionalizado o Conselho de Escola em cada unidade de ensino. Mas, nenhum deles realmente se empenhou em deixar que as escolas realmente deliberassem sobre matérias importantes, fazendo assim que as escolas “se obrigassem” a institucionalizar seus conselhos. Continuaram a baixar resoluções, portarias sobre tudo: número de alunos por classe, horários de funcionamento, calendário escolar etc. Esses procedimentos, aliados à falta de cultura democrática da população e a morosidade, foram a marca do processo de implantação dos conselhos de escola, durante esse período.

O REM (Responsáveis pela educação no município), no entanto, foi bem sucedido. Passaram os diretores de escola a se reunir com lideranças das respectivas comunidades, e também os delegados de ensino a chamar as autoridades locais e regionais para as deliberações a tomar com referência às propostas integradas de atendimento à demanda para os anos seguintes, de forma que não foi mais o GLD (Grupo local de diretores) que decidiu tais questões. Necessário se torna dizer que poderiam ser mais amplos os limites de decisão dos Responsáveis pela Educação no Município (REM), no entanto também é preciso reconhecer na medida um avanço democrático.

As Propostas Curriculares, como processo de discussão, garantiram nos meses finais do Governo Montoro a visualização da participação, ultrapassando os limites do referido Governo, passando à gestão seguinte, bem como também ultrapassando as fronteiras do magistério, ganhando conotações político-ideológicas, e sendo debatidas pela mídia sob os mais diversos aspectos. O debate prolongou-se, avançando pela gestão seguinte, conforme veremos mais adiante.

No tocante à gestão da Secretaria da Educação pelos três Secretários que a dirigiram observa-se que, no que tange à descentralização, houve um processo de continuidade se for considerado o aspecto político-legal, durante as passagens dos dois primeiros secretários. No entanto, houve um recuo durante o período do Prof. Pinotti, que recentralizou projetos de governo, como foi o caso do Programa de formação integral da criança (PROFIC).

Procurando a participação como estratégia de ação, pode-se perceber claramente que o seu sentido foi mudando, através dos meses e anos: de início, uma oportunidade para falar, propor e até participar da direção nos altos escalões mesmo com posições políticas diferentes das dos chefes, como foi o caso do Fórum Estadual de Educação. Saindo o primeiro Secretário, a audição das bases já não era a mesma, continuando-se a ouvir "os que mandam", e, quando convêm, também os demais. Faça-se exceção ao processo de discussão das Propostas Curriculares, e, em certos aspectos à implementação do Ciclo Básico. Os demais fatos da Secretaria aconteceram da forma proposta pelos chefes, a partir do segundo ano do Governo Montoro.

Com a criação da função de secretário adjunto, que no início se confundia com as atribuições do chefe de gabinete, mas que, na verdade, encarnou a verdadeira figura do "homem de confiança", o distanciamento do secretário Pinotti em relação aos escalões inferiores foi muito maior, pois o secretário, desobrigado dos atendimentos rotineiros, perdia cada dia mais a visão dos problemas do dia-a-dia da rede escolar.

Releva anotar ainda a criação de órgãos administrativos subregionais na Secretaria: durante o Governo Montoro, quando foram criadas 11 delegacias de ensino, passando o número total desses órgãos de 119, em 1983, para 130, em 1987. A justificativa para a criação das delegacias consistia em ser esta a melhor cobertura geográfica da administração (e supervisão) das unidades escolares.

Por outro lado, a extinção da Comissão Estadual de Moral e Civismo foi medida que já viera amadurecida, pois a abertura política do regime militar já se dera: os governadores foram eleitos democraticamente, e o presidente da República, embora escolhido pelo voto indireto, assumira compromissos com a democratização do país, já tendo havido o início de um processo constituinte, que durou de 1986 a 1988.¹¹⁹

Analisando o atendimento à demanda escolar durante o Governo Montoro, podemos observar que alguns aspectos enfocados na gestão do primeiro secretário foram mantidos durante todo o período. Assim, a criação do REM (Responsáveis pela Educação no

¹¹⁹ Consideramos 1986 o ano de início da Assembléia Nacional Constituinte por ser esse o ano em que os Deputados Constituintes foram eleitos, portanto consideramos iniciado o debate com a população, nas figuras dos candidatos.

Município), logo em 1984, foi mantida, tornando-se uma regra, não sendo mais possíveis atitudes tomadas somente pelos diretores de escola no tocante à montagem das escolas para o ano seguinte: o sentido de rede de escolas que se completam para o atendimento da população foi formado, e mais, a população passou a participar da proposta integrada de atendimento, podendo opinar, por meio de seus representantes, bem como tomar conhecimento dos problemas enfrentados muitas vezes pelos diretores de escola e professores. Dessa forma, passaram os pais a discutir com as autoridades escolares problemas como os de segurança, iluminação deficitária das ruas, falta de recursos financeiros nas escolas, e, até o currículo da escola, em alguns casos. Como já enfatizamos antes, o nível possibilitado de participação ainda foi muito baixo, uma vez que o poder de decisão no tocante às questões maiores ainda permaneceu localizado nas esferas mais altas de poder: ampliação e reforma de prédios, criação de cursos demandados pela população, avaliação do trabalho da escola, etc. Entendemos que a participação oportunizada pelo REM fica, de forma aproximada ao que TRAGTEMBERG (1987: 23) classifica como *co-gestão*, segundo a qual aos participantes se dá o direito de influir muito pouco, a ponto de estabelecer a *paz na empresa*, criando um ambiente participacionista, mas não propiciando a autonomia, a *auto-gestão*, estágio ideal da participação. No entanto, em relação ao que havia, o Grupo Local de Diretores não pode deixar de ser considerado um avanço democrático.

O programa de transporte de alunos da zona rural e de bairros periféricos para complementação de seus estudos foi outra medida que vingou ano a ano, na medida em que as prefeituras municipais se interessaram por ela, muito embora ainda reclamando que as quantias repassadas não correspondessem ao total gasto. É preciso também anotar que o programa pressupunha parceria, consignando-se como auxílio, em nenhum momento comprometendo-se a cobrir todos os gastos do município nessa rubrica. Esse foi o caso típico para o qual DIAZ BORDENAVE (1994: 13-14) chama a atenção de participação por necessidade econômica, reconhecendo a grande necessidade de recursos por parte dos governos para a solução dos problemas, visando minorar, assim, a insuficiência desses recursos com o esforço dos participantes.

O programa de saneamento do déficit de salas de aula, mediante construções rápidas de prédios em forma de embriões também teve continuidade durante o período, uma vez que, iniciado em 1984, não seria mesmo possível ser concluído antes do término do Governo Montoro. De forma municipalizada, por meio dos convênios, ou centralizada, por meio das construções efetuadas pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, CONESP (particularmente prédios de maior porte), e até por meio de alguns poucos convênios firmados com comunidades, esta foi uma época em que muito se construiu, muito embora o número de matrículas efetuadas no período não constituísse o medidor oficial do número de construções, pois, na época havia um grande número de unidades escolares funcionando em mais de três turnos, havendo escolas funcionando em quatro, cinco, seis e sete turnos, e, ainda, algumas que faziam revezamento de turmas de alunos. A maior parte dessas construções serviu para desafogar esse atendimento congestionado.

Segundo OLIVEIRA (1992: 216), *“o programa mostrou bons resultados em muitos Municípios (...) em alguns Municípios, porém, os resultados não foram satisfatórios, principalmente pela inexperiência em capitanear o processo.”*

Conforme já visto anteriormente, o atendimento pré-escolar continuou a ser feito pela Secretaria, freando, porém, o seu crescimento, quer pela passagem de classes estaduais para as prefeituras, quer estimulando os municípios a criarem seus sistemas de atendimento à pré-escola, o que resultou mais tarde na criação dos Sistemas Municipais de Educação. Nesse período, conforme já analisado, o Estado diminuiu sua taxa de participação no montante das vagas oferecidas, na mesma proporção em que os municípios aumentaram a referida taxa. OLIVEIRA (1992: 218) observa o seguinte:

“A opção da Secretaria de Estado da Educação foi a de privilegiar o atendimento ao primeiro grau, deixando para a rede municipal o ensino pré-escolar. Os Municípios passaram a investir cada vez mais neste nível de ensino (...) contando ainda, nos primeiros anos (...) com incentivo do MEC e com convênios estabelecidos com o Estado.”

No tocante ao ensino fundamental, a legislação baixada no início do governo também permaneceu durante todo o período garantindo oportunidade de matrícula a toda a população escolarizável, deixando de explicitar a faixa etária de sete a catorze anos, ordenando as matrículas de toda a população a partir de sete anos e determinando o atendimento das crianças de seis anos e meio e seis anos, dependendo da existência de vagas.¹²⁰

Outro dado importante é que a legislação baixada logo no início do governo, e também mantida, garantiu a abertura do período noturno em todas as escolas desde que houvesse demanda. Isso foi de grande valia aos pais e aos representantes comunitários presentes às reuniões dos REMs, pois lhes davam força nas negociações pelo atendimento à clientela noturna, composta de alunos trabalhadores e trabalhadores que queriam estudar, ou seja, voltar aos estudos.

No último ano do governo, já no período de gestão do Dr. Pinotti, a Secretaria assinou também um termo de cooperação com a Prefeitura de São Paulo para matrícula integrada entre os dois sistemas, garantindo-se, assim, um melhor atendimento à população. O fato foi repetido nas grandes cidades do Estado, que possuíam o mesmo problema: Campinas, Santos, São Bernardo do Campo, e ainda outras.

Com referência ao ensino fundamental, mas destinado à clientela defasada quanto à faixa etária, a política de atendimento durante o período caminhou progressivamente, ou seja: o secretário Paulo de Tarso deu início à criação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva; o secretário Paulo Renato deu continuidade a essa iniciativa e iniciou a criação de cursos de Suplência II nas escolas estaduais e o secretário Pinotti deu sequência às duas medidas anteriores e criou o AJA (alfabetização de jovens e adultos), que se constituía em classes do primeiro ciclo montadas em qualquer época do ano.

No tocante ao ensino médio, a mudança ocorrida em 1984 também permaneceu, eliminando-se a proibição de seu crescimento, com o banimento do sistema de quotas. No entanto, ao analisarmos as estatísticas, constatamos que o crescimento do atendimento

¹²⁰ Ao fim de cada processo acabavam sendo matriculadas todas as crianças de completassem sete anos até 31/12 do ano letivo em questão, uma vez que a eventual falta de vagas em algumas escolas era suprida por outras escolas, por meio de negociação feita nas Delegacias de Ensino, que coordenavam a questão.

continuou com números próximos aos anteriores, mas é bom notar que o número de unidades escolares que passaram a manter o referido nível aumentou, chegando às periferias das grandes cidades, particularmente no período noturno. O fato leva-nos à conclusão de que os alunos passaram a estudar mais próximos de suas residências ou de seus locais de trabalho, o que, sem dúvida representou-lhes benefício. As estatísticas mostram expressivo crescimento de matrículas no ensino médio a partir de 1988 (10,7%) e 1989 (9,1%), resultado do maior atendimento ao ensino fundamental, mormente nas séries finais com maior atendimento no período noturno, a partir de 1984 e 1985.

Quanto ao ensino técnico e profissionalizante, não houve alterações significativas no tocante ao atendimento à demanda no período, ressaltando-se a criação da DISAETE, mas mais com objetivo de melhoria do referido ensino, o que será visto oportunamente. Pode-se dizer não ter havido empenho político no sentido da ampliação das oportunidades educacionais nessa área durante o período.

A Educação especial destinada à clientela portadora de necessidades especiais, antes denominada dos deficientes físicos, mentais, auditivos ou visuais, teve o seu atendimento usual, ou seja, foi autorizada a criação das classes especiais demandadas, e, durante a gestão do Dr. Pinotti contou-se com uma reformulação: passaram-se a exigir testes e exames que nem sempre eram feitos antes, e, para isso contou-se com o suporte e apoio de órgãos do estado e dos municípios, além de recursos por meio das delegacias de ensino. A esses exames foram submetidos os alunos antes de serem encaminhados às classes especiais ou salas de recursos. Por um lado, a medida veio responder às críticas que recaíam sobre os professores e diretores de escola tachando-os de rotuladores de crianças, sob a alegação de que não eram especializados no assunto, portanto não estavam credenciados a estipular quem devia ser encaminhado a tal atendimento. No entanto, mereceu a crítica de MAZZOTTA (1996: 163), que afirma ter sido uma opção por um modelo *médico-psico-social*, para a caracterização da clientela da educação especial. O referido autor manifesta sua preferência pelo modelo anterior à reformulação, que ele denomina de *modelo educacional-escolar*.

E, ainda, refletindo sobre o atendimento à demanda escolar, restaria considerar o PROFIC. Este programa diferia de todos os que estavam em andamento na Secretaria,

trazendo para o órgão a discussão sobre o carente, o menor abandonado e a pré-profissionalização. Recusado pela maioria das escolas da rede, e quando não, inviabilizado por falta de pré-condições para sua concretização nessas escolas, ganhou força nas prefeituras municipais e entidades assistenciais. Foi um programa que, apesar de constar legalmente ter apoio de outras Secretarias, marcou a passagem do Dr. Pinotti pela Secretaria da Educação, nos dez últimos meses do Governo Montoro.

Partindo para as atividades categorizadas como Valorização dos Profissionais da Educação, podemos observar que apenas pequenos ajustes foram feitos durante esses quatro anos. Vejamos: à custa de duas longas e penosas greves, alguns poucos benefícios foram conseguidos: o ressarcimento parcelado de cinco referências subtraídas do magistério no governo anterior, a contagem de tempo corrido para professores primários e secundários para fins de vantagens pecuniárias e aposentadoria, aumento de horas/atividade (diminuição de carga didática), e abertura da carreira a todos os integrantes do magistério, desde que devidamente titulados e com algumas condições de interstício. Fora isso, somente mais algumas vantagens funcionais de pequena monta.

O novo Estatuto do Magistério trouxe mais alguns avanços, como a instituição em todas as escolas de um Conselho de Escola de caráter deliberativo, o qual reservou uma quota de 40% dos seus membros para os docentes, possibilitando, assim, maior participação dos professores na elaboração das diretrizes administrativas e pedagógicas das unidades escolares. Aos pais dos alunos couberam 25% e aos alunos, 25%, totalizando 50% dos integrantes do referido conselho formado pela “clientela”. Com o passar do tempo, nota-se que alguns equívocos, no mínimo, ocorreram na formulação desse conselho: a própria legislação que o criou dá-lhe atribuição de reunir-se no mínimo duas vezes por semestre, o que acabou criando uma regra: reunir-se duas vezes por semestre. Da forma como está na lei é, na prática quase impossível compor um conselho que conte com a representação dos alunos e pais; não se criaram mecanismos para que o professor quisesse participar do conselho, entre outros. PINTO (1999: 224)¹²¹, baseando-se em estudos feitos por diversos

¹²¹ PINTO, José Marcelino de Rezende- O paradoxo do Conselho de Escola, In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs): Formação do Educador- organização da escola e do trabalho pedagógico, São Paulo, Editora UNESP, 1999.

autores demonstra que em muitos casos nem o número mínimo de reuniões tem sido realizado em boa parte das unidades escolares.

Em compensação, o referido estatuto, ao atender reivindicações corporativas igualou as jornadas de todos os docentes, tratando igualmente coisas diferentes ao criar a possibilidade de o Professor I (professor de primeira à quarta série) “faltar” um dia por semana, descontinuando o trabalho, se quisesse apenas cumprir sua jornada de trabalho, o que causou grandes problemas administrativos e pedagógicos, na época.

Por outro lado o estabelecimento da carreira do Secretário de Escola constituiu-se em outro ponto favorável do período.

Resta anotar que durante o último ano do Governo Montoro, o país viveu sob os efeitos do Plano Cruzado, que, além de instituir a nova moeda, congelou os preços de todos os produtos, causando um represamento de custos que deu a sensação de euforia no início, de forma a se entender que todos estavam ganhando mais. Quando a realidade veio à tona iniciaram-se movimentos reivindicatórios em diversos segmentos da sociedade, incluindo-se aí o magistério paulista que entrou em greve no período de 10 de setembro a 3 de outubro de 1986. No entanto, o Governo Federal manteve as medidas do referido plano econômico até passarem as eleições para governadores dos estados, em novembro daquele ano, oportunidade em que o PMDB elegeu 22 governadores. Os três secretários enfrentaram greves do magistério. No entanto, no período do Prof. Paulo Renato as paralisações foram de curta duração, geralmente “de advertência”.¹²²

Estudos elaborados pela APEOESP sobre a evolução salarial do magistério utilizando-se dados coligidos pelo DIEESE mostram que, levando-se em conta o período do Governo Montoro, o magistério paulista contabilizou uma perda salarial da ordem de 21,20%. Os mesmos estudos apontam que a perda durante o Governo Maluf foi de 52,24%. Comparando-se os dois períodos, nota-se que a melhoria salarial foi insuficiente, não sendo capaz, sequer de impedir as perdas, diminuindo-se apenas o seu volume.

¹²² Durante a gestão de Paulo de Tarso: greve no período de 04/04 a 17/05/84; de Paulo Renato: greve no período de 20 a 25/05/85, e duas paralisações de dois e três dias respectivamente; de José Pinotti: greve no período de 10/09 a 03/10/86.

Quanto ao controle das instituições privadas de educação, houve coerência na política adotada desde o início da gestão: os processos tornaram-se numerosos, houve então a criação de um órgão próprio junto ao Gabinete do Secretário, o GVCA, e esse órgão institucionalizou procedimentos abrangentes que possibilitaram a formulação e a tramitação de processos originados com base em denúncias, mas também a ação preventiva por meio das instâncias supervisoras, no sentido da fiscalização que, ao menos, garantisse à sociedade os direitos que adquirem os alunos ao procurarem uma escola da rede privada.

Resta considerar o período aqui abrangido pela ótica das atividades desenvolvidas tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Em todos os documentos da Secretaria, na época, bem como nos discursos dos secretários e dirigentes dos órgãos centrais era enfatizado o trinômio integrado pelas seguintes palavras: Entrada, Permanência e Qualidade. Por outro lado, a expectativa do magistério, bem como de toda a sociedade, pairava sobre a Secretaria da Educação, procurando quais as medidas a serem tomadas pelo novo governo para melhorar o ensino público e gratuito, único possível a toda a população.

Os projetos encetados durante o período já foram anteriormente detalhados, cabendo aqui a verificação de suas coerências entre si, bem como de suas continuidades ou não, mormente tendo em vista os perfis tão diferentes dos homens que ocuparam o posto de Secretário, não obstante membros do mesmo governo, portanto presumivelmente afinados com a política pregada pelo partido político que governava: o PMDB.

No início do governo, ainda em 1983, o Secretário determina e inicia um processo de reformulação curricular, a partir do ensino fundamental e chegando ao ensino médio. Nesse último, conta ainda com uma necessidade determinada por um procedimento legal originário da nova legislação federal, a Lei 7044/82, que alterava a Lei 5692/71 basicamente no que se referia ao ensino médio. A legislação emitida pelo Secretário diferia em gênero em relação ao que o magistério estivera acostumado, uma vez que, ao mesmo tempo em que determinava a volta de História e Geografia como disciplinas no ensino fundamental e recomendava a inclusão de Sociologia, Filosofia e Psicologia no ensino médio, oportunizava o debate sobre o currículo entre os professores e especialistas em educação, bem como o envolvimento das comunidades escolares nesses debates, incluindo ainda o concurso das universidades.

Até então as escolas recebiam o currículo em pacote fechado com os claros para completar, às vésperas do processo de atribuição de aulas aos professores, com as disciplinas da parte diversificada, onde não havia espaço para mais do que duas ou três aulas semanais por turma. Passaram as escolas a ter espaço para discussão nos meses de outubro e novembro de cada ano, com decisão tomada em cada escola em dezembro, para manutenção ou alteração das grades curriculares dos cursos por elas no ano seguinte. Ainda, segundo a legislação baixada, a discussão devia se dar no nível de cada escola, envolvendo a todos, e serem aprovadas pelo respectivo Conselho de Escola.

Também a partir de 1984 foi criado e instalado em todas as unidades escolares o Ciclo Básico, que pretendeu ser o primeiro passo para a desseriação do ensino fundamental.¹²³ O Ciclo Básico foi mais que uma medida pedagógica, em prol da melhoria do ensino, já que foi medida política contra a reprovação em massa ocorrida nas primeiras séries, que, além de reprovar o aluno, expulsava-o da escola, pela evasão. No entanto, é digno de nota o fato de que a Secretaria não preparou a rede com a devida antecedência para tal medida. Os professores, como já foi explicitado antes, esperavam aumentos salariais, e tiveram aumento de serviço, precisando agora reaprender a trabalhar com a alfabetização em novas bases, e até mesmo aprenderem a exercitar o diálogo entre si na qualidade de grupos de docentes para estabelecerem as fases de aprendizagem, sobre as quais seus alunos deveriam ser avaliados. O remanejamento de alunos, inicialmente adotado pelo Regimento do Ciclo Básico, era aceito por uns e não por outros. Os professores que atuavam na zona rural, cerca de 11.000, não sabiam como trabalhar com as suas escolas, que eram classes multisseriadas. Enfim, a oportunidade de pensar a própria classe (turma de alunos) passou a ser um problema, quando deveria ter sido, pelo menos, parte da solução.

A continuidade do processo passou a ser o seu recomeço, constituindo-se em um esforço que muitas vezes é conhecido como “treinamento em serviço”, ou seja, atividades de preparação profissional que deveriam ter acontecido antes da mudança, para que todos

¹²³ As oito séries anuais do ensino fundamental seriam extintas, com a instituição de três ciclos: Ciclo Básico, com dois anos letivos, Ciclo Intermediário, com três anos, e Ciclo final, também com três anos. (diversos documentos de estudos da Secretaria)

os profissionais envolvidos estivessem capacitados não somente para a execução das novas tarefas, mas integrados a elas, conhecendo as relações de causas e conseqüências. Assim veio o Projeto Ipê, já no período do Professor Paulo Renato, para sanar a lacuna, tentando preparar os professores em exercício nas duas turmas do Ciclo Básico, além de alunos da Habilitação para o Magistério e Especialistas. Também, em decorrência do despreparo dos professores para trabalharem com as novas proposições sobre avaliação do rendimento escolar, a Secretaria elaborou uma ficha descritiva do rendimento escolar, que passou a ser adotada e que sofreu muitas críticas por parte dos professores, por ter sido emitida já no final do ano letivo, e considerada por demais minuciosa, detalhista.

Em decorrência desses percalços, a discussão iniciada sobre a desserialização do ensino fundamental não encontrou o ambiente necessário para ser levado a sério. Foi distribuída uma minuta de um novo Regimento para as escolas estaduais para ser estudada e discutida com todos os professores em exercício na rede. Nesse documento constava o ensino fundamental com três ciclos: Básico, Intermediário e Final. O referido estudo nem chegou a ser feito em todas as regiões do Estado e foi deixado de lado pela Secretaria.

Paralelamente ao Projeto Ipê, acontecia, no período do professor Paulo Renato, um projeto específico para professores de quinta a oitava série do ensino fundamental e do ensino médio, outro, composto de cursos de extensão, com duração de uma semana (trinta horas), ministrados pelas universidades públicas, tendo também a participação de algumas instituições privadas.

Dessa forma, o Ciclo Básico teve sua implantação em 1984, abrangendo todas as unidades escolares, teve sua implementação a partir do segundo semestre do referido ano, prolongando-se durante 1985 e 1986, com a “preparação dos professores” em exercício, ao mesmo tempo que os professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio iniciavam atividades que os levariam a discutir uma reforma curricular.

A discussão das propostas curriculares, no entanto, somente se iniciou de forma a abranger a rede escolar no período do Dr. Pinotti. A conclusão a que chegamos é a de que o novo Secretário, empolgado com seu principal projeto, o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), que absorveu todo o seu tempo, bem como de seus assessores mais chegados, acabou por liberar um espaço de atuação, percebido com um senso de

oportunidade muito acurado, para a CENP, dirigida com muita habilidade política e competência pelo Professor Palma Filho, que enveredou com afinco para o processo em que vinha trabalhando. Aproveitou-se assim o vácuo criado pelo Secretário ao dedicar-se ao “seu programa”, o PROFIC, para um trabalho de cunho pedagógico, num processo participativo, para a discussão da reforma curricular. Como já visto anteriormente, a discussão e a elaboração das propostas curriculares sofreram percalços de diversas naturezas: interrupção de atividades por greve no magistério, período eleitoral, falta de papel para impressão das propostas (falta essa causada pela dificuldade de se adquirir papel, tendo em vista as mudanças econômicas do Plano Cruzado, segundo comunicado da Secretaria, na época), acusações de ordem ideológica colocadas na mídia, etc. Mas, constituiu-se um momento rico de discussões que extrapolaram o ambiente do magistério paulista, envolvendo importantes segmentos da sociedade. Como veremos em outro capítulo, o trabalho não foi concluído no Governo Montoro, tendo continuidade na gestão seguinte.

A criação e instalação dos núcleos de escolas rurais, iniciada pelo Professor Paulo Renato, e com continuação na gestão do Dr. Pinotti, em que pese não ter abrangido a todas as unidades escolares, motivou a discussão da prática docente do professor que trabalha isolado, em regiões desprovidas de recursos pedagógicos, e especialmente voltado para a população de baixo poder econômico. Isso porque a grande maioria dos filhos dos proprietários rurais já estão em escolas urbanas, ou porque residem nas cidades ou porque viajam diariamente para estudar. A escola rural fica para os filhos dos colonos. Eram cerca de 11.000 unidades escolares atendendo a pouco mais de 200.000 alunos, de forma multisseriada. O projeto foi muito bem recebido, até porque se constituiu na única intervenção da Secretaria em favor da escola rural após décadas de completo abandono, além de uma reforma do sistema educacional paulista em 1976 que piorou a situação. Essa medida acabou gerando uma série de experiências que mais tarde foram levadas em conta para outro projeto que reestruturou a rede de escolas da zona rural no estado.

A criação da DISAETE rearticulou as escolas de ensino técnico-profissionalizante do Estado, que, desde 1976 estavam dispersas pelas Delegacias de Ensino, sem contar praticamente com um fórum para a discussão de seus problemas específicos. Foi outra

medida que veio a ser modificada mais tarde, com a passagem dessas escolas para a jurisdição da Secretaria de Ciência e Tecnologia, como se verá no Capítulo V. A criação desse órgão foi uma medida reparadora na estrutura da Secretaria, uma vez que a reforma de 1976 acabou trazendo prejuízos a essa modalidade de ensino.

Quanto à Monitoria, que já existia nas Delegacias desde 1977, e, em alguns casos desde 1976, em forma de afastamento de professores ou aproveitamento de professores readaptados, para desenvolvimento de alguns projetos específicos, esta ganhou força a partir da gestão de Paulo de Tarso, sendo mantida pelos seus sucessores. Logo no início do Governo Montoro, foi extinto o Núcleo de Apoio Técnico (NAT), criado na Gestão de Paulo Maluf, composto de três professores ou especialistas em educação, com a finalidade explícita de assessorar tecnicamente as Delegacias de Ensino, mas que, na verdade prestava-se a “dependurar” afilhados políticos não contemplados com cargos ou funções. Esses afilhados políticos faziam o trabalho de “oba-oba”, aludidos logo no segundo capítulo deste trabalho. Com a extinção desse núcleo, pensou-se em utilizar o gasto que ele representava em benefício dos projetos pedagógicos da Secretaria, bem como das Delegacias de Ensino, com a instituição da Monitoria, mais regulamentada e dirigida essencialmente para um trabalho pedagógico junto à Supervisão. Reunindo-se assim os recursos destinados ao NAT com os dos antigos divulgadores de projetos especiais (Atividades Matemáticas, Projeto Alfa, Padrões de Saúde) formou-se a Monitoria, cujos integrantes passaram a trabalhar junto à Supervisão na implementação do Ciclo Básico, na montagem dos telepostos do Projeto Ipê, na formação dos grupos de discussão das Propostas Curriculares, além de atuarem em projetos locais, como foi o caso de Campinas, onde as Delegacias de Ensino levaram à frente um Projeto Pedagógico próprio, integrado ao projeto da Secretaria.¹²⁴

Importa observar que foi dada ampla liberdade e autonomia às Delegacias de Ensino para, ouvido o Grupo de Supervisão Pedagógica de cada uma, escolher seus monitores. É preciso, contudo, anotar também que houve intensa e não pacífica discussão nas Delegacias quanto à necessidade de tais profissionais, dada a ambigüidade que podiam configurar, uma

¹²⁴ Sobre o assunto ver Palma Filho, obra citada, pág. 128, 129.

vez que, não previstos na carreira, eram vistos como “estranhos no ninho”, tomando o espaço dos Supervisores. Por outro lado dizia-se que nem sempre os supervisores podiam se ocupar totalmente das tarefas relacionadas ao processo pedagógico, uma vez que eram sobrecarregados com funções técnico-administrativas. Um terceiro grupo defendia a posição de que os Monitores complementavam o trabalho da supervisão, uma vez que, em sendo professores, estavam ligados somente ao trabalho pedagógico, ao passo que o supervisor atendia aos aspectos técnico-administrativos e pedagógicos, podendo ter no monitor importante ajuda.

Resta ainda considerar que a presença do professor na Delegacia de Ensino era também uma reivindicação da categoria, que criticava o órgão, entendendo ser apenas burocrático e tecnicista. Dessa forma, ao manter a monitoria, e até ao ampliá-la, como aconteceu, a Secretaria também fazia a “política da boa vizinhança” com os docentes. Por outro lado, ao não institucionalizá-la, dava garantias aos supervisores de ensino, bem como também , não criando cargos ou funções permanentes, evitava onerar o orçamento da Secretaria.

Deixamos de considerar aqui alguns projetos por terem sido essencialmente temporários: a antecipação da escolaridade, de aplicação apenas na região da capital, e por apenas dois anos, e o calendário alternativo, que foi adotado em pouquíssimas escolas e por apenas um ano. Também é o caso das creches para filhos das funcionárias da Secretaria, que sequer foram instaladas em número significativo.

Observamos que, apesar de ter havido uma proposta de governo, devidamente aprovada por um partido político que venceu as eleições com um candidato de consenso partidário inquestionável, não se pode afirmar que o programa executado fosse totalmente consoante com a proposta elaborada. Embora os três Secretários tenham caminhado no sentido da expansão do atendimento à demanda, tenham promovido algumas ações no caminho da descentralização (ou desconcentração) e da participação, as suas respectivas gestões não podem ser caracterizadas como participativas, à luz dos textos adotados.

A esperada valorização dos profissionais da educação, em que pese aos momentos de crise econômico-financeira constantes no período, não foi suficientemente sentida pelo magistério e pelo pessoal de apoio.

Também não se caminhou suficientemente no aspecto da valorização das instituições privadas de educação de boa qualidade por meio de uma avaliação e controle condizentes com o progresso tecnológico e situação político-institucional: o que se fez foi sem dúvida importante, a fim de estabelecer-se uma política moralizadora e saneadora, no entanto, de pouco alcance.

Não se mexeu na legislação que organiza e estrutura o Conselho Estadual de Educação, permanecendo ali, ano a ano, a escolha de integrantes de forma a não lhes garantir legitimidade, não modificando o processo de escolha, que continua privilegiando os *“homens bons da educação”*¹²⁵, escolhidos por quem está no poder, mas não os legítimos representantes dos segmentos que deveriam compor o colegiado, fazendo que este fique a serviço dos interesses muitas vezes meramente corporativos e pequenos, pois que tem um poder enorme de favorecer não somente os grandes conglomerados institucionais, mas também os interesses meramente comerciais de escolas privadas espalhadas por todo o Estado. Vejamos o que reza a Lei 10.403/71, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação:¹²⁶

“Artigo 5º: O Conselho Estadual de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Governador escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, observada a devida representação dos diversos graus de ensino e a participação de representantes do ensino público e privado.”

Como se observa, da forma como o referido Conselho está estruturado, garante-se a aprovação tranqüila de qualquer projeto encaminhado pela Secretaria, pois ano a ano, mantendo-se as pessoas ou trocando-as, mantém-se a hegemonia governamental no referido órgão, em que pese à reconhecida qualidade ética e profissional de grande parte de seus membros. Sobre a constituição dos Conselhos de Educação, tanto em nível federal como estadual, repetindo o que vem sendo dito há anos, assim se manifesta SAVIANI (1997: 37):

¹²⁵ Ver TOSI (1999), em citação no Cap. II deste trabalho)

¹²⁶ Essa Lei reorganizou o Conselho Estadual de Educação, adaptando-o à exigências da Lei 5.692/71.

“A esse respeito duas medidas se revelavam fundamentais: a forma de constituição dos Conselhos e a autonomia de funcionamento dos mesmos de modo a desatrelá-los do Executivo ao qual estão hoje totalmente subordinados. Sem isso, melhor seria extinguir os Conselhos e enfeixar todo o processo administrativo-normativo nas mãos do Ministério e das Secretarias de Educação.”

Concordamos com o referido autor, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo na década de 1980, quando insiste na proposta de diversificação das fontes de indicação dos nomes para a composição desses colegiados, garantindo-se com isso a legitimidade dos representantes. Também como propõe o referido autor, a criação de orçamento próprio aos respectivos conselhos, o que lhes garantiria autonomia, libertando-os dos constrangimentos a que estão submetidos.

Observamos, ainda, que não se pode definir o período estudado, como um todo, possuidor de um projeto educacional definido de forma clara e precisa. Podemos dizer aqui, no tocante às realizações, que houve uma série de projetos, alguns dos quais guardando entre si boa dose de coerência, ao lado de outros muito diferentes, e até mesmo discrepantes. Alguns, no entanto, tornaram-se a médio prazo importantes, como, por exemplo, a implantação do Ciclo Básico, a preparação de professores mediante os multimeios (Projeto Ipê), o intercâmbio com as universidades, a discussão do currículo, o enfrentamento do problema da segurança nas escolas, a democratização das oportunidades de entrada na escola, dentre outros projetos de interesse educacional.

CAPITULO IV

O GOVERNO DE ORESTES QUÉRCIA (15/3/87 A 15/3/91): O IMPACTO DOS PROJETOS OU PROJETOS DE IMPACTO?

“Vamos implantar o sistema único de saúde no Estado e realizar o processo de municipalização, tanto da saúde como do ensino, rigorosamente de acordo com os ideais municipalistas da descentralização, que sempre moveram a minha vida pública.”
QUÉRCIA, Orestes – discurso de posse no cargo de Governador.
(Diário Oficial do Estado, 15/3/87: 1,2)

“Pretender municipalizar o ensino num Estado como São Paulo é ignorar a história da rede pública paulista.” LIMA, Chopin Tavares de, in “A Constituição estadual e a educação”, Folha de São Paulo, 11/7/89 (A-3)

Tendo sido vereador e prefeito de Campinas, deputado estadual e senador por São Paulo e vice governador, também peemedebista histórico (desde a fundação do partido, bem como do MDB), assume o Governo do Estado Orestes Quércia, em 15/03/87.

Foi vice-governador de Montoro, ocasião em que manteve seu gabinete no Palácio dos Bandeirantes, participou dos atos daquele governo, conhecendo, então, muito bem os prefeitos e deputados de todo o Estado, bem como a máquina política e administrativa do Estado.

Logo no primeiro dia de governo desvinculou as universidades mantidas pelo Estado (USP, UNICAMP e UNESP) do gabinete do governador, passando a vinculação à Secretaria de Ciência e Tecnologia, e extinguiu a Secretaria da Descentralização e Participação, criando a Secretaria do Menor¹²⁷.

Em seu discurso de posse não aludiu à educação, tendo afirmado que realizaria o processo de municipalização do ensino, assim como da saúde, e que como apoio e incentivo à integração das nações latino-americanas *“ao lado das iniciativas econômicas vamos*

¹²⁷ Decretos 26.913 e 26.906, de 15/03/1987, respectivamente.

*estabelecer critérios para o ensino da língua espanhola e da história do povo latino americano nas escolas de nosso Estado.*¹²⁸

Consta que o Governador envidou esforços no sentido de nomear para a Secretaria da Educação o professor universitário e deputado estadual Wagner Rossi, o que lhe foi vedado em razão da configuração política estabelecida. A poucos dias da posse, anuncia os nomes de Wagner Rossi para a Secretaria dos Esportes e Turismo e de Chopin Tavares de Lima para a Secretaria da Educação.

O novo secretário da Educação, promotor público e deputado estadual, perdera estes cargos por força do Ato Institucional 5, durante o período da ditadura: fora aposentado no primeiro e cassado no segundo, tendo suspensos seus direitos políticos por dez anos. Ocupara, durante o Governo Montoro o cargo de secretário do interior, o que lhe possibilitou trânsito direto com os prefeitos (e câmaras municipais) e deputados estaduais e federais interioranos, sendo, por isso, um nome consensual no universo político. Antigo participante da *Juventude Universitária Católica*, alinhava-se ao pensamento progressista, um tanto à esquerda, intitulando-se cristão. A posse do novo secretário da Educação foi a mais concorrida de todo o período abrangido por este trabalho: prefeitos do interior em massa, assim como a grande maioria dos deputados estaduais e federais do PMDB no Estado estiveram presentes no ato de transmissão do cargo, no auditório da Secretaria da Educação.¹²⁹

1 - Secretário Chopin Tavares de Lima

Comunicativo, eloquente, proferiu em sua posse um discurso anunciando que por meio de medidas do governo do PMDB, *“eleito pelas camadas menos favorecidas da população”* encontrava-se diante de *“uma imensa responsabilidade: pensar a escola*

¹²⁸ QUÊRCIA, Orestes. -discurso de posse no cargo de governador do Estado de São Paulo, 15/03/87.

¹²⁹ A posse foi dada no Palácio dos Bandeirantes, conjuntamente a todos os secretários, pelo Governador, no dia 15/03/87. No dia 16/03/87 cada secretário recebeu o cargo em cerimônia própria, do secretário anterior. A referência aqui diz respeito à transmissão do cargo, oportunidade em que o novo titular faz o seu pronunciamento.

pública como escola que atenda aos anseios da população mais carente, mais necessitada.”¹³⁰ Após vencer a parte escrita de sua fala, dirige-se à platéia presente e aos educadores em especial dizendo que, apesar de possuidor do diploma de normalista, nunca exercera o magistério, mas que gostaria de ser o grande pedagogo da educação em São Paulo, conduzindo a escola paulista ao lugar de destaque que ela merece: *“Estudamos em escolas públicas, nossos filhos tiveram que estudar na escola particular; permitam-me, educadores, que façamos juntos a escola pública em que nossos netos possam estudar.*”¹³¹

1.1. Política e Gestão:

O Dr. Chopin, como passou a ser chamado, compôs os quadros centrais da Secretaria basicamente com o pessoal da casa, entremeando esses cargos com integrantes de sua assessoria na Secretaria do Interior. A Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo coube à professora Ana Maria Brandt Quadros, supervisora de ensino, continuando na Coordenadoria do Interior o professor Wilson Carlos de Toledo, diretor de escola. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas foi confiada à professora Tereza Roserley Neubauer da Silva, indicada pela professora Guiomar Namo de Mello, agora eleita deputada estadual.¹³² O Departamento de Recursos Humanos passou a ser dirigido pela Dra. Conceição Aparecida Capelli, figura muito respeitada na Secretaria pela sua competência na área de administração de pessoal. Para chefe de gabinete escolheu o professor Antonio César Russi Callegari, e para secretário adjunto nomeou o Dr. Fernando José Vidal Alvarenga. Os assessores oriundos da Secretaria do Interior, que permeavam o gabinete, na maioria jovens, foram logo apelidados pelos segundo e terceiro escalões de “os Menudos do Chopin”, em alusão a um conjunto vocal jovem da época. Esses assessores serviam de linha de comunicação entre o Secretário e vários órgãos, tanto da Secretaria

¹³⁰ LIMA, Chopin Tavares de – Discurso de posse na Secretaria da Educação, 16/03/87, p.9, mimeo.

¹³¹ Idem, arquivo do autor.

¹³² No final de 1988, em decorrência de ter a deputada Guiomar Namo de Mello se filiado ao PSDB, partido recém-criado, dissidente do PMDB, a professora Tereza Roserley Neubauer da Silva deixou a CENP, tendo sido designada para o cargo a professora Maria Clara Paes Tobo, supervisora de ensino.

quanto das prefeituras municipais de todo o Estado, e também alguns deles, no decorrer da gestão ocuparam cargos na estrutura da Secretaria. Logo nos primeiros dias de sua gestão organizou um verdadeiro “mutirão” para a organização das diretrizes da Secretaria, o que será avaliado mais adiante. Essas diretrizes, anunciadas sessenta dias depois da posse do Secretário, são relacionadas no próximo item.

Iniciando um novo Governo, necessário se torna recompor as equipes constantes dos mais diversos escalões. Mesmo um governo eleito pelo mesmo partido político, representa uma correlação de forças nem sempre em tudo coincidente com o governo anterior. Assim, não somente o primeiro e segundo escalões tiveram mudanças com novo secretário e seus assessores diretos (coordenadores, gabinete e assessoria direta) como também as divisões regionais e delegacias de ensino, passaram durante o primeiro mês de governo por uma avaliação política. Eram 18 divisões regionais (9 na região metropolitana de São Paulo e 11 no interior) e 130 delegacias de ensino. Os respectivos dirigentes, diretores regionais e delegados de ensino que não se adequavam à nova correlação de forças políticas foram substituídos, no caso menos de vinte por cento. Nessas ocasiões, é comum que alguns peçam exoneração antes que ela aconteça por iniciativa do órgão superior, portanto fica sempre difícil apurar corretamente quem se exonerou por motivos de conveniência pessoal (desejo de aposentadoria, motivos pessoais, etc) e quem, vendo que seria dispensado, pediu exoneração para sair sem constrangimentos.

Superada essa fase todos os diretores regionais e delegados de ensino foram convocados para um seminário da Secretaria da Educação, em que toda a equipe central da Secretaria estava presente para, durante quatro dias discutir as “*Diretrizes básicas do programa de governo*”. Este seminário, na sua primeira fase, aconteceu em duas etapas: a primeira, para os diretores e regionais e delegados de ensino da região metropolitana da Grande São Paulo, em Águas de Lindóia (região de Campinas), e a segunda, para os da coordenação do interior, em Ibitinga (região de Bauru). Essa forma de atuação direta do secretário obrigava também que os dirigentes dos órgãos centrais fizessem o mesmo, e os seus assessores (os Menudos) compunham o “meio de campo”, e gerou um clima “mais leve” na administração da Secretaria, também com retornos diretos de alternativas de solução para problemas do cotidiano, que sempre tiveram resposta somente no campo

burocrático. Nesse seminário o secretário enfatizou que “ *todos os Delegados de Ensino são, a partir de agora Sub-Secretários da Educação, respondendo pelas funções administrativas, pedagógicas e políticas da Secretaria em suas regiões.* ”

As diretrizes, anunciadas e debatidas no seminário, por serem dez, foram denominadas pelo secretário de “O Decálogo da Educação” e apelidadas de “O Decálogo do Dr. Chopin”, eram as seguintes:

- “*Desenvolver programação educacional para crianças, jovens e adultos em processo de escolarização ou escolarizáveis, em consonância com o contexto cultural em que vivem. Trata-se de crianças e jovens que já freqüentam ou deverão freqüentar os cursos de primeiro e segundo graus e adultos que necessitam de educação escolar;*
- *Valorizar o Quadro do Magistério;*
- *Revitalizar a formação e capacitação de docentes em nível de segundo e terceiro graus;*
- *Desenvolver ações administrativas e educacionais integradas com Municípios, outras Secretarias de Estado, Universidades e Institutos de Ensino Superior e outras instituições voltadas para a docência, para a pesquisa ou para a tecnologia;*
- *Regionalizar as ações educacionais e administrativas sem perder a visão da totalidade econômica e cultural do Estado de São Paulo. Para a consolidação dessa regionalização será preciso descentralizar o trabalho dos órgãos centrais da Secretaria da Educação até o nível de Delegacia de Ensino;*
- *Integrar à escola a dimensão comunitária na utilização dos recursos institucionais da sociedade abrangente;*
- *Redimensionar o trabalho educacional e de produção das escolas técnicas agrícolas e industriais;*
- *Cuidar para que a escola tenha condições físicas e funcionais de implementar o trabalho pedagógico;*
- *Informatizar a Secretaria da Educação em todos os níveis com vistas à desburocratização;*
- *Estabelecer comunicação ágil entre os órgãos da Secretaria da Educação e a rede escolar: alunos, professores, diretores, pais e participantes da comunidade escolar.*”(sic) LIMA, (1987: 18-19)

Essas diretrizes eram explicitadas em ações detalhadas, que serão objeto de estudo daqui para a frente enquadradas nas categorias de análise adotadas. Assim, após minuciosa análise das ações decorrentes dessas diretrizes, verificamos o que segue:

- A primeira diretriz prevê ações que podem ser enquadradas nas categorias de análise *Política e Gestão*, *Atendimento à demanda escolar* e *Melhoria da qualidade do ensino*;
- A segunda e a terceira diretrizes são coincidentes com a categoria de análise *Valorização dos profissionais da educação*;
- A quarta, a quinta, a sexta, a oitava, a nona e a décima diretrizes correspondem à categoria de análise *Política e Gestão*;
- A sétima diretriz é coincidente com a categoria de análise *Atendimento à demanda escolar*.

Observamos que, muito embora o enunciado da oitava diretriz pareça estar muito mais afeito à categoria *Melhoria da qualidade de ensino*, suas ações dirigem-se para aspectos administrativos da escola, como alocação de pessoal de equipamentos, conservação da paisagem física, buscando a melhoria do trabalho pedagógico por meio dessas intervenções, razão pela qual a classificamos na categoria *Política e Gestão*.

1.1.1.- Descentralização:

Algumas medidas iniciais precisam ser aqui explicitadas por esclarecerem o que será logo estudado: O Decreto 26.917, de 17/03/87 determinou a extinção da Companhia de Construções Escolares, CONESP, órgão vinculado à secretaria da Educação, na época muito criticado por sua suposta ligação a empresas construtoras, que se beneficiariam em licitações; o Decreto 26.962, de 10/04/87, transferia para a secretaria da Saúde (agora comandada pelo Dr. José Aristodemo Pinotti, ex-secretário da Educação) o Departamento de Assistência ao Escolar, que jurisdicionava o Serviço Dentário Escolar, também muito

criticado pelos professores pela sua ineficiência no tratamento às crianças¹³³. Ainda, pelo Decreto 26.969, de 27/04/87 foi criado na Secretaria da Educação o Departamento de Suprimento Escolar, DSE, órgão que ficou encarregado da compra de material para as cozinhas escolares (fogões, geladeiras, *freezers*, batedeiras, talheres etc) e material de reposição em geral para as escolas (mobiliário em geral). As funções desenvolvidas pelo novo órgão eram em parte exercidas pela CONESP, e em parte feitas de forma processual, o que resultava em demora e ineficiência. A criação do DSE representou uma medida importante porque as compras passaram a ser rotinizadas, com fluxo de pedidos em épocas certas do ano para as diversas categorias de materiais necessários às escolas, materiais esses que, pela sua especificidade, deveriam ser comprados em nível central, ocasionando economia de escala, ou seja, pela quantidade comprada.

Medida causadora de importante impacto, no entanto, foi o Decreto 26.978, de 05/05/87, que alterou a estrutura da Secretaria da Educação, transformando as delegacias de ensino em *unidades de despesa*, capacitando-as, assim, para o procedimento de licitações, recebendo recursos repassados diretamente das coordenadorias de ensino, unidades orçamentárias da Secretaria. Na realidade o que se estava iniciando era o processo de desativação das divisões regionais de forma paulatina: primeiro pelo repasse às delegacias de ensino das atribuições na área financeira, depois seria a vez da área de pessoal (Serviço de Recursos Humanos) e, por último, as assistências técnicas (pedagógicas). Esse decreto causou muitas discussões na ocasião, e contou ainda com a oposição de muitos diretores regionais que começavam a ver esvaziadas as divisões regionais, órgãos intermediários entre as coordenadorias e as delegacias. Houve a criação nas delegacias da seção de finanças, com dois setores: de orçamento e custos e de despesa. As delegacias de ensino foram preparadas até o mês de setembro, começando a receber recursos em outubro, como preparação prática para 1988, quando efetivamente passaram a ser responsáveis pelas contas referentes às suas escolas: consumos de água, luz, telefone, assinaturas do Diário Oficial, pagamento de diárias e transporte, compras de material permanente, de consumo,

¹³³ Ao transferir o DAE (consequentemente o Serviço Dentário Escolar) para a Secretaria da Saúde, a Secretaria da Educação se aliviava do gasto que esse serviço representava, ao mesmo tempo que estava jurisdicionando profissionais da saúde (dentistas) à sua real área de atuação. E a Secretaria da Saúde iniciava o processo de Municipalização de seus serviços no Estado de São Paulo.

pedagógico, didático, despesas miúdas, frota, assistência ao escolar, projetos pedagógicos, etc.

Muito embora em nível conceitual a transformação das delegacias de ensino em unidades de despesa não possa ser considerada medida descentralizadora, e sim desconcentradora, foi, sem dúvida, uma inversão de sinal na área administrativa, financeira e pedagógica da secretaria da Educação: compras de material didático, pedagógico e permanente passaram a ser executadas pelas delegacias de ensino, o que representou uma revolução, pois muitos Delegados de Ensino passaram a reunir diretores, professores (por área de atuação) para listarem os materiais que desejavam comprar, e, dessa forma, atuando em prol do desenvolvimento do verdadeiro projeto pedagógico das escolas. Nota-se aqui que a participação dos professores nas decisões sobre o que comprar, muito embora com as limitações orçamentárias, foi importante passo no sentido da definição do projeto pedagógico da escola. Diversos recursos também puderam, por meio das delegacias, ser repassados às escolas, para desenvolvimento de projetos pedagógicos, e soluções de problemas locais.

Medida paralela a essa foi a criação nas delegacias de ensino das Oficinas Pedagógicas, fazendo que o recurso financeiro, alocado na própria Delegacia propiciasse melhor atuação dos supervisores e monitores junto às unidades escolares. Assim, cursos, palestras seminários e outras atividades puderam ser realizados mediante alocação de recursos financeiros disponíveis nas delegacias.

No entanto, muitas das dificuldades antes localizadas nos gabinetes das coordenadorias e do próprio gabinete do secretário foram repassadas às delegacias de ensino: as chamadas “contas de utilidade pública” como consumo de água, luz, telefone e taxas municipais, além das assinaturas do Diário Oficial, transferidas para a responsabilidade das delegacias, nem sempre devidamente providas de recursos, passaram a ser uma verdadeira “dor de cabeça” aos Delegados de Ensino. O recurso repassado pela Secretaria para esses itens era sempre insuficiente, uma vez que as importâncias a pagar eram sempre altas, o que obrigava as delegacias a efetuarem pagamentos muitas vezes em rodízio, e a negociação dos atrasos era feita pelos delegados de ensino. Esses passaram a ser alvos das ações dessas empresas de fornecimento de serviços, que, por motivos político

partidários, cortavam o fornecimento, causando prejuízos às escolas, além de constrangimento¹³⁴. Por outro lado, observou-se enorme disparidade de preços de fornecimento de água entre os municípios de uma mesma região, com sistemas de captação semelhantes, fato que mereceria um estudo à parte. Também constatamos não haver compatibilização na legislação contábil referente à prestação de serviços entre Estado, Municípios e Empresas Estatais ou concessionárias. Esse fato gera a impossibilidade de um sistema de compensação de contas entre órgãos estaduais, municipais e empresas estatais que resolveria as contas e os descontos entre elas de forma integrada, o que determinaria que, além de impedir que atrasos ocorressem entre os órgãos públicos, fosse diminuída a papelada. Outra discussão importante surgida na época referiu-se aos montantes gastos com cada item pelas unidades escolares, o que possibilitou importantes medidas tomadas pelos diretores de escola, delegados de ensino e demais envolvidos, sobre a racionalização dos gastos e a eliminação do desperdício.

Por meio do Decreto 27.102, de 23/06/87 é extinta a *Fundação do Livro Escolar* (FLE), órgão vinculado à secretaria da Educação, e criada então, com a sua dotação orçamentária a *Fundação para o Desenvolvimento da Educação* (FDE), juntando ainda nessa composição os recursos físicos (prédio, instalações e equipamentos) do *Centro Nacional de Formação* (CENAFOR), vinculado ao Ministério da Educação, desativado pelo governo federal que repassou seu patrimônio ao governo estadual. Esse novo órgão tinha como funções desafogar a secretaria da Educação em seus procedimentos técnico-burocráticos, agilizando compras e aquisições em geral, cuidando da manutenção dos prédios escolares, e, até que outra solução fosse dada, responsabilizar-se pelas reformas e pequenas construções escolares, enquanto a CONESP estivesse em processo de extinção. A esse novo órgão foram agregados os funcionários públicos estáveis que trabalhavam na CONESP: técnicos, engenheiros, e pessoal administrativo, que não poderiam ser demitidos

¹³⁴ Como exemplo pode ser citado o caso de Campinas: o fornecimento de água no município é feito pela SANASA, estatal controlada pela Prefeitura Municipal; enquanto o prefeito José Roberto Magalhães Teixeira pertencia ao PMDB os atrasos de pagamentos eram tolerados; quando este mudou de partido, indo para o PSDB, houve corte de fornecimento de água nos prédios das Delegacias de Ensino e em diversas escolas, como represália aos atrasos de pagamento. O fato ocorreu também em outros municípios, sempre da mesma forma.

pelo órgão extinto. Em seu estatuto, aprovado pelo decreto que a criou, constava ampla listagem de suas atribuições, após o *caput* de seu Artigo 4º:

“Art. 4º: A Fundação terá por objetivo complementar as políticas educacionais da Secretaria da Educação, no que se refere à produção, aquisição e distribuição de material instrucional, necessário ao processo de ensino e aprendizagem, bem como cumprir a política de suprimento de recursos físicos para a educação, destinados à própria Secretaria da Educação ou a seus órgãos.”

A FDE, no entanto, foi incumbida de um extenso elenco de atribuições: edição de obras didáticas, aquisição direta de livros e periódicos, promoção de concursos e prêmios, promoção de estudos e pesquisas, desenvolvimento de material instrucional, realização de contratos e convênios, pesquisas e planejamento na área de construções e manutenção de prédios, cumprimento de política de suprimento, etc. Para cumprimento desse rol contava com a seguinte estrutura: Diretoria Executiva, Diretoria Técnica, Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria de Obras e Serviços e Diretoria de Projetos Especiais.

A criação da FDE, se, por um lado, procurava desburocratizar a secretaria, e aproveitava recursos federais desativados, por outro, colidia com dois órgãos internos da secretaria: A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão de apoio técnico-pedagógico, e o Departamento de Suprimento Escolar, recentemente criado para suprir as unidades escolares na área de materiais e equipamentos. A FLE não fez nenhuma falta ao ser extinta, uma vez nunca ter realizado trabalho mais significativo que policiar, no tempo da ditadura militar, a publicação de livros didáticos. Apenas no início do Governo Montoro se preocupou um pouco com a montagem e melhoria das bibliotecas escolares.

A FDE não contava com pessoal especializado em número suficiente para enfrentar a construção de escolas no Estado, tendo em seus quadros alguns poucos engenheiros dessa área reaproveitados da CONESP em extinção. Foi dirigida no período de implantação por Décio Moreira, e logo após pelo ex-prefeito de Mogi Guaçu e ex deputado federal Carlos Nelson Bueno.

Medida também desconcentradora na área da saúde, mas com reflexo positivo e direto na educação foi a autorização, concedida pelo Decreto 27.616, de 17/11/87, para os Centros de Saúde procederem os exames médicos admissionais dos professores e funcionários, o que apenas era feito na capital, no Departamento Médico do Estado, e causava enormes atrasos nos processos de posse e exercício do pessoal. E essa medida foi fruto de entendimentos entre os secretários da Educação e da Secretário da Saúde.

Pela Resolução de 17/07/87, o Secretário homologou deliberação do Conselho Estadual de Educação, passando aos supervisores de ensino das delegacias a integral fiscalização das escolas privadas, extinguindo de vez o conhecido processo de reconhecimento dessas instituições: a idéia da medida é que a fiscalização tem de ser permanente, eliminando processos tipo “Raio X”, quando se examina a situação de uma escola em um determinado momento, passando-lhe um atestado de idoneidade para sempre. Conceitualmente trata-se de medida desconcentradora.

Novamente por Decreto, no caso o de número 27.265, de 05/08/87, é criado o *Programa de Municipalização e Descentralização do Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual*, o PROMDEPAR, que visava, por meio de convênios da secretaria da Educação com as prefeituras municipais e associações de pais e mestres, dotar a escola de servidores, pessoal de apoio (serventes, inspetores de alunos e escriturários) contratados por essas instituições, mediante repasse de recursos financeiros para seu pagamento. Quanto ao número de contratações, o balizamento era o módulo estabelecido pela Secretaria¹³⁵, quanto ao regime de trabalho, o das Leis trabalhistas, quanto ao vínculo empregatício as prefeituras municipais ou associações de pais e mestres. Quanto à forma de seleção, as entidades conveniadas, com as direções das unidades escolares a definiriam. Diversas prefeituras municipais que fizeram o convênio optaram pela admissão por via de concurso. Os recursos eram repassados a essas entidades, que deveriam prestar contas de sua utilização nos moldes exigidos pelo Tribunal de Contas do Estado. Houve um grande “bombardeio” por parte das entidades de classe do magistério, contrárias ao programa.

¹³⁵ Um servente para cada oito classes, um escriturário e um inspetor de alunos para cada dez classes. Subtraindo-se os funcionários dessas categorias existentes na escola obtinha-se o número das contratações mediante o convênio.

Muitos diretores de escola também se opunham ao programa temendo que os recursos fossem insuficientes e ou atrasassem em suas remessas, o que lhes causaria transtornos e responsabilidades adicionais. Apesar das críticas suscitadas, e de muitos problemas levantados, as unidades escolares, carentes de funcionários, optaram, quando as prefeituras municipais se negaram a fazê-lo, por celebrar, por meio de suas associações de pais e mestres, tais convênios. Segundo dados constantes dos relatórios da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, ATPCE, órgão do gabinete da Secretaria, em 1988 foram celebrados entre a Secretaria e 1.234 associações de pais e mestres (portanto 1.234 unidades escolares) convênios do PROMDEPAR, totalizando a contratação de 5.363 servidores, e, em 1989, mais 971 convênios, acrescentando-se 3.760 servidores. No tocante a convênios com prefeituras municipais, o referido órgão informa que, em 1988, houve 331 convênios assinados, autorizando-se, assim, a contratação de 8.606 servidores para as escolas desses Municípios. Não houve acréscimo de convênios com prefeituras municipais em 1989. Registra-se que os convênios podiam ser denunciados total ou parcialmente pelas partes. As Prefeituras Municipais, em geral, fizeram alguns acréscimos ou decréscimos no número de servidores conveniados, já algumas associações de pais e mestres denunciaram o convênio, voltando atrás nas contratações. No final de 1989 permanecia em vigor um total de 2.475 convênios (331 com municípios e 2.144 com associações de pais e mestres), totalizando 15.660 servidores em exercício nas escolas. O maior problema surgido foi o salarial, considerado baixo e nem sempre reajustado quando dos aumentos de vencimentos dos servidores estaduais, criando, dentro da escola, diferenças entre pessoas que exerciam as mesmas funções. Os números acima mostram que mais da metade dos Municípios celebraram convênios do PROMDEPAR: isto deveu-se ao fato de que muitos Municípios, na sua maioria pequenos, já mantinham funcionários prestando serviços nas escolas estaduais efetiva ou eventualmente, e não recebiam nada por isso. Com a celebração do convênio, o município passava a ter uma obrigação mais efetiva, contudo se ressarcia dos gastos, e ainda reivindicava mais atenção do governo estadual.

À mesma época do PROMDEPAR, para solucionar o problema da falta de funcionários nas delegacias de ensino, e também criando algumas funções que estavam sendo reivindicadas após a transformação desses órgãos em unidades de despesa, a

Secretaria autorizou que as delegacias de ensino providenciassem a contratação, por intermédio do BANESPA S.A., Serviços Técnicos e Administrativos, BANESER¹³⁶, os seguintes servidores: um técnico contábil e auxiliares de apoio administrativo (escriturários), esses últimos em número variável por delegacia, dependendo da necessidade apurada, na época. (em média de quatro a cinco por delegacia). Os critérios para a escolha desses funcionários ficaram a cargo dos delegados de ensino, muitos dos quais ofereceram as oportunidades de contratações a afilhados de políticos locais que os apoiavam. Novamente as críticas foram acentuadas pelas entidades de classe dos funcionários. Os servidores contratados figuravam nos quadros do BANESER, e prestavam serviços às delegacias de ensino, que remetiam ao contratante suas frequências mensalmente para as providências referentes a pagamento. Esses servidores, contratados nos termos da legislação trabalhista, sem concurso público, poderiam ser dispensados a qualquer momento, no entanto, como filiados a sindicatos específicos, tinham remuneração garantida em dissídios, o que sempre lhes garantia salários maiores que os vencimentos do funcionalismo, causando disparidade nas delegacias, onde pessoas executando as mesmas funções tinham remunerações diferentes. Outra distorção: não sendo os servidores contratados pelo BANESER funcionários públicos, não podiam ser designados para funções de encarregatura ou chefia. Assim, muitas vezes funcionários públicos designados para essas funções, ganhavam menos que seus subordinados, que eram contratados pelo BANESER. Nas mesmas condições, as divisões regionais de ensino foram autorizadas também a efetuar contratações para suprimimento de algumas funções.

Sem dúvida, essas duas medidas contribuíram para acirrar os ânimos dos funcionários e servidores das escolas e repartições da secretaria da Educação, bem como dos professores contra a administração. Se as “parcerias” com os municípios eram a solução para se resolver a falta de recursos em nível de Estado e a opção era a descentralização, por que não um convênio mais abrangente, com regras mais claras, de tal forma que o município ficasse com atribuições definidas em relação ao quadro funcional das escolas? Por que responsabilizar as associações de pais e mestres pela contratação de

¹³⁶ Empresa controlada pelo Banco do Estado de São Paulo, BANESPA, prestadora de serviços de forma terceirizada.

funcionários para as unidades escolares? Por que contratações terceirizadas, que custavam mais ao Estado, para um número tão pequeno de funcionários nas delegacias de ensino e divisões regionais? Bastava o estabelecimento de regras mais atualizadas para os concursos públicos, que, por realmente serem defasados, causam muitas vezes a admissão inadequada de servidores, o que gera ineficiência no serviço público.

1.1.2- Participação:

Levando em conta o estilo do novo secretário, a questão da participação ficou um pouco mais restrita ao nível de consulta facultativa, dentro do que preceitua DIAZ BORDENAVE (1994: 31): *“Na consulta facultativa a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver algum problema.”* (grifo do autor)

As propostas curriculares, ainda inconclusas, conforme vimos no capítulo anterior, continuaram a ser discutidas, num nível mais contido, mais restrito aos especialistas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e às comissões de redação. As propostas mais polêmicas, as de História e Geografia, demandaram maior tempo para serem concluídas, agora um tanto dirigidas no sentido de se acalmarem os ânimos dos críticos que as apontavam como “instrumentos do marxismo” nas escolas.

Ainda, no campo da participação, podem ser considerados os seminários desenvolvidos durante a gestão do Dr. Chopin, especificamente os seguintes:

- *Grêmios Estudantil*: Buscando incentivar a criação e implementação dos Grêmios estudantis pelos alunos das escolas públicas, foram organizados pela Secretaria, com a participação especial da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Seminários Regionais. Participavam, desses seminários, alunos representantes de suas escolas, que recebiam orientações sobre a criação de grêmios em suas escolas, modelos de estatutos que facilitassem o trabalho inicial de “montagem” desses grêmios. Segundo relatórios do Gabinete da Secretaria, como resultado desses eventos, chegaram a ser constituídos Grêmios Estudantis em cerca de 75% das escolas da rede estadual nessa ocasião.

- *Associação de Pais e Mestres*: No mesmo modelo anterior, com pais e professores representantes das escolas, visando a dinamização das APMs existentes, buscando entrosamento entre elas, e capacitando pais e docentes na melhor participação nessas entidades que já existiam nas escolas.
- *Conselho de Escola*: Nos mesmos moldes dos dois anteriores, buscando mostrar como os Conselhos de Escola podem atuar na democratização da gestão de cada unidade escolar.
- *Dirigentes Municipais de Educação*: Secretários, diretores de departamentos ou divisões de educação dos municípios, foram reunidos por região, quando receberam as diretrizes da Secretaria, bem como puderam discutir com a equipe do secretário e delegacias de ensino seus problemas locais. Os prefeitos municipais também foram convidados, assim como as Câmaras Municipais, o que motivou a presença de diversos prefeitos e um grande número de vereadores a esses seminários.

Esses eventos envolviam um número expressivo de pessoas, além de contar com material impresso de forma atraente, elaborado pela FDE, monitores desse órgão e das delegacias de ensino trabalhando em conjunto. No caso dos grêmios estudantis, houve participação de líderes estudantis convidados (secundaristas e nível superior), no caso das APMs, de pais integrantes dessas entidades que tinham bons trabalhos a apresentar. Foram os eventos realizados em ambientes preparados para essas atividades, como auditórios de escolas, quadras esportivas cobertas, enfim, aparatos que permitiam as palestras proferidas para todos os participantes (geralmente 500 a 1000 pessoas) e reuniões em grupos menores, para estudos de documentos e discussões setoriais.

1.2-Atendimento à demanda escolar:

O período caracterizou-se como expansionista: mantidos os REMs, as determinações do período foram para aumentar o atendimento: Foi nomeada uma comissão para acelerar o processo de municipalização da pré-escola, de tal forma que o crescimento

do atendimento se desse somente por conta das prefeituras Municipais, mesmo na Capital do Estado. No tocante ao ensino fundamental, houve recomendação para que o ensino noturno fosse estendido de forma a atender a toda a demanda. Quanto ao ensino médio houve expressivo crescimento de matrículas, com a criação igualmente de cursos de ensino médio na modalidade de suplência em escolas estaduais, e a extensão desse atendimento em alguns dos centros estaduais de Ensino Supletivo já criados, bem como a criação de novos centros já incluindo o ensino médio. Quanto ao ensino técnico, foi delegada a competência à DISAETE (Divisão de supervisão e apoio ao ensino técnico) para estabelecer critérios para a extensão do atendimento, e permitido, assim, o seu crescimento.

A formação de professores (em nível médio) para as primeiras séries do ensino fundamental e pré escola foi redimensionada com a criação dos CEFAMs, Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que será objeto de análise mais adiante.

As construções escolares passaram à competência da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, quando fossem até de 200 metros quadrados, bem como as ampliações, e as maiores (somente obras novas) para o Departamento de Edifícios e Obras Públicas, isso até dezembro de 1988, quando esse último órgão foi extinto. Nesse período não houve também construções municipalizadas, por meio de convênios. Com a extinção do DOP as construções passaram a ser executadas pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional de São Paulo, e, mais tarde pela FDE¹³⁷. Esta, quando de sua criação, ficara responsável pelas atividades de reforma e manutenção dos prédios existentes. Com a extinção da CONESP, recebendo a incumbência de ampliar e construir prédios, apesar das críticas que sofreu por sua falta de experiência na área de construções, procurou modificar o conceito dos projetos novos, incorporando nesses projetos as preocupações com a manutenção e a preservação das construções. Assim a preocupação com o material empregado, as dimensões (largura das calhas e tubulões, por exemplo), de forma a facilitar o uso dos prédios, sua limpeza, manutenção preventiva e corretiva, etc. Os prédios passaram a ter manuais de utilização e manutenção, e esses assuntos foram objeto de cursos

¹³⁷ Pelo Decreto 36.050, de 11/11/92 a FDE tornou-se responsável pela totalidade das obras de construção, reforma, adequação e ampliação dos prédios da Secretaria da Educação, que poderiam ser executadas direta ou indiretamente (contratos e convênios).

para diretores de escola e pessoal envolvido, da comunidade escolar. O Decreto 27.383, de 22/09/87 determinou, ainda, que todas as construções escolares fossem adequadas ao atendimento de portadores de deficiência física, medida tardia, porém, tomada.

No entanto, OLIVEIRA (1992: 217) , analisando as mudanças referentes à política de construções escolares nessa época, assim se pronuncia:

“Inúmeras dificuldades foram causadas pela desativação do programa de construções municipalizadas e com as obras ficando na dependência de duas secretarias estaduais. Os procedimentos burocráticos tornaram-se muito mais complexos, os prefeitos e dirigentes municipais de educação viram-se jogados de uma repartição a outra para acompanhar a tramitação dos processos, verificando-se atrasos na liberação das obras até que houvesse entendimento entre as duas pastas.”

Realmente, desencontros aconteceram. O Governo do Estado, ao determinar a extinção da CONESP, medida solicitada de longa data por educadores¹³⁸ que viam nesse órgão o “*paraíso das empreiteiras*” não tomou medida definidora imediata e eficaz para o vácuo criado. Durante algum tempo as construções vagaram de mão em mão até a definição final em 1992. No entanto, o programa de construções municipalizadas, conforme já analisamos no capítulo anterior, mostrou-se no mínimo um tanto complexo, pela enorme despadronização das construções e desorganização de muitas prefeituras, o que resulta em ampliar em muito os custos com manutenção dos prédios construídos, comprometendo, ainda a sua qualidade. Por outro lado, muitas vezes a tenacidade de alguns Prefeitos em querer construir as obras em seus municípios tem como maior objetivo a capitalização político-eleitoreira e, com isso, a tentativa de conseguir obras nem sempre necessárias. É comum ver em pequenas cidades do interior paulista prédios escolares cedidos para funcionamento de serviços que as prefeituras municipais, pelas mais diversas circunstâncias são obrigadas a abrigar, como atendimento a serviço militar, posto de correio, casa de cultura e outros, ou até para uso como sede da própria prefeitura, e, ao lado, um prédio

¹³⁸ Por ocasião da elaboração da Proposta Montoro para a educação já apareciam observações de educadores criticando e denunciando a CONESP pelos altos custos e má qualidade de suas obras.

novo para a escola, quando uma reforma ou ampliação poderia ter solucionado o problema da unidade escolar, para a qual se construiu o novo prédio.

Quanto ao PROFIC: Continuou o programa a existir na Secretaria, no entanto a legislação baixada no período demonstrava haver um certo desconforto da Secretaria da Educação nessa questão: a Resolução SE 216, de 26/08/87 fazia restrições ao programa quando condicionava a aprovação dos novos projetos somente quando avaliados e aprovados (e, conseqüentemente, fiscalizados) pelas delegacias de ensino (antes os convênios eram feitos diretamente no gabinete do secretário, por meio da ATPCE), bem como a Resolução SE 159, de 15/06/88 condicionava a continuidade dos anteriores à celebração de novos convênios, agora com esse novo parâmetro. Também passou-se a cobrar a participação das outras Secretarias de Estado, que legalmente estavam vinculadas ao programa mas que nunca participaram financeiramente. Pelo menos esses dois fatores fizeram que os poucos entusiasmados pelo programa fossem perdendo o ânimo, de tal forma que o PROFIC passou a não mais estar na agenda das maiores discussões nos escalões da Secretaria, passando a um estágio de manutenção do que havia, até iniciar o seu declínio. O PROFIC, como vimos no capítulo anterior, nunca foi bem aceito pela rede estadual, e nem adequado a ela, ficando a maior parte de seus recursos destinados a entidades assistenciais e prefeituras municipais.

Duas importantes medidas foram então tomadas, envolvendo a secretaria da Educação em convênio com a Secretaria de Segurança Pública: O Decreto 28.642, de 03/08/88 criou o *Programa de Segurança Escolar* (Patrulha Escolar) e o Decreto 28.643, da mesma data, criou o estabelecimento de *perímetros de segurança escolar*. O primeiro, de início, atendia a região metropolitana de São Paulo, mas foi estendido a diversas cidades de grande porte, como Campinas, Sorocaba, Ribeirão Preto e outras. O segundo estendia-se a todos os municípios, devendo ser cumprido onde houvesse necessidade, a critério das autoridades locais. A *Patrulha Escolar* era composta por grupamentos de policiais devidamente preparados e equipados para o trabalho permanente de vigilância preventiva e repressiva junto às escolas, bem como para o estabelecimento de regiões de permanente atenção por toda a área policial tendo em vista a proteção às escolas. Os delegados de ensino tiveram participação no planejamento, acompanhamento e avaliação desse trabalho

policial, tendo acesso a informações antes privativas à polícia. Os diretores das escolas envolvidas tiveram também participação nesses trabalhos, nas suas áreas de competência. De acordo com DIAZ BORDENAVE (1994: 32) essa participação dos delegados e diretores de escola enquadra-se como *“delegação, quando os administrados tem autonomia em certos campos ou jurisdições, antes reservados aos administradores”* visando garantir a eficácia do projeto. Essas medidas fizeram parte de uma ampla reformulação que acontecia na área da Polícia Militar do Estado, quando era secretário da Segurança Pública Luiz Antonio Fleury Filho, que viria a ser o próximo Governador do Estado.

1.3-Valorização dos Profissionais da Educação:

Poucas foram as medidas para a valorização o pessoal do magistério de forma específica nesse período. As mais importantes vieram na esteira de outros projetos, como estes: a implantação da jornada única docente-discente no ciclo básico, propiciando que os professores regentes dessas classes fossem beneficiados com a sensível diminuição da carga didática, uma vez que passaram a fazer jus a uma jornada integral de 40 horas semanais, ministrando 26 horas/aula. A medida beneficiava, porém, apenas dezoito por cento do total de professores em exercício no Estado. Outra medida, então decorrente desta, foi a inclusão de duas horas/aulas semanais de Educação Física e duas de Educação Artística nas classes do ciclo básico, ministradas por professores licenciados nessas disciplinas, o que significou benefício para uma minoria de docentes da categoria. Ainda digna de citação foi a criação dos CEFAMs, que somente beneficiou os futuros professores.¹³⁹ A Resolução SE 132, de 22/05/87 tentou barrar o constante afastamento de professores de suas funções docentes, medida tentada por diversas vezes no período enfocado por este trabalho, contudo sem muito sucesso: a Justiça Eleitoral continuou requisitando professores e funcionários para prestação de serviços em cartórios eleitorais, as secretarias de Esportes e da Cultura sempre contaram com professores de Educação

¹³⁹ O CEFAM foi criado como Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. No entanto, nunca chegou a exercer a função de aperfeiçoamento dos professores em exercício, limitando sua atuação à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Física e Educação Artística da Secretaria da Educação em seus quadros, apenas as Prefeituras Municipais ficavam limitadas ao afastamento de um só docente cada uma para prestação de serviços na área que desejassem. Outra medida perversa da qual a Secretaria da Educação nunca conseguiu se livrar é a “requisição” pelo Poder Judiciário de professores e funcionários para suprir seus quadros, não tendo as autoridades educacionais o mínimo poder de controle sobre o fato.

As greves do magistério nesse período foram constantes. Em 1987, houve greves nos períodos de 07 a 22/05 (16 dias) e 11 a 18/06 (08 dias). Em 1988, justamente quando se iniciava a implantação da jornada única nas classes do ciclo básico, medida de grande importância para a melhoria do ensino, mas, que beneficiava cerca de 40.000 docentes, deixando sem melhoria outros 185.000, eclodiu uma greve no primeiro dia letivo, a qual se prolongou por um mês inteiro (de 15/02 a 15/03/88). No mesmo ano, no período de 23/09 a 12/10, totalizando vinte dias, houve nova greve do magistério. Mais um longo período de greves ocorreria: em 1989, no período de 19/04 a 07/07, totalizando 82 dias, e colaborando de forma decisiva para a saída do Secretário, como noticiaremos logo mais adiante. Esta última greve contou com a adesão de todas as categorias do magistério, de professores a diretores, a supervisores e funcionários das escolas e dos órgãos da Secretaria, ocasionando mesmo fatos inusitados, como este que passamos a descrever: os Diretores de Escola, por terem se declarado em greve, recusaram-se a assinar (e se responsabilizar) pelos boletins de frequência, geradores do pagamento de todo o pessoal das unidades escolares. Em decorrência disso, por dever de ofício a assinatura de tais documentos coube aos delegados de ensino, que o fizeram até para não se criar um grave problema financeiro aos docentes e suas famílias (que não receberiam os vencimentos) além do fato de que em todas as greves anteriores os dias parados foram pagos mediante o compromisso da reposição das aulas. Foram então, num fato inédito, os delegados de ensino, o diretor geral de despesa do estado e o secretário da Fazenda processados mediante uma “Ação Popular” movida por um

cidadão comum, sob alegação de causarem prejuízo ao erário público autorizando o pagamento de vencimentos a quem não havia prestado serviços ao Estado.¹⁴⁰

1.4- Controle das Instituições Privadas de Educação:

O procedimento continuou o mesmo adotado na gestão anterior, ou seja, os processos eram baseados nas representações dos supervisores de ensino por meio do Grupo de Verificação e Controle das Atividades (GVCA), levando ora correções, ora a cassação de autorizações de funcionamento de escolas praticantes de irregularidades ou fraudes.

Acrescenta-se, então a delegação total da fiscalização e acompanhamento das atividades das escolas privadas aos supervisores de ensino, que passaram a ser os responsáveis diretos pela normalidade dos atos dessas instituições, eliminando-se o processo de reconhecimento de escolas após a formatura de sua primeira turma, num processo de “Raio X” de seus procedimentos técnico-administrativos. Isso se deu pela Resolução SE de 17/07/87, que homologou deliberação do Conselho Estadual de Educação nesse sentido, órgão esse antes responsável por tal processo, mas que, na realidade, não o realizava, ficando apenas na condição de avalista da comissão de supervisores que fazia o trabalho em cada unidade escolar, de forma processual casuística.

1.5-Melhoria da Qualidade do Ensino:

Foram as seguintes as medidas especificamente adotadas visando a melhoria da qualidade de ensino:

No tocante ao currículo escolar, podemos considerar que a discussão das propostas curriculares para o ensino fundamental e médio continuaram, sendo agora um pouco mais restritas à coordenação da CENP. Aos poucos estas foram sendo concluídas, impressas e a

¹⁴⁰ Processo 394/89, da 4a. Vara da Fazenda Pública de São Paulo, movido por Antonio Garcia Pereira Júnior, na forma de Ação Popular, instituto criado pelo Artigo 5º, Inciso LXXIII, da Constituição da República. O referido processo foi julgado extinto pelo Tribunal de Justiça do Estado somente em 1994.

distribuição às unidades escolares deu-se de forma farta, permitindo que cada professor recebesse seus exemplares; as escolas receberam também exemplares para sua coleção de estudo e biblioteca, além de reserva técnica, assim como as delegacias de ensino. O trabalho ocorreu até meados de 1989. As delegacias de ensino foram também instalando as oficinas pedagógicas, por meio das quais promoviam reuniões de orientação técnica, seminários e oficinas de trabalho com professores, diretores, assistentes de direção, coordenados pela equipe de supervisão (supervisores e monitores) para estudo das novas propostas curriculares. Muitas vezes as delegacias de ensino contavam também com a colaboração de docentes universitários e também com professores da própria rede os quais participaram das fases iniciais da discussão das propostas nessas atividades.

Outra medida que, anunciada no discurso de posse do Governador, surtiu efeito pela Resolução SE 100, de 23/04/87, foi a criação de uma comissão encarregada de promover estudos e sugerir a respeito da inclusão de Língua Espanhola e incentivo ao estudo de História da América Latina no currículo das escolas estaduais de ensino fundamental e médio. Deparando-se com grandes problemas para a concretização da inclusão de Língua Espanhola no currículo escolar, o que resultou foi a instalação, com base no Decreto 27.270, de 10/08/87, pelas delegacias de ensino, dos *Centros de Estudo de Línguas Estrangeiras Modernas*, tendo como prioridade a *Língua Espanhola*, e como clientela os alunos das escolas estaduais. As principais dificuldades encontradas para a implantação da língua espanhola no currículo das escolas foram: a vedação, pela Constituição da República, da contratação de professores estrangeiros para a ministração de aulas e a falta de pessoal habilitado para as referidas aulas.¹⁴¹ Esses centros de estudos de línguas foram instalados a partir de 1988, a maioria em unidades escolares que centralizavam o atendimento de forma a possibilitar o atendimento a alunos oriundos do maior número possível de escolas. Seus professores eram admitidos em caráter temporário, mediante inscrição na escola-sede, e contavam com um coordenador, designado pelo delegado de ensino, escolhido entre os professores de Língua Estrangeira Moderna que se inscrevessem

¹⁴¹ Tanto a Constituição vigente na época, quanto a de 1988 fazem essa vedação. Somente em 1996, pela Emenda Constitucional 11 foi liberada a contratação de professores, técnicos e cientistas estrangeiros, e somente para as universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica, o que não alcança as escolas oficiais de ensino fundamental e médio. (Artigo 207 e seus parágrafos, com a redação dada pela Emenda 11)

como interessados. Mesmo para a instalação dos centros de estudos de línguas houve dificuldades para a contratação de professores, chegando em alguns casos a inviabilizar suas instalações. Chegaram a ser instalados 51 CELs em todo o estado, sendo 23 na região metropolitana da Grande São Paulo e 28 no interior. Em todos esses centros havia o ensino da Língua Espanhola, e outras línguas podiam ser ensinadas, tendo havido cursos de Francês, Italiano, Alemão e Japonês, de acordo com as condições de cada unidade. Houve dotação de recursos financeiros para compra de material didático e pedagógico para a instalação desses centros. Quanto à História da América Latina a concretização se deu por meio da ênfase dada pelos professores de História que já ministravam aulas no ensino fundamental e médio, e pela elaboração e fornecimento de material instrucional e didático complementar. Foi nessa época que o Governo Estadual criou o *Memorial da América Latina*, na capital do Estado.

Medida impactadora na rede foi o Decreto 28.089, de 13/01/88 que criou os *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*, trazendo como justificativas a

“necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de primeiro grau e da pré escola; a importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor; a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso de Habilitação para o Magistério; a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente.”

Esses centros garantiam aos alunos o estudo em tempo integral, (um turno para aulas e atividades curriculares e um turno para estudo, pesquisa em biblioteca e estágio docente), concedendo bolsas de estudo no valor de um salário mínimo vigente em dinheiro durante os quatro anos do curso, desde que o aluno bolsista não fosse reprovado ou transferido para outra escola que não fosse CEFAM. A metade de suas vagas oferecidas anualmente eram reservadas a alunos oriundos do período noturno das escolas públicas. Os CEFAMs foram instalados em unidades escolares já existentes, tendo para isso um *Coordenador* de curso, escolhido entre professores efetivos, portador de Licenciatura em Pedagogia ou Mestrado ou Doutorado em Educação. Os docentes, que também exerceriam

tempo integral, interessados em ministrar aulas poderiam se inscrever, mediante a apresentação de proposta de trabalho, sendo selecionados os primeiros, por uma comissão formada pelas respectivas divisões regionais de ensino, com a participação das delegacias de ensino, das entidades representativas do magistério, especialmente da APEOESP. Os demais passaram a ser selecionados pelo próprio corpo docente dos referidos centros, presididos pelo respectivo coordenador do centro. Podiam ser efetivos, quando então seriam colocados à disposição do CEFAM, ou admitidos, segundo a legislação vigente. Também foram admitidos (por via de concurso público) os funcionários necessários ao funcionamento dos centros, como escriturários e serventes, completando os módulos das escolas que os recebiam.

A instalação deu-se de forma gradual e distribuída, conforme previa o referido decreto, em todas as regiões do Estado, chegando o seu número a 47 unidades¹⁴², com uma capacidade inicial de entrada anual de 120 alunos cada. Nos dois primeiros anos de funcionamento, 1988 e 1989, foram instalados 19 CEFAMs, um no âmbito de cada divisão regional do Estado, cabendo à Divisão Regional 2, da Capital, duas unidades. Os locais da instalação (as escolas), ficaram à escolha das divisões regionais, em entendimento com as respectivas delegacias de ensino. Alguns centros, instalados inicialmente de forma precária, demandaram construções de novos prédios, como, por exemplo, o caso de Campinas, em que, previsto inicialmente para ter sua instalação junto à Escola “Carlos Gomes”, jurisdicionada à Primeira Delegacia de Ensino, uma das mais antigas e tradicionais “Escolas Normais” da cidade e do Estado, encontrou forte reação contrária dos seus professores¹⁴³, e acabou sendo instalado na Escola “Prof. Sebastião Ramos Nogueira”, cujo prédio não comportava seu crescimento, o que obrigou a construção do prédio ao lado, maior que o da escola-sede.

¹⁴² O número total de CEFAMs instalados chegou a 52, em 1994, como se verá no próximo capítulo.

¹⁴³ Os professores da Escola Estadual “Carlos Gomes”, na maioria efetivos, temendo perder sua autonomia, insurgiram-se contra a instalação do novo curso, fazendo ruidosas manifestações e protestos, envolvendo até seus alunos em passeata pelas ruas centrais da cidade, criando um clima desfavorável à medida. O Diretor Regional da época, Prof. Octávio César Borghi, para não perder a oportunidade e o recurso financeiro disponível se recorreu de algumas salas ociosas existentes no prédio recém construído para a Escola Sebastião Ramos Nogueira, área de jurisdição da Terceira Delegacia de Ensino. Logo após iniciaram-se gestões para a construção do prédio próprio do CEFAM.

Por um lado, os CEFAMs podiam revelar a preocupação do Governo Estadual com a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, mas não eram originários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, constituindo-se em um projeto do Ministério da Educação¹⁴⁴ ainda não aplicado neste Estado, onde foi criado paralelo à “Habilitação Específica para o Magistério” existente em um grande número de escolas espalhadas por todo o seu território. Sendo uma instituição bem mais equipada do que as Habilitações Específicas para o Magistério já existentes, uma vez que incorporava uma série de medidas há muito reivindicadas pelos educadores que trabalhavam na área de formação do professor, rivalizava com elas, criando uma série de problemas administrativos e políticos. Por outro lado, o projeto vinha reafirmar, pelo menos por um bom tempo, a idéia de que o profissional da educação que cuida de crianças não precisa de formação em nível superior, realidade já em fase de superação no Estado de São Paulo, onde um significativo número (mais de um terço) dos docentes desse nível já possuíam cursos superiores, a maioria desses licenciados em Pedagogia¹⁴⁵. Sendo um projeto gestado no Ministério, os parâmetros considerados eram no nível do país todo, fazendo, portanto a média entre estados mais adiantados e os extremamente pobres e atrasados, onde a formação em nível médio para professores era ainda considerada um avanço. Segundo LIMA (1989: 14):

“Praticamente não existe professor sem habilitação para o magistério de primeira à quarta série, no Estado de São Paulo: havia, em 1987, cerca de 0,002 por cento de professores leigos. E, aproximadamente, 45 por cento dos docentes têm formação universitária completa, além de cursos de especialização, aperfeiçoamento e treinamento ligados ao magistério.”

¹⁴⁴ Constituíram-se como proposta do MEC de 1981, tendo sido instalados com características próprias em alguns Estados, como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco e Piauí.. Com a criação da Secretaria de Ensino de Segundo Grau no MEC, passaram a constar do Programa 4.2 do “Plano de Ação – 1987/91” desse órgão, em 1986.

¹⁴⁵ Além de existirem Habilitações Específicas para o Magistério em um grande número de escolas, o que garantia a cobertura de professores formados em nível médio para as classes de pré-escola e as de primeira a quarta série do ensino fundamental em todo o Estado, o Sistema Estadual, bem como os Sistemas Municipais de Educação do Estado de São Paulo já garantiam há anos remuneração maior para quem, trabalhando nessas classes fossem portadores de licenciatura plena em Pedagogia.

Assim, considerando-se o dispêndio com os CEFAMs (tempo integral, bolsas de estudos para todos os alunos, equipe diferenciada, construções etc), melhor seria canalizar esses recursos para preparação em nível superior de futuros docentes e incentivos para os que, já estando em serviço na rede, pudessem completar sua formação superior.

Outra medida determinada igualmente por decreto, no caso o de número 28.170, de 28/01/88, foi a criação da *jornada única docente-discente* nas classes do ciclo básico, já a partir do referido ano. Muito embora a rede escolar tenha sido apanhada de surpresa, a Secretaria tinha providenciado minucioso levantamento de possibilidades de sua implantação. O trabalho mostrava que a medida poderia ser implantada de imediato em 92% das unidades escolares do Estado, sendo as regiões mais difíceis as periféricas da Grande São Paulo, com 75% de possibilidades, e diversas regiões da Capital e praticamente todo o Interior com porcentagens acima de 95%, chegando a 100% em algumas regiões. No caso é válido também admitir que, como no caso da implantação do ciclo básico, seria projeto de difícil aprovação em assembleias do magistério: a medida beneficiava consideravelmente os professores que trabalhavam no ciclo básico, que na constelação do magistério constituíam a minoria: esses passariam a perceber vencimentos pela Jornada Integral (40 horas) trabalhando 26 horas/aula em suas classes, tendo os professores de Educação Física e de Educação Artística trabalhando duas horas cada um com as respectivas classes; outras seis horas deveriam ser preenchidas com *Horas de Trabalho Pedagógico*, destinadas a reuniões, estudo, preparação de material e até cursos fora das escolas. A maioria desses professores trabalhava antes com duas classes para obter a Jornada Integral, permanecendo, assim, em sala de aula oito horas diárias, o que continuou acontecendo com os professores das terceiras e quartas séries. Desse modo, os alunos teriam 30 horas/aula: 26 com o professor titular, duas com o de Educação Física e duas com o de Educação Artística. Os alunos, que tinham três horas e meia de aula diárias, passaram a ter cinco horas inteiras (seis horas/aula). Foi instituída a figura do Professor Coordenador do ciclo básico em cada escola, que deveria ser eleito pelos seus pares, devendo a escolha recair em professor portador de experiência de pelo menos um ano em classes de primeira a quarta série do ensino fundamental. Este professor-coordenador teria uma carga horária de

16 horas semanais, podendo ministrar outras aulas, em horário diferente de seus horários na primeira função.

A Jornada Única também pôde ser implantada nas escolas rurais, desde que houvesse condições (instalações físicas, condições de horário, por exemplo) e concordância dos pais, e nas classes de educação especial, a critério das respectivas Delegacias, caso a medida fosse benéfica, tendo em vista as condições do alunado e do docente.

Medida decorrente da jornada única foi a instituição da “merenda escolar reforçada”, fornecida num processo de parceria, pelas Prefeituras Municipais, que receberiam do Estado, por meio do Departamento de Suprimento Escolar (DSE), mobiliário (estantes, armários), equipamento (geladeiras, *freezers*, fogões, batedeiras) e material necessário (pratos, talheres, copos) para reformular as cozinhas escolares, além de um repasse financeiro diferenciado. Os alunos deveriam receber antes da entrada para as aulas um lanche leve (leite com bolachas), no recreio um lanche médio e a merenda às 12:30 horas, juntamente com as crianças que freqüentariam o período da tarde. Estes últimos, no recreio receberiam um lanche médio, e, na saída, um lanche leve. Essas três inserções alimentares deveriam conter no mínimo 720 calorias e 22 gramas de proteínas (um terço das necessidades diárias, segundo padrões internacionais) por dia, ao passo que o sistema anterior de merenda fornecia 300 calorias e 8 gramas de proteínas (12-13% das necessidades diárias, segundo os mesmos padrões).

Essas medidas determinaram inúmeras reuniões dos delegados de ensino (no dizer do Secretário, os Sub-secretários) com as prefeituras municipais, para a viabilização da “merenda escolar reforçada”, bem como no socorro imediato às escolas que tivessem problemas de espaço físico para a implantação da jornada única. O próprio Governador empenhou-se na implantação do projeto, que, segundo o decreto que o instituía, fazia parte de um *“programa que visa requalificar a escola pública no prazo de dez anos”*, juntamente com outras medidas que já vinham sendo adotadas. Promoveu uma reunião especial no Palácio dos Bandeirantes, para a qual chamou os Prefeitos e os convidou ao estabelecimento da devida parceria, para a adequação física das escolas e fornecimento da merenda escolar reforçada (às vezes denominada “almoço escolar”) a todos os alunos do ciclo básico, evidenciando assim que os prefeitos estariam, dessa forma, participando de

importante medida pedagógica, a ampliação das horas/aula às crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, o Governador declarou que esperava “*contar com o maior empenho dos Delegados de Ensino na implantação da Jornada Única no maior número possível de escolas*”, anunciando, ainda, que para isso construiria “*todas as salas de aula que fossem necessárias, bem como tudo o que for preciso para isso.*” Assim, pelo Decreto 28.626, de 01/08/88, foi autorizada à Secretaria da Educação a suplementação de seu Plano de Obras em 6.000 (seis mil) salas de aula, que deveriam ser construídas em 1988 e 1989, para garantir a seqüência da implantação da jornada única no Estado.

A jornada única foi implantada em todo o Estado, tendo os delegados de ensino negociado “corpo a corpo” com os diretores de escola, autorizando horários especiais para os “recreios” dessas classes, designações de professores-coordenadores, resolvendo no varejo todos os problemas enfrentados, e foi conseguido o nível de 96% de implantação no Interior e 86% na Grande São Paulo, (92% no Estado), logo em 1988. A implantação ocorreu em 39.803 classes, contra 6.584 classes que não tiveram condições de instalá-la. Em todo o Estado, das 5.587 unidades escolares que mantinham classes de Ciclo Básico, 4.964 tiveram condições de implantar a jornada única em todas as suas classes, 203 tiveram implantação parcial e 420 não implantaram a jornada única em 1988. Esses números indicam que cerca de pelo menos 20.000 novos professores foram acrescentados no rol estadual somente como docentes de primeira e segundas séries do ensino fundamental, além do aumento do número de aulas de Educação Física e Educação Artística, que também redundou em admissão de novos professores, cerca de 6.000. E isso apenas em 1988¹⁴⁶.

Por ocasião da atribuição das classes do ciclo básico em jornada única, pôde-se verificar o seguinte: praticamente todos os professores efetivos, mesmo os que não trabalhavam há anos com classes de alfabetização, optaram pelas classes em Jornada única, motivados pelas suas vantagens, em especial pelo fato de poderem trabalhar menos de seis

¹⁴⁶ Os dados referentes aos números de classes foram retirados de relatórios da Secretaria da Educação e dos Anuários Estatísticos da Educação, editados anualmente. Quanto ao número de professores, trata-se de cálculos feitos pelo autor com base na legislação vigente na época sobre Jornadas Docentes, conjugados com os números de classes existentes, uma vez não haver dados mais precisos disponíveis.

horas diárias, percebendo remuneração por oito aulas.¹⁴⁷ Como resultado desse fato, que a maioria dos Diretores não conseguiu solucionar de forma pedagógica, as outras classes ficaram em poder de professores admitidos em caráter temporário, pouco experientes, ou até novos. Não houve antes da implantação da medida nenhuma preparação dos professores: um grande número de docentes efetivos que agora assumiram classes de ciclo básico em jornada única, bem como dos professores admitidos a quem couberam as classes de terceira e quarta séries estavam despreparados e inseguros. A CENP, a FDE e as delegacias de ensino tiveram que “correr atrás do prejuízo”, buscando de todas as formas mecanismos de capacitação docente em serviço, colocando em funcionamento as “Oficinas Pedagógicas”, que aos poucos foram sendo instaladas nas Delegacias de Ensino.¹⁴⁸ Os Coordenadores do ciclo básico, escolhidos nas escolas, foram os “elos” de ligação entre os professores incluídos em jornada única nas unidades escolares e as Oficinas Pedagógicas, nesse trabalho. O Projeto Ipê novamente entrou em funcionamento com 2.434 telepostos reproduzindo o programa “*O Ciclo Básico em Jornada Única*”, alcançando 61.193 professores participantes. A FDE publicou 10 fascículos de apoio ao professor em jornada única, além de fitas de vídeo sobre alfabetização, material que foi distribuído a todos os docentes nessa nova situação. Também foi distribuído às escolas um acervo contendo livros pedagógicos para os professores e livros infantis para alunos do ciclo básico, em um interessante “carrinho de feira”, próprio para ser passado de classe em classe pelos docentes.

Com a finalidade de reestruturar o ensino fundamental ministrado na zona rural, composto por uma rede de quase 11.000 (onze mil) escolas rurais¹⁴⁹, com cerca de 200.000 (duzentos mil) alunos, de certa forma dando continuidade ao processo de nucleação

¹⁴⁷ Muito embora o Regimento Comum das escolas estaduais conferisse ao diretor a competência para atribuir a classe ao professor, o Estatuto do Magistério garantia ao docente a opção pela Jornada, mediante classificação meritocrática, sendo auferidos tempo de exercício, tempo na “casa”, títulos etc., resultando na prática a escolha da classe e não a sua atribuição.

¹⁴⁸ Em 1988 foram instaladas 109 Oficinas Pedagógicas em delegacias de ensino das diversas regiões do Estado. As demais delegacias as instalaram em 1989.

¹⁴⁹ O número exato é muito variável, uma vez que as escolas rurais de emergência podiam à época ser instaladas pelas delegacias de ensino praticamente durante todo o ano, bem como ser extintas por desnecessidade também a qualquer época. Em 1988, no início do ano letivo havia 10.156 escolas rurais unidocentes (isoladas e de emergência) funcionando.

iniciado durante o Governo Montoro, mas de uma forma mais abrangente e efetiva, é editado o Decreto 29.499, de 05/01/89, logo seguido pelo Decreto 29.592, de 26/01/89. Essas medidas legais resultaram num efetivo trabalho de negociação com as Prefeituras Municipais levado a efeito pelos delegados de ensino com o fito de:

- Agrupar os alunos de diversas escolas unidocentes multisseriadas próximas em um único estabelecimento de ensino, que passava a ser uma unidade escolar autônoma. Nesse caso, a escola passava a contar com um Assistente de Diretor e funcionários de apoio;
- Vincular escolas unidocentes que não pudessem ser nucleadas à escola rural mais próxima;
- Transportar alunos para as escolas existentes nos centros urbanos próximos ou para outras escolas rurais já existentes ou resultantes de fusões, nas formas anteriores.

Para a execução dessas medidas, a Secretaria da Educação garantia os docentes e funcionários, cabendo às Prefeituras organizarem o transporte dos alunos, para o que receberiam repasse de recursos, e ainda construiriam os prédios onde se fizessem eles necessários. A Secretaria autorizou a contratação de um Técnico em Agropecuária por Delegacia de Ensino, por meio do BANESER (nos moldes já descritos), para um trabalho de enriquecimento curricular nessas escolas rurais, valendo-se de projetos nessa área, em conjunto com os professores de cada escola, trabalho esse orientado pelo coordenador das Escolas Rurais, de cada delegacia.

Assim, passaram a existir dois tipos de escolas de ensino fundamental na zona rural: as Escolas Rurais Agrupadas, dirigidas por um assistente de diretor, que funcionavam com até sete classes, podendo oferecer até a sexta série do ensino fundamental, as quais, a partir de oito classes, passando a ser consideradas “escolas completas”, eram dirigidas por um Diretor de Escola e podiam oferecer todas as séries do ensino fundamental; e as Escolas Rurais de Emergência, que poderiam funcionar com até quatro classes apenas, oferecendo até à quarta série do ensino fundamental. Das quase onze mil escolas rurais unidocentes/multisseriadas existentes houve uma redução nos dois anos seguintes para pouco mais de cinco mil, havendo, com a reestruturação a criação de perto de seiscentas

escolas rurais agrupadas ou completas. Os professores efetivos em exercício nas antigas escolas isoladas foram absorvidos no sistema estadual, nas escolas resultantes da reestruturação ou nas escolas urbanas. Fato digno de nota foi a continuidade dos estudos por um número muito maior de alunos, tanto pelas oportunidades nas escolas agrupadas rurais criadas, como pelo transporte para outras cidades. O projeto foi, na grande maioria dos municípios, apoiado tanto pela população, quanto pelas autoridades municipais. Isso porque os professores das escolas isoladas encontravam grandes dificuldades para seu exercício: distâncias, dificuldades de transporte particularmente em épocas chuvosas, e as despesas quase sempre corriam por conta do próprio professor, havendo, no entanto, alguns municípios arcando com parte desses problemas, mediante repasse aos docentes de auxílio-transporte. Por outro lado, os professores que passaram a trabalhar nessas escolas agrupadas rurais tiveram maior apoio pela estrutura criada, como até muitos deles puderam se beneficiar do próprio serviço de transporte para alunos. O serviço de merenda escolar também foi beneficiado, pois passou a contar com funcionários para o preparo e distribuição nessas escolas, ao passo que antes era a merenda às vezes preparada pelos professores, por mães voluntárias, ou até não existia.

Medida já por diversas vezes mencionada foi a *Oficina Pedagógica*, instalada em cada delegacia de ensino. Diferentemente das demais, não houve medida legal para sua criação ou instalação. Tratou-se de orientação da Secretaria para que cada Delegacia de Ensino a organizasse, dispondo de seus recursos próprios, ou seja, os destinadas pela Secretaria a partir da instalação da unidade de despesa, conjugados com o pessoal de que dispunha: supervisores de ensino, monitores e, eventualmente, professores afastados em decorrência de readaptações.¹⁵⁰ Deveria ser designado um Coordenador da Oficina, função que geralmente recaiu em um dos monitores da delegacia. Coube então a esse grupo de profissionais a instalação da oficina que passou a ministrar cursos, reuniões de orientação técnica, oficinas de trabalho e outras atividades com professores, coordenadores, diretores de escola, enfim, com o pessoal representativo das unidades escolares na implementação

¹⁵⁰ Readaptação: afastamento de professor de sala de aula por algum problema verificado pelo Instituto de Perícias Médicas do Estado, mas que não justifica sua aposentadoria, e sim o seu aproveitamento em outra atividade compatível.

dos projetos da Secretaria, bem como em atividades de iniciativa local para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. As oficinas pedagógicas, devidamente instaladas e em funcionamento podiam custear despesas de diárias e transporte de professores, diretores de escola e funcionários devidamente convocados para seus seminários, cursos e reuniões de orientação técnica, também de seu pessoal quando de seus deslocamentos em serviço, e ainda efetuar pagamento de honorários para conferencistas, palestrantes ou ministradores de cursos ou oficinas de trabalho, quando necessário. Esses recursos provinham de repasses feitos pela secretaria da Educação a título de projetos de melhoria de ensino, nas áreas de ensino fundamental e médio.

1.6- A saída do Secretário:

A nova Constituição Brasileira já havia sido promulgada. Estava sendo elaborada pela Assembléia Legislativa do Estado a nova Constituição Estadual, para promulgação em outubro de 1989. Na Constituição da República consagrara-se o princípio da Municipalização do Ensino Fundamental, e a Constituição Estadual não poderia deixar de fazer o mesmo, já com alguns detalhes possibilitadores de implementação.

Em relação ao ensino superior a Constituição da República reafirmara o princípio da autonomia, e, da mesma forma a Constituição Estadual deveria resolver a questão. Em relação a esse fato, o Governador, assessorado pelo seu secretário de Ciência e Tecnologia¹⁵¹, pasta à qual estavam jurisdicionadas as três Universidades Estaduais (USP, UNICAMP e UNESP), concedeu, por meio do Decreto 29.598, de 03/02/89, sua autonomia financeira, estabelecendo percentuais de repasses orçamentários a cada uma, de tal forma que seus problemas praticamente deixaram de ser do Governo do Estado, para ser um problema de gestão “interna-corporis”. Desse modo, os professores universitários e funcionários dessas instituições deixariam de fazer pressões junto ao Palácio dos Bandeirantes, pelo menos por um bom tempo, passando a discutir com suas reitorias, que deveriam ser então parcimoniosas na distribuição dos recursos recebidos e daqueles

¹⁵¹ Professor Doutor Luiz Gonzaga Belluzzo, do Instituto de Economia da UNICAMP.

gerados na própria universidade, de forma a atender as reivindicações por melhores salários, condições dignas de trabalho, pesquisa e extensão, custeio, etc.

Em relação à educação básica, a pré-escola estava em processo de municipalização, que poderia ser acelerado. O ensino fundamental tinha no sistema estadual 90% das matrículas públicas, e todos os municípios juntos atendiam a menos de 10% das matrículas. Em decorrência disso, uma rede gigantesca, mal remunerada, e sem perspectivas a médio prazo para solucionar o problema, mesmo se houvesse empenho para tal. O próprio Governador tinha perfil municipalista, uma vez que sempre atuou tendo o municipalismo como sua principal força política. Em seus discursos nos mais diversos pontos do Estado enfatizava a municipalização da Saúde, que já conseguira, e a da Educação, como pressuposto constitucional e solução para a sua melhoria. Além de representar a passagem de um problema (ou pelo menos de parte dele) insolúvel pelo Estado para a responsabilidade de todos os Prefeitos (diluindo-o), que poderiam ser os futuros “para-peitos” das reivindicações dessa numerosa e ruidosa categoria: os professores. A greve do magistério estadual chegou a quase noventa dias, constituindo mote entre os professores palavras de ordem contra o Governador e contra o Secretário. O Governador era acusado de priorizar a construção de estradas, e o Secretário de realizar projetos populistas e beneficiar somente parcelas do magistério.

O Dr. Chopin já havia publicado no ano anterior a todo o magistério suas idéias sobre a Municipalização, dizendo ser alternativa a ser discutida com toda a população, *“que não pode estar comprometida com um determinado prazo, nem tratada a partir de visões unilaterais, às vezes fragmentadas e distorcidas”*, que sozinha a municipalização não representaria a melhoria do ensino público, e nem a democratização da escola, *“que era necessário levar em conta a atual gestão das escolas e a realidade local”* e assim por diante, numa demonstração clara de que não estava em sintonia com as idéias do Governador. (LIMA, 1998: 05-11, Passim). Em artigo publicado pela Folha de São Paulo, o Secretário declara: *“pretender municipalizar o ensino num Estado como São Paulo é ignorar a história da rede pública paulista”*¹⁵² Pelo modo de agir, o Secretário entendia

¹⁵² “A Constituição estadual e a educação”, Chopin Tavares de Lima, Folha de São Paulo, 11/07/89, p. A-3.

que a escola deveria permanecer com o Estado, devendo os municípios, por meio de parcerias, complementar a rede escolar com funcionários (atividades-meio), recursos físicos e materiais, além de programas complementares na área pedagógica.

A isso se aliava o desgaste do Secretário pela greve sem solução. No período da greve, o Governador viaja ao exterior, assumindo o Governo do Estado o vice governador, Almino Afonso, velho companheiro do Dr. Chopin, e, embora do PMDB, um tanto distanciado do Governador. Procura o vice governador respaldar o Secretário, tentando resolver a greve, sem, no entanto, consegui-lo. O Governador Quércia, em chegando de viagem, e percebendo a proximidade estabelecida, entende ter havido quebra de confiança, não escondendo mais que substituiria o Secretário.

Termina a greve em 07/07/89. As medidas decorrentes são tomadas: reelaboração de calendário escolar, refazimento de prazos de projetos, etc., mas o Secretário tem dificuldades para movimentar-se no Governo. Os deputados estaduais, que sempre estiveram com o Secretário, já não comparecem como antes. Os prefeitos, muitos deles haviam apoiado os professores em greve, pois são seus eleitores nos municípios. No ano anterior (1988) houvera eleições municipais, quando o PMDB que detinha mandato em mais de quatrocentos municípios ficou reduzido a pouco mais de duzentos. Anuncia o Dr. Chopin que estava retomando seus projetos para a Secretaria em sucessivas reuniões com diretores regionais e delegados de ensino de todas as regiões do Estado. No entanto, deixa o cargo em 03/08/89.

Quadro 07 – Medidas Legais (15/03/87 a 03/08/89)

Governador: ORESTES QUÉRCIA

Secretário: CHOPIN TAVARES DE LIMA

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
15/03/87	Decreto 26.906	Cria a Secretaria do Menor.
15/03/87	Decreto 26.913	Vincula as Universidades à Secretaria da Ciência e Tecnologia.
17/03/87	Decreto 26.917	Providencia a extinção da CONESP - Companhia de Construções Escolares.
10/04/87	Decreto 26.962	Transfere o DAE - Departamento de Assistência ao Escolar para a Secretaria da Saúde.
23/04/87	Resolução SE 100	Cria Comissão para implantação de Língua Espanhola e História da América Latina no ensino fundamental.
27/04/87	Decreto 26.969	Cria o DSE - Departamento de Suprimento Escolar, junto à Secretaria da Educação.
05/05/87	Decreto 26.978	Altera a estrutura da SE e transforma em Unidades de Despesa as Delegacia de Ensino.
20/05/87	Resolução SE 128	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
22/05/87	Resolução SE 132	Disciplina o afastamento de pessoal da Secretaria da Educação.
03/06/87	Resolução SE 136	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
23/06/87	Decreto 27.102	Extingue a FLE - Fundação para o Livro Escolar e cria a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
17/07/87	Resolução SE de	Passa para a Equipe de Supervisão das DEs a responsabilidade de fiscalizadora das escolas particulares e extingue o reconhecimento.
24/07/87	Resolução SE 173	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
05/08/87	Decreto 27.265	Cria o PROMDEPAR - Programa de Municipalização e Descentralização de Pessoal.
12/08/87	Decreto 27.270	Cria os Centros de Estudos de Línguas junto as Escolas Estaduais.
26/08/87	Resolução SE 216	Restringe atividades do PROFIC mediante exigência de análise dos processos pelas Delegacias de Ensino.
22/09/87	Decreto 27.383	Determina adequação dos prédios escolares para atendimento a deficientes físicos.
04/11/87	Resolução SE 260	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
17/11/87	Decreto 27.616	Autoriza os Centros de Saúde do Interior a realizar exames médicos para nomeação de professores.
13/01/88	Decreto 28.089	Cria os CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
21/01/88	Decreto 28.170	Estabelece a Jornada Única docente/discente no Ciclo Básico.
28/01/88	Resolução SE 14	Instala os CEFAMs em várias cidades do Estado.
05/02/88	Resolução SE 22	Estende a Jornada Única às escolas rurais e classes de educação especial sob condições especiais de funcionamento.
05/02/88	Resolução SE 25	Cria a função de Professor Coordenador do Ciclo Básico de Alfabetização.
13/04/88	Resolução SE 79	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
13/04/88	Resolução SE 80	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
09/05/88	Resolução SE 99	Forma comissão para viabilizar a municipalização da Pré-Escola na Capital do Estado.
15/06/88	Resolução SE 159	Redisciplina o PROFIC - exigindo novos convênios para continuidade.
01/08/88	Decreto 28.626	Determina construção de 6.000 salas de aula p/ atendimento à Jornada Única no Ciclo Básico
03/08/88	Decreto 28.642	Institui o Programa de Segurança Escolar em convênio com a Secretaria da Segurança Pública.
03/08/88	Decreto 28.643	Institui o perímetro de segurança escolar em regiões perigosas.
16/09/88	Resolução SE 223	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
05/01/89	Decreto 29.499	Reestrutura o ensino na zona rural e agrupa Escolas Rurais.
05/01/89	Decreto 29.501	Reestrutura o CEFAM - definindo estrutura administrativa.
26/01/89	Decreto 29.592	Reorganiza o ensino na zona rural.
03/02/89	Decreto 29.598	Determina autonomia financeira das Universidades Estaduais: USP, UNICAMP e UNESP.
31/03/89	Resolução SE 81	Suspende novas matrículas em escola particular.

2. Secretário Wagner Gonçalves Rossi

Desde 15/03/87, início do Governo Quércia exercia o cargo de Secretário de Estado dos Esportes e Turismo. Professor do Departamento de Administração e Supervisão Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, Doutor em Educação e autor de diversas obras nessa área, estava também cumprindo o segundo mandato como deputado estadual, afastado da Assembléia Legislativa para ocupar o cargo de secretário de Estado. Agora, desincompatibilizado em todo o partido, uma vez que seus opositores e concorrentes haviam saído do PMDB para o novo partido em formação, o PSDB, Wagner Rossi é nomeado pelo Governador para o cargo de secretário da Educação, assumindo em 04/08/89, data em que deixa a secretaria de Esportes e Turismo.

2.1- Política e Gestão:

Reformulando parcialmente a equipe da Secretaria, o Prof. Wagner Rossi coloca à frente da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas o professor doutor Múcio Camargo de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP, docente e ex-chefe do Departamento de Administração e Supervisão Educacional, bem como para seu assessor de gabinete também chama, do mesmo departamento, o professor Cleiton de Oliveira. Conta, ainda, em sua assessoria especial com os professores da USP José Carlos de Araújo Melchior e Roberto Moreira, sendo este último o principal autor do Decreto 7.510/76, que dá estrutura à Secretaria da Educação. Na Coordenadoria de Ensino do Interior entra o professor Enis Fonseca, ex-Prefeito de Paulo de Faria, município da região de São José do Rio Preto. Os assessores diretos do antigo secretário deixam essas funções, mas os dirigentes dos demais órgãos permanecem, inclusive a Dra. Conceição Aparecida Capelli no Departamento de Recursos Humanos e o Diretor Executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Carlos Nelson Bueno.

As diretrizes do novo secretário não foram anunciadas por ocasião de sua posse, um ato mais político, com a presença de boa parte dos colegas da Assembléia Legislativa. Essas diretrizes foram anunciadas em reuniões que fez logo na primeira semana com todos

os diretores regionais e delegados de ensino, no seu Gabinete, podendo ser assim resumidas:

- Melhoria do ensino público, tendo em vista a explosão das demandas sociais;
- Inversão da situação burocrática que hoje favorece a duplicação de órgãos, de modo que o seu pensar chegue à sala de aula e beneficie o aluno de forma direta;
- Exclusão de experiências-piloto. As medidas deverão alcançar o universo da rede;
- Incorporação das experiências e sugestões da Academia e dos sindicatos às propostas da Secretaria, sem confundir, contudo a administração da educação em São Paulo com *discussão acadêmica*¹⁵³, ou com *modelo sindical*¹⁵⁴;
- Promoção de “*Inverter o Sinal*” e “*Acertar os Alvos*”¹⁵⁵; com programa intensivo de obrigatoriedade de atualização e fazer que a atividade-fim seja a contemplada;
- Integração dos programas da esfera federal (salário-educação), esfera estadual (físico, humano e financeiro) e esfera municipal, (cuja situação financeira melhora com a nova Constituição);
- Municipalização do Ensino, não do Magistério: Não ferindo a liberdade e os direitos de um corpo docente estadual (alguns desses direitos equivocados, mas conquistados, podendo ser corrigidos), municipalizar a escola, sem “*apequená-la*”¹⁵⁶, reduzindo-a aos limites físicos e intelectuais dos municípios; a educação não pode ser localista o seu centro deve ser o conjunto de informações a que o

¹⁵³ O Secretário referiu-se às suas aulas na Faculdade de Educação da UNICAMP, dizendo : “ não me cobrem o rigor acadêmico, aqui estou sujeito a um orçamento não feito por mim...” (arquivo do autor)

¹⁵⁴ O Prof. Wagner Rossi disse textualmente: “A educação não estará sujeita ao Sindicato. Respeita-se o sindicalismo, mas não é o sindicato que deve ditar o modelo do serviço; deve haver composição, mas não fusão do serviço com o sindicato.” (idem)

¹⁵⁵ Expressões constantes do documento produzido para a “Proposta Montoro” na fase coordenada pelo Prof. Wagner Rossi..

¹⁵⁶ Apequenar: termo muito usado pelo Professor Wagner Rossi em suas aulas e palestras, significando reduzir, tornar pequeno.

aluno tem direito (os conhecimentos universais); por isso os concursos e o vínculo empregatício dos professores devem continuar estaduais;

- Criação dos “Convênios Guarda-chuva”, abrangentes e Convênios parciais, para a municipalização do ensino, cujo programa deve basear-se em livre adesão dos municípios que precisarão manifestar vontade política para isso, não fazer uma simples “prefeiturização”, vale dizer, uma passagem à prefeitura de responsabilidade cometida ao governo estadual;
- Constituição das unidades escolares como o centro social das comunidades, transmitindo e repensando seus valores e conhecimentos;
- Atenção ao que é essencial para o ensino fundamental, pois 85% da receita da Secretaria está comprometida com folha de pessoal e seus reflexos, e de 8 a 13% para a rede física. Portanto, *“não se pode dar milho pr’a bode, ele nunca vai dar leite.”* É preciso gastar só onde se pode conseguir resultados;
- Revisão da política de contratação de pessoal de apoio das escolas e Delegacias de Ensino.

2.1.1- Descentralização:

A Lei 6.479, de 15/08/89 autoriza as Associações de Pais e Mestres procederem a locação de muros das escolas e espaços para “outdoors” para propaganda, com a reversão dessa renda para seus projetos, ficando ressalvada a propaganda de bebidas, cigarros, política e qualquer outra coisa que contrarie a moral e os bons costumes. A medida de início entusiasmou muitas escolas, mas logo se constatou que somente as unidades bem localizadas é que foram beneficiadas, uma vez que as escolas mais pobres, periféricas, não conseguem anunciantes. Espaços que, igualmente, poderiam ser usados para projetos educativos acabaram patrocinando lastimável poluição visual, atestando o descompromisso do poder público com a educação. No entanto ressalve-se, a autoria da medida foi um Deputado, contudo o veto poderia ter sido praticado pelo Executivo.

O projeto mais importante do período do Prof. Wagner na Secretaria iniciou-se com a edição do Decreto 30.175, de 13/09/89 que instituiu o *“Programa de Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo.”* Conforme ficou implícito quando do anúncio de suas diretrizes, a concepção de municipalização do ensino para o Secretário agora explicitada no referido decreto não passava a responsabilidade da contratação e manutenção do corpo docente e diretivo das escolas para os municípios, mas, sim, sua gestão pedagógica local acoplada a um programa estadual que contemplasse a gama de conhecimentos a que o aluno tem direito: os conhecimentos universais. Com base nisso, os municípios teriam o que fazer pela educação: construir e manter os prédios escolares, manter recursos pedagógicos aos professores, auxiliar os professores no exercício de suas funções e promover as atividades-meio para o funcionamento das unidades escolares. Não poderia haver superposição de recursos, mas complementação, com a utilização integrada dos recursos federais, estaduais e municipais. Também não poderia haver uma simples “prefeiturização”, vale dizer, a simples passagem de responsabilidades do Governador aos Prefeitos, mas a sociedade deveria participar, por meio de uma Comissão Municipal de Educação.

De certa forma, esse decreto antecipava, à moda do Secretário, o que a nova Constituição do Estado, promulgada a 05/10/89, preconizava, fazendo coro com a Constituição da República promulgada um ano antes: os municípios deveriam concentrar seus esforços no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Baseando-se na edição do Decreto, o Secretário procurou convencer o magistério estadual de que não haveria divisão da categoria com a formação de redes municipais, portanto com professores municipais. Para isso promoveu grandes reuniões em clubes e centros esportivos nas principais regiões do Estado, onde chegava por volta das dez horas e mantinha um debate “*vis-a-vis*” com os professores, contando sempre com a presença de líderes das entidades de classe, especialmente da APEOESP, reuniões essas que se prolongavam até mais ou menos as quinze horas, quando o Secretário voltava para a capital. O Secretário chegou a enviar uma carta para cada professor da rede garantindo que nada aconteceria de forma a quebrar seus direitos adquiridos, e que também a política de contratação de professores continuaria pelo

Estado, e por concurso público, conforme prescrevia o estatuto do magistério. Programou um concurso para o ano seguinte, que, de fato, ocorreu.

Em resumo, o Programa de municipalização constituía-se da seguinte forma:

- Os municípios aderiam ao programa. Para isso precisavam contar com uma lei aprovada pelas suas câmaras municipais. Também criariam uma Comissão de Educação do Município, composta pelo prefeito municipal ou dirigente municipal de educação, um vereador eleito pelos seus pares, delegado de ensino ou um supervisor de ensino, um representante dos diretores, eleito pelos seus pares, um representante dos professores, eleito pelos seus pares, um secretário de escola, eleito pelos funcionários da escola, um representante dos pais, eleito pelas associações de pais e mestres, e uma parte variável de até três membros, escolhidos pelos componentes anteriores;
- Os municípios contariam com um coordenador dos trabalhos de municipalização, que seria um professor ou especialista de educação da rede estadual, escolhido pelo prefeito e afastado pelo Estado, colocado à disposição da prefeitura municipal para isso;
- Devidamente autorizados pelas câmaras municipais os prefeitos poderiam então assinar convênio único abrangendo construções, ampliações, reformas e manutenção de prédios escolares, mediante repasse de recursos, projetos e plantas por parte da Secretaria Estadual da Educação, e as demais medidas previstas: merenda escolar, transporte para alunos, assistência aos alunos, apoio a eventos escolares, aperfeiçoamento de pessoal, formação de um centro de recursos pedagógicos para os professores e outras atividades que visassem melhorar o processo ensino-aprendizagem, como a integração do currículo à realidade escolar. Os convênios parciais pressupunham apenas parte das atividades oferecidas, como o transporte, a merenda e outros serviços.
- Os municípios ficariam obrigados à contratação do pessoal necessário ao desenvolvimento de seus projetos, bem como às atividades de sua capacitação inicial e permanente;

- As obrigações já cometidas aos municípios por outros convênios anteriores, como merenda, transporte e outros continuariam nas bases em que foram estabelecidas ou poderiam ser adequadas aos novos convênios;
- Muito embora para a adesão ao Programa a Secretaria se propusesse repassar recursos, haveria a contrapartida municipal, ou seja, os municípios também deveriam investir com recursos financeiros, estando isso previsto nas cláusulas dos convênios firmados;
- A Secretaria comprometia-se a instalar nos prédios construídos pelas municipalidades as escolas devidas, previstas no plano efetuado no final do ano pelos órgãos da Secretaria, valendo-se das Delegacias de Ensino, de tal forma que se constituíriam em novas escolas estaduais.

Foi com muita dificuldade que o Programa de Municipalização teve que caminhar: de um lado os professores temerosos, aglutinados por suas entidades representativas, especialmente a APEOESP, pressionaram vereadores para não aprovarem a Lei Municipal necessária para que os prefeitos pudessem aderir em nome do município, ao programa e, assim, firmarem os convênios; por outro, as garantias eram desiguais: ao passo que o Prefeito se asseguraria na Lei aprovada pela câmara de vereadores, o Governo do Estado somente se obrigava por meio de decreto, o qual poderia a qualquer instante ser revogado ou alterado, ao sabor do Governador, muitas vezes motivado mesmo por questões econômico-financeiras do Estado. A maioria dos municípios não instalava a Comissão de Educação prevista. Ouça-se RUS PERES (1994: 94):

“Quanto às Comissões de Educação do Município, apenas dez estavam organizadas, em janeiro de 1990, todas em Municípios de pequeno porte. A Secretaria, objetivando estimular a criação dessas Comissões, elaborou e enviou para todos os Municípios uma proposta de regimento, para as Comissões, sugerindo ainda que os Convênios fossem encaminhados através delas.”

Por aí observamos que a corrida se deu pelos prefeitos que conseguiram ter sua autorização concedida mediante a Lei aprovada pelas câmaras municipais, contudo não houve

o envolvimento de toda a sociedade, do município no processo, ficando o mesmo restrito à sociedade política. Mesmo assim, o número de adesões não foi muito significativo: CUNHA (1991: 418), abordando esse Programa, declara:

“Até o fim de 1989 foram celebrados 180 convênios para a municipalização do ensino de primeiro grau, todos com prefeituras de pequenos municípios, verificando-se sua concentração na área de influência política do secretário estadual de educação. Os municípios maiores, a começar pelo da capital, rejeitaram a proposta, assim como alguns pequenos municípios, onde a pressão dos professores da rede estadual sobre os vereadores levou-os a recusarem o convênio apresentado pelo prefeito.” (sic)

Quanto a essa questão, os dados apresentados por diversos autores não são coincidentes. Para buscá-los com a devida exatidão é necessário uma pesquisa minuciosa no Setor de Convênios da Assistência Técnica de Planejamento Educacional, órgão diretamente ligado ao gabinete do secretário separando convênios sobre o mesmo assunto, mas com base em legislações diferentes. Assim, vejamos alguns dados: OLIVEIRA (1992: 235), tendo procedido levantamento junto ao referido Setor de Convênios, afirma o seguinte:

“Assinaram Convênio Único 47 Municípios em 26 de outubro de 1989, 51 em 29 de novembro de 1989, 64 em 9 de janeiro de 1990, 74 em 25 de junho de 1990, 104 em 2 de agosto de 1990 e 1 em 28 de novembro de 1990, totalizando 341 Municípios.” (...) A participação no Programa, por Região Administrativa do Estado foi a seguinte: Ribeirão Preto, com 77,90% de seus Municípios; São José do Rio Peto com 75,30%; Sorocaba com 61,90%; Presidente Prudente com 57,77%; Araçatuba com 61,11%; Campinas com 59,03%; Registro com 58,33%; Marília com 57,77%; Bauru com 43,24%, São José dos Campos com 38,88%; Santos com 37,50% e a Região Metropolitana de São Paulo com 21,05%”¹⁵⁷

¹⁵⁷ O autor considera aqui a totalidade dos convênios assinados. É interessante notar que o Prof. Wagner Rossi permaneceu à frente da Secretaria da Educação até 10/01/90, até quando haviam sido firmados convênios com 162 Municípios.

Por outro lado, RUS PERES (1994: 94), utilizando-se de dados da Fundação SEADE, considerando o referido processo afirma: *“Até dezembro de 1989, dois meses após o lançamento, haviam sido assinados 165 convênios, reunidos em três grupos.”*

A maioria dos municípios que aderiram ao Programa, por serem de pequeno porte, encontraram dificuldades para capitanear construções escolares a curto prazo, muito embora desta vez o Decreto 30.375/89 estipulasse para os projetos que eles *“deverão ser fornecidos pela Secretaria”*, podendo *“ser elaborados pelas Prefeituras Municipais, de acordo com as normas pedagógicas vigentes e sob a orientação da Secretaria.”*(artigo 5º, parágrafo único). Mesmo assim, a maioria dos prefeitos que aderiram ao programa foram os de pequenos municípios, assim distribuídos: até 5.000 habitantes, 25%, de 5.001 a 10.000, 28%, de 10.001 a 20.000, 22% do universo dos municípios que assinaram os convênios. Estes têm dificuldades para fazer obras que possam ficar como marcas de suas administrações. Dessa forma, entendem que podem deixar alguma coisa, capitalizando para seu nome as construções, no caso, de escolas. E mais: algumas vezes assumir um convênio, mesmo que penosamente, significa conseguir outro benefício em outra área administrativa, como uma estrada, por exemplo. No entanto, anote-se que o resultado desses convênios tendo em vista construções escolares foi de 1.298 salas de aula construídas até o final do ano de 1990. (OLIVEIRA: 1992: 238).

2.1.2- Participação:

Durante o período em que o Prof. Wagner Rossi esteve à frente da Secretaria a participação ficou restrita às suas discussões com os professores nas reuniões que proporcionou para a discussão de seu projeto de Municipalização, e, por inércia na manutenção da legislação referente ao atendimento à demanda escolar que manteve o REM- Responsáveis pela Educação no Município. A participação ficou então no nível da *“informação”* ou, no máximo, da *“consulta facultativa”*, segundo DIAZ BORDENAVE (1994: 30-33), ou então o que podemos denominar de participação como dever, quando se é convocado para ouvir, e às vezes opinar, corroborando, assim, para a legitimação do ato imposto.

2.2-Atendimento à demanda escolar:

Não houve alterações nos critérios, que foram publicados no último trimestre de 1989, para o atendimento em 1990, tendo sido mantido o mesmo processo dos secretários anteriores. Continuaram a ser criados centros estaduais de educação supletiva, tendo, ainda, nesse período sido criado um centro em convênio com a UNICAMP, para funcionamento dentro da universidade, atendendo a comunidade, com preferência aos seus funcionários. Da mesma forma, foi criada uma escola de ensino fundamental dentro dessa universidade, para possibilitar a continuação de estudos dos filhos de funcionários que tinham atendimento em creche da instituição e pré-escola que já vinha funcionando em convênio com a prefeitura municipal de Campinas. Pelo Decreto 30.511, de 29/09/89 foram criados diversos centros de convivência infantil em unidades da Secretaria da Educação, na maioria delegacias e divisões regionais do Interior, nos mesmos moldes anteriores. A pré-escola continuou no processo de municipalização paulatina. As escolas rurais tiveram também continuidade de seu processo de nucleação, tendo o ano de 1989 produzido uma reviravolta interessante que veio alterar substancialmente o atendimento aos alunos da zona rural de todo o Estado, consolidando-se no ano letivo de 1990.

2.3-Valorização dos Profissionais da Educação:

Não houve nenhuma ocorrência que justificasse alguma anotação. O período foi marcado profundamente pela greve eclodida durante a gestão do Dr. Chopin, de tal forma que o magistério apresentava um estado de letargia e desconfiança, o que ficou bem demonstrado por meio da reação à proposta de municipalização: apesar de descontentes com o Estado, os professores lutavam contra suas propostas de municipalização do ensino, como demonstração de resistência política.

2.4- Controle das Instituições privadas de educação:

Houve a manutenção da política iniciada no Governo Montoro, no mesmo ritmo de atividades capitaneadas pelo GVCA, mediante representações dos supervisores de ensino. O único fato novo foi a determinação pela nova Constituição do Estado de São Paulo para que o Poder Público Estadual, no caso a secretaria da Educação, definisse em 120 dias a situação de cada aluno ou ex-aluno de escolas que tiveram suspensas suas atividades nos últimos cinco anos e que ainda se encontrava pendente¹⁵⁸, num total de 29 escolas e 212.289 alunos. Sendo a tarefa impossível de ser realizada, a Secretaria encaminhou ao Conselho Estadual de Educação o problema, que ficou resolvido com uma publicação no Diário Oficial do balanço da situação, com as devidas ponderações e recomendações desse colegiado aos diversos órgãos da Secretaria.¹⁵⁹

2.5- Melhoria da Qualidade do Ensino:

Conforme analisado no capítulo anterior, desde o início do período abrangido por este trabalho foi instituída a monitoria nas delegacias de ensino, que passaram a ter aos poucos também sua correspondente nas divisões regionais de ensino: as assistências técnicas tiveram certo “reforço”, por meio de professores afastados. Conforme também já explicitado, esse procedimento desencadeou, por um lado, a otimização do trabalho pedagógico em nível de delegacia de ensino, mas à custa de divergências internas e externas a esses órgãos, uma vez que os supervisores de ensino entendiam que estavam aos poucos sendo substituídos por professores que, dessa forma, usurpavam seus lugares, ao passo que os professores entendiam que as delegacias somente perderiam a condição de órgão burocrático por suas presenças discutindo diretamente nelas o trabalho pedagógico. A terceira opção, a integração entre supervisores e professores (monitores) era a via que os

¹⁵⁸ Artigo 51 do Ato das disposições transitórias.

¹⁵⁹ Deliberação CEE 14/89 e Indicação CEE 08/89, homologada pelo Secretário em 28/12/89.

Delegados de Ensino se esforçavam por conseguir, particularmente quando da instalação das Oficinas Pedagógicas, que, por natureza, disso dependiam para seu funcionamento.

Quatro medidas que, pelo menos por um tempo, se não resolvia ao menos aliviaria essas tensões, foram editadas: duas delas diretamente atuaram nas delegacias e nas divisões regionais: As Resoluções SE 12 e 13, de 08/01/90 estabeleceram novos Módulos funcionais desses órgãos, sendo que a novidade foi a criação nas delegacias de ensino de Assistências Técnicas. Nas divisões regionais houve apenas alterações que as adequavam à realidade, no entanto, nas delegacias de ensino, que há pouco assumiram novas funções no campo administrativo e financeiro, a medida inovou: estabeleceu a existência de Assistências Técnicas Administrativas compostas por cinco integrantes (sendo um de planejamento, um jurídico e três administrativos), e Assistência Pedagógica, também com cinco integrantes distribuídos de acordo com o projeto pedagógico da delegacia de ensino. Esses assistentes deveriam ser designados e tiveram um rol de atividades definido por portaria da CENP, com os acréscimos de cada delegacia, de forma a esmaecer as barreiras existentes, com mais ou menos ênfase, em cada delegacia. Por outro lado, ao definir a existência das assistências pedagógicas, a Secretaria saiu do jogo indefinido das monitorias: elas passaram a existir e tiveram que ser consideradas: os projetos pedagógicos das unidades escolares, bem como o de cada delegacia de ensino poderiam ser agora analisados e trabalhados num espaço, num “locus” melhor definido.

As outras duas medidas foram: As Resoluções SE 13 e 14, de 08/01/90, que da mesma forma estabeleceram os módulos funcionais nos Centros de Convivência Infantil e na DISAETE, respectivamente. Esses dois órgãos, criados na gestão Montoro, não possuíam quadros próprios, tendo funcionamento precário. Com a definição, pelo menos a DISAETE ganhava melhores condições de funcionamento. Quanto aos CCIs, somente estabelecer módulos não resolveu o problema, uma vez que continuou funcionando com funcionários inadequados, pessoal de escola, cedido por meio de afastamentos. Em razão da especificidade do trabalho, a solução correta seria a admissão de pessoal qualificado para essas funções.

2.6-A queda:

No dia 10 de janeiro de 1990 dois secretários de Estado foram demitidos: Michel Temer, da Justiça, e Wagner Rossi, da Educação. Durante os meses de novembro e dezembro de 1989 o governador Quéricia os viu percorrendo o Estado à busca de apoios para suas pré-candidaturas no PMDB ao Governo do Estado. Já constava nos bastidores que o governador tinha um nome escolhido, e era de seu secretariado: Luiz Antonio Fleury Filho, secretário da Segurança Pública. Ao se declarar pré-candidato o Prof. Wagner estava “batendo de frente” com os interesses políticos do governador.

Por outro lado, o projeto de municipalização do Prof. Wagner Rossi não municipalizava escolas, diminuía pouco os compromissos financeiros do Estado, e o que o governador queria era um projeto que tirasse dos ombros do Estado, em um prazo médio, considerável parte desses compromissos. O Prof. Wagner fizera o jogo dos professores, ao garantir que continuariam estaduais “*per omnia tempore*”.

Assim, o Prof. Wagner Rossi reassumiu sua cadeira de deputado estadual na Assembléia Legislativa de São Paulo, onde permaneceu até o final do mandato.

Quadro 08 - Medidas Legais (04/8/89 a 10/1/90)

Governador: ORESTES QUÉRCIA

Secretário: WAGNER GONÇALVES ROSSI

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
15/08/89	Lei 6.479	Autoriza locação de muros e outdoors nas escolas para renda às APMs.
13/09/89	Decreto 30.375	Institui Programa de municipalização do ensino no Estado de São Paulo.
21/09/89	Decreto 30.453	Autoriza cláusula de reajuste de aluguéis por parte do Estado.
29/09/89	Decreto 30.511	Cria e instala C.C.I.s em repartições da secretaria da Educação.
05/10/89	É promulgada a Constituição do Estado de São Paulo, alterando parte das obrigações do Estado com a Educação.	
16/11/89	Resolução SE 289	Suspende matrículas em escola particular.
28/12/89	Resolução SE 326	Regulamenta o Decreto 30.375, municipalização do ensino.
28/12/89	Resolução SE de	Define situação escolar de alunos das diversas escolas cassadas.
08/01/90	Resolução SE 10	Autoriza designação de integrante do QM p/ coordenador de municipalização.
08/01/90	Resolução SE 11	Cria novo módulo das divisões regionais de ensino.
08/01/90	Resolução SE 12	Cria novo módulo nas delegacias de ensino: assistência pedagógica e administrativa nesses órgãos.
08/01/90	Resolução SE 13	Estabelece módulo na DISAETE
08/01/90	Resolução SE 14	Estabelece módulo para os centros de convivência Infantil.

3.-Secretário José Goldemberg

Com a saída do professor Wagner Rossi da secretaria da Educação, o governador Orestes Quéricia buscou o físico e professor da Universidade de São Paulo, onde atuou como reitor, José Goldemberg, que, em 11/01/90, toma posse do cargo. Reconhecido pela competência, mas também pelo tom austero que impõe aos assuntos de que trata, o novo secretário iniciou o seu trabalho reduzindo a equipe do gabinete, onde nomeou apenas um dos dois coordenadores executivos: designou a Professora Maria Aparecida Tamazzo Garcia para a coordenadoria de ensino da Grande São Paulo (COGSP) e para a coordenadoria de ensino do Interior (CEI), justificando a medida dizendo que *“para coordenar apenas dezoito Diretores Regionais de Ensino não são necessárias duas pessoas.”*¹⁶⁰ Para secretário adjunto e chefe de gabinete designou Antonio de Souza Teixeira Júnior.

3.1- Política e Gestão:

A curta passagem do Prof. Goldemberg pela Secretaria da Educação inviabiliza uma análise de sua gestão por todas as categorias de análise eleitas para o presente trabalho. Assim, englobaremos nesta categoria os fatos ocorridos bem como as medidas determinadas pelo Secretário.

De início, o Secretário solicitou à professora Eunice R. Durham, da Universidade de São Paulo, um documento-diagnóstico da Secretaria, trabalho esse que ficou pronto em 14 de março de 1990. Essa data acabou sendo a véspera do comparecimento do Secretário perante o seu novo chefe, o presidente Fernando Collor de Melo, que o escolhera para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, órgão que ainda seria criado. São os seguintes os principais pontos levantados por essa análise, que apresentamos de forma resumida.¹⁶¹

¹⁶⁰ Fala do Secretário em reunião com os diretores regionais e delegados de ensino, em fevereiro de 1990. (arquivo do autor)

¹⁶¹ DURHAM, Eunice R. –Uma Política para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 34 páginas, mimeo, 1990.

- A democratização do ensino no Estado resultou em uma profunda crise no sistema de ensino, de conhecimento não só dos educadores, mas também dos governantes esclarecidos;
- Não faltam análises e propostas para solução dessa crise, as quais apontam para a necessidade de um aumento consciencioso dos recursos, acompanhado de uma racionalização dos gastos e de uma política coerente e realista;
- Algumas medidas necessárias já estão propostas, entre as quais contam-se: a construção imediata de salas de aula, a negociação de empréstimo junto ao Banco Mundial para a expansão da rede, aumento dos recursos disponíveis nas escolas para soluções rotineiras de manutenção de prédios e despesas emergenciais, levantamento das escolas em situação precária para solução dos principais problemas e início de processo de informatização.
- Recae basicamente sobre o Estado o peso do ensino fundamental (e especial), além de ser o próprio Estado praticamente o único mantenedor do ensino médio gratuito, cabendo aos municípios quase que somente a educação infantil;
- crescimento da rede estadual não foi acompanhado de investimentos suficientes que pudessem garantir o crescimento com a qualidade necessária;
- déficit de infra-estrutura é um problema localizado e deve-se à migração interna do país como um todo, exigindo um esforço concentrado nessas regiões;
- Não há como negar a deterioração progressiva dos salários dos docentes, muito embora o cálculo da evolução salarial seja uma questão controversa. Essa deterioração promoveu o afastamento do pessoal mais qualificado da rede pública. Há uma rotatividade alta de professores na rede, ocasionando improvisação no trabalho pedagógico;
- número de horas/aula oferecido ao alunado é reduzido, e registra-se uma incapacidade de os professores oferecerem ensino adequado à clientela;
- A Secretaria é uma estrutura afastada dos problemas do ensino e é incapaz, portanto, de prestar serviço aos profissionais das unidades escolares, mesmo contando em seus quadros com pessoal competente, pelo fato de ser um órgão dividido em compartimentos estanques, com áreas de atuação superpostas e sem

uma política clara capaz de unificar suas ações. Necessário se torna uma reorganização de toda a coordenação do ensino, com extinção da CEL, da COGSP, da CENP e da DISAETE, e absorção de suas funções por um novo órgão a ser criado: um departamento ou coordenadoria de ensino. As divisões regionais seriam reorganizadas em sua atuação, ou substituídas por subcoordenadorias;

- Quanto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação, esta deve ter redefinidas suas funções, de modo a serem integradas por uma política educacional clara, reorganizando-se suas diretorias onde se encontram disfunções;
- Há uma série de projetos especiais, com coordenações alocadas nos mais diversos órgãos da Secretaria, sendo, alguns deles mais próprios mesmo de outras secretarias de Estado (PROFIC e outros);
- Programa de Municipalização merece uma atenção especial, uma vez que ainda não atinge o problema fundamental que o Estado precisa resolver, que é a integração dos recursos federais, estaduais e municipais num plano integrado de melhoria do sistema escolar;
- A elevada taxa de repetência e evasão e a pequena porcentagem de professores formados pelas melhores universidades são indicadores da baixa qualificação do ensino e falta de dedicação dos professores;
- Estatuto do Magistério, que reflete conquistas da categoria muitas vezes deturpadas pela conjuntura salarial, emperra o estabelecimento de uma política mais realista no campo salarial. A legislação produzida é cada vez mais detalhista, mais específica, diminuindo a possibilidade de atuação do poder público no desenvolvimento de uma política de pessoal;
- Necessário se torna desenvolver uma política de autonomia da escola, com fortalecimento do papel do Diretor. A política de recrutamento do pessoal escolar deve incorporar, além do concurso público, mecanismos que impeçam seu afastamento, e estabilidades declaradas por outros mecanismos, e ainda favorecimentos por meio de políticas de clientela.

Apesar desse esforço no sentido de recomeçar um trabalho, uma vez que a Secretaria era para o Secretário um campo novo, o que se pode anotar de acontecido no período foi o seguinte:

- O trabalho burocrático da Secretaria teve continuidade sem maiores percalços, até porque, em razão de sua departamentalização é garantida a execução das tarefas, muito embora de forma burocrática: compra de material básico para a rede, pagamento do pessoal em exercício, novas admissões de professores, criação e instalação de novas unidades escolares etc.;¹⁶²
- Pela Resolução SE 39, de 12/02/90, o Secretário determinou que todos os órgãos da Secretaria tivessem horário ininterrupto de atendimento ao público das oito às dezoito horas, e que, para isso, os servidores tivessem os horários organizados em rodízio de forma a cumprir a medida. Em muitos desses órgãos, a medida nem foi cogitada por insuficiência numérica de funcionários e outras condições necessárias a esse funcionamento;
- A Lei 6.757, de 15/03/90 determinou que houvesse semanalmente em cada escola de ensino fundamental oficial ou particular o hasteamento da Bandeira Nacional e o cântico do Hino Nacional;¹⁶³
- A Resolução SE 80, de 28/03/90 cassou a autorização de uma escola particular.

O Secretário convocou nesse período os diretores regionais e delegados de ensino para uma reunião no início de fevereiro, no limiar do início do ano letivo. Nessa ocasião, anunciou suas preocupações como Secretário de um órgão que se constitui em mais um desafio em sua carreira, a necessidade de que todos soubessem se valer da informática como novo instrumento da administração e justificou alguns desencontros como a compra

¹⁶² Apesar da grandiosidade da máquina administrativa da secretaria da Educação, são garantidas medidas essenciais para o seu funcionamento: As escolas são criadas por decretos do Governador que tem sua origem em trabalho executado nas delegacias de ensino, perpassando os chamados órgãos técnicos quase de forma automática, chegando ao Gabinete do Governador em datas certas. A admissão de professores é feita pelos Delegados de Ensino, por meio de um trabalho executado pelas Direções das unidades escolares.

¹⁶³ Essa Lei foi originária da Assembléia Legislativa (Projeto de Lei do deputado Hatori Shimonoto). No entanto, o Governador poderia tê-la vetado em todo ou em parte, especialmente se orientado pelo secretário da Educação, por ser tal lei impertinente: além de já haver legislação sobre o assunto, o dispositivo legal fere a autonomia das escolas privadas.

insuficiente de mobiliário escolar. Afirmou, então, que a falta de carteiras escolares foi *“apenas da ordem de três por cento, esperando que os Delegados de Ensino e os Regionais fossem capazes de equacionar o problema.”*¹⁶⁴

Convidado pelo presidente Collor de Melo para assumir a futura secretaria de Ciência e Tecnologia que seria criada em lugar do antigo ministério, o Secretário passa a responder praticamente pelos dois cargos (a partir de 15/03/90), muito embora continuasse vinculado à secretaria da Educação do Estado. Fica o secretário adjunto Antonio de Souza Teixeira Júnior respondendo pelos atos cotidianos até 30/03/90. Em 06/04/90, o Secretário José Goldemberg deixa a Secretaria da Educação, assumindo oficialmente seu novo cargo em nível federal.

¹⁶⁴ Três por cento equivalia a 165.000 alunos, (em média 55.000 carteiras) e a compra desse mobiliário era feita de forma centralizada.

Quadro 09 - Medidas Legais (11/1 a 06/4/90)

Governador: ORESTES QUÉRCIA

Secretário: JOSÉ GOLDEMBERG

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
12/02/90	Resolução SE 39	Determina rodízio de horário de servidores para atendimento ininterrupto nas repartições da Secretaria.
15/03/90	Lei 6.757	Determina cântico semanal do Hino Nacional e hasteamento de bandeiras nas escolas oficiais e particulares.
28/03/90	Resolução SE 80	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.

4. Secretário Carlos Estevam Aldo Martins

Cientista político, professor da Universidade de São Paulo, ligado à Fundação de Desenvolvimento da Administração Pública, (FUNDAP), Carlos Estevam Aldo Martins é nomeado em 06/4/90, sendo no Governo de Orestes Quécia o quarto titular da secretaria da Educação. Já pertencia ao secretariado como titular da secretaria da Administração, da qual foi exonerado para assumir a Educação. Logo nos primeiros dias de seu exercício convoca toda a equipe da Secretaria, já com suas reformulações, para reunião com diretores regionais e delegados de ensino de todo o Estado, fazendo um rápido levantamento da situação da Secretaria.

Designou novamente os coordenadores das coordenadorias executivas (COGSP e CEI). Para coordenador da Coordenadoria de Ensino do Interior, designa o administrador público Carlos Alberto Monteiro de Aguiar, profissional da FUNDAP, para a CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, designa a professora Eny Marisa Maia, mestre em Educação pela UNICAMP, e para diretor executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação é nomeado o Dr. João Alberto Viol, que ocupara a diretoria técnica da instituição. No departamento de Recursos Humanos (DRHU) permaneceu a Dra. Conceição Aparecida Capelli. Para secretário adjunto e chefe de gabinete escolheu Antonio Luiz Calderaro Teixeira, que ocupava esse mesmo cargo na secretaria da Administração.

4.1- Política e Gestão:

Sendo ligado à Fundação para o Desenvolvimento da Administração Pública, o Prof. Carlos Estevam tinha em mãos projeto que esse órgão já vinha desenvolvendo desde a Gestão Montoro, tendo em vista a modernização da secretaria da Educação, visando sua adequação à nova realidade político-administrativa do Estado. No entanto, como se verá ainda no próximo capítulo, não havia por parte dos governadores uma vontade política definida nesse sentido. O modelo em vigência, definido em 1976 pelo Decreto 7.510, de 25/02, oferecia as condições necessárias para acomodar situações nas quais a política de clientela “precisa” ser exercida, e cobrar austeridade administrativa onde convém cobrá-la:

trata-se de uma legislação que acomoda os autoritarismos dos “grandes chefes”, e ao mesmo tempo exige prestação de contas de tudo o que é feito nos escalões inferiores, por meio mesmo das nomeações em comissão as quais mantêm encabrestados os pequenos chefes e encarregados.¹⁶⁵ Mesmo criticado como estrutura dos tempos da ditadura e do tecnicismo, o referido decreto não foi revogado pelos governadores empossados pelo voto direto a partir de 1983. Ocorre que a própria estrutura burocrática sentia o seu peso, e ouvia as críticas e sugestões que partiam de setores mais organizados como universidades, sindicatos e ainda outros. Todavia o secretário Carlos Estevam conseguiu que o Governador, por meio do Decreto 31.874, de 17/07/90 determinasse diretrizes para a modernização da secretaria da Educação.

Esse decreto, tendo como justificativa uma reforma administrativa que colocaria o Estado como prestador de serviços à sociedade de maneira eficaz e desburocratizada, com o estabelecimento de canais institucionais estabelecidos com os setores destinatários dos referidos serviços e por intermédio de funcionários conscientizados de sua importância no processo e valorizados, estabelecia parâmetros amplos como estes: reorganização da estrutura administrativa, redefinição das relações intergovernamentais, ações de racionalização de procedimentos administrativos, desenvolvimento de recursos humanos, iniciativas diretas de melhoria da qualidade do ensino, além de outras situações favoráveis. Como objetivos específicos estavam alistados: aumentar a autonomia e as responsabilidades das escolas e das delegacias de ensino, adequação dos órgãos centrais da Secretaria à tarefa de coordenação num processo emergente de descentralização, aglutinação de funções, a redefinição de relações intergovernamentais pelo programa de municipalização (com a criação de estruturas para isso). Outras minúcias também constavam: garantia da melhoria da qualidade do ensino por meio do ciclo básico em jornada única, a sobrevivência do CEFAM como órgão formador do professor de séries iniciais do ensino fundamental, manutenção das oficinas pedagógicas, do agrupamento das escolas rurais, reformulação do ensino noturno, etc. Para finalizar, estabelecia o prazo de 30

¹⁶⁵ O Decreto 7.510/76, assim como outras peças legais, continua desafiando o tempo. Já passou por várias alterações, como por exemplo, a criação dos serviços de recursos humanos nas divisões regionais, a criação das unidades de despesa nas delegacias de ensino, mas continua subsistindo, com várias “meias-solras”.

de novembro de 1990, para que o Secretário encaminhasse propostas ao Governador no sentido da reorganização da Secretaria. Ou seja: ao Secretário era dado o *dever* de, juntamente com sua equipe, elaborar propostas (mais de uma) para que, no final do mandato, o Governador optasse por uma ou outra, ou as fundisse, ou simplesmente não as considerasse. Era assim, no dizer de DIAZ BORDENAVE (1994: 31) uma participação oferecida pelo Governador ao Secretário no simples nível de “*consulta facultativa*”. No entanto, o Secretário levou à frente a tarefa, constituindo comissões temáticas de estudo, com prazos determinados, além de valer-se do antigo projeto da FUNDAP, e do concurso de seus técnicos. O trabalho foi apresentado ao Governador, e, segundo consta, encaminhado à equipe do novo Governador eleito em novembro de 1990, Luiz Antonio Fleury Filho, não tendo, portanto, surtido efeito na ocasião.

Uma medida que veio apenas equalizar uma questão que vinha sendo resolvida com medidas muitas vezes descobertas legalmente, causando desconforto nas unidades escolares, foi esta contida no Decreto 31.875, de 17/07/90, que autorizou a suspensão do expediente nas escolas durante o recesso escolar de julho e no período compreendido entre os feriados comemorativos do Natal e Ano Novo, desde que o calendário escolar houvesse sido cumprido. Dessa forma, as escolas passaram a permanecer fechadas nesses períodos para todos os efeitos, eliminando o atendimento parcial, que sempre causava transtornos nas comunidades escolares.

4.1.1- Descentralização:

O Decreto 31.870, de 13/07/90, com a devida regulamentação dada pela Resolução Conjunta SE/SSP 201, de 05/09/90, estabeleceu a implantação do Programa de Vigilância Comunitária Escolar. Trata-se de nova medida de enfrentamento do problema que se agrava dia a dia: a segurança dentro e próximo das unidades escolares, muitas vezes arriscando até as próprias vidas dos estudantes e professores, e constituindo-se sempre um problema de perturbação do trabalho escolar. Em decorrência dessa medida, as secretarias da Educação e da Segurança Pública, em trabalho integrado, e contando com a participação das comunidades escolares por meio das Associações de Pais e Mestres, Associações de

Moradores e as Municipalidades, deveriam implantar um trabalho local que visasse a segurança conveniente ao ambiente escolar. Não seria propriamente uma ação repressiva, e dela participariam pessoas recrutadas na própria comunidade, preparadas tecnicamente pela Polícia e pagas com recursos da secretaria da Educação ou dos municípios. As localidades onde o Programa pôde ser implantado foram selecionadas por critérios estabelecidos na legislação citada, levando-se em conta os dados de ocorrências e periculosidade. A admissão dos vigilantes deu-se pela secretaria da Educação; a via utilizada foi a contratação pelo BANESER, ou firmas especializadas de Segurança, a critério das autoridades locais. Alguns municípios também chegaram a se integrar ao Programa, contratando vigilantes que, passando pelo preparo da secretaria de Segurança, foram colocados no serviço em suas escolas.

Outra medida na área da gestão, com característica descentralizadora, foi concretizada pelo Decreto 32.263, de 31/08/90, que instituiu o programa de Recuperação de Mobiliário Escolar em cooperação com a secretaria de Justiça, por meio da Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso. O mobiliário escolar que pudesse ser recuperado com o custo de até 30% de seu valor poderia ser encaminhado para reforma nas Instituições Penais capacitadas para isso. Medida complementar foi a autorização para que as delegacias de ensino existentes nos locais onde a medida não fosse realizável procedessem valendo-se de recursos repassados pela Secretaria, à recuperação dos mobiliários de suas escolas, especialmente carteiras escolares, nos mesmos parâmetros. Aqui temos um caso em que a descentralização e a desconcentração (administrativas) andaram juntas, complementando-se, ambas propostas pelo órgão central, com a finalidade de garantir a eficiência da realização. A importância dessa medida para a educação está no fato de que antes dela o mobiliário escolar não contava com nenhum mecanismo oficial de recuperação, excetuando-se medidas isoladas de alguns diretores de escola e de algumas Associações de Pais e Mestres.

Experiência que vinha sendo feita a partir de 1988¹⁶⁶, na gestão do Dr. Chopin com duas delegacias de ensino (abrangendo 80 unidades escolares), passando em 1989 para três delegacias de ensino (162 escolas) foi agora encampada, devendo expandir-se, o que ocorreu em 1990, estendendo-se a 23 delegacias de ensino, para um total de 1.218 unidades escolares: as *Unidades Volantes de Manutenção de Prédios Escolares*. Tratou-se de uma inovação para a rede escolar que passou a ter um serviço descentralizado, em forma de terceirização, administrado pela Fundação de Desenvolvimento de Educação, a FDE. Cada *Unidade Volante* compunha-se de uma equipe de profissionais: motorista, eletricitista, encanador, pedreiro, carpinteiro e ajudante, e servia-se de um veículo de transporte (geralmente uma Kombi) para a equipe e a carga necessária aos reparos ou reformas que seriam executados nos prédios das escolas. Esses serviços deveriam ser executados de forma planejada (manutenção preventiva) e de forma a socorrer as necessidades (manutenção corretiva). Cada unidade dispunha também de um depósito de materiais em local cedido (por uma escola ou delegacia de ensino) ou alugado. Essas unidades eram coordenadas em nível de delegacia de ensino por um técnico em edificações, e cada conjunto de 5 delegacias de ensino (oito a dez unidades volantes) passou a ser dirigida por um engenheiro. Os reparos executados nas unidades escolares eram avaliados pelos respectivos diretores de escola, e o conjunto do trabalho era acompanhado e avaliado semanalmente pelo delegado de ensino, que encaminhava essa avaliação à gerência do Projeto, na FDE. A implantação em todas as delegacias de ensino deveria ser gradual, mas a curto prazo. Convencionou-se um número variável entre 30 e 40 prédios escolares por unidade volante. Sendo a manutenção dos prédios um problema agudo em todo o Estado, com cerca de 6.500 prédios em funcionamento, na maioria por 16 horas diárias, o projeto foi muito bem aceito pelos diretores de escola e comunidades escolares, e representou um grande alento às delegacias de ensino que eram os órgãos responsáveis pelos encaminhamentos de pedidos de pequenas reformas aos órgãos centrais.

¹⁶⁶ Levantamento feito em março de 1988 pela FDE mostrava que na região metropolitana da Grande São Paulo 93% dos prédios escolares precisavam de grandes reformas e adequações, orçadas na época em 234 milhões de dólares. No Interior, a situação era mais amena, mas também preocupante.

Com o advento desse projeto, a manutenção dos prédios escolares ficou assim definida, de forma compartilhada:

- Manutenção Nível I (constituída por procedimentos simples como troca de lâmpadas, chaves, fechaduras simples, torneiras, fusíveis etc.): pelas Associações de Pais e Mestres, com recursos repassados diretamente pela FDE, e supervisão dos diretores das escolas;
- Manutenção Nível II (constituída por intervenções como troca de telhas e canaletas, reformas de ambientes sanitários, manutenções hidráulicas e elétricas, correção de madeiramentos, consertos e trocas de portas e janelas etc): Por meio das unidades volantes, com a gerência e supervisão da FDE, contando com a avaliação e integração das direções das escolas e das delegacias de ensino;
- Reformas, Adequações e Ampliações: por intermédio da diretoria de obras da Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Dessa forma, ficava estabelecida uma política de manutenção dos prédios escolares para toda a rede escolar da Secretaria¹⁶⁷. Segundo técnicos da FDE: *“Para evitar a perda irrecuperável desse patrimônio público e os incalculáveis prejuízos à educação, foi necessário estabelecer uma política urgente de manutenção da rede física escolar.”*¹⁶⁸

Paralelo a esse projeto, praticamente em decorrência dele, surge este outro: *Preservação do Patrimônio Público*. Verificou-se que a maior parte das causas que levavam o prédio a chegar ao mau estado crônico de uso devia-se à sua não preservação, originada muitas vezes, pela ignorância da população e até da equipe escolar, bem como da má conservação em razão dos procedimentos errados e até aos excessos em relação à natureza das construções e à sua utilização agressiva¹⁶⁹. De início, o projeto *Preservação do Patrimônio* cuidou de um rigoroso levantamento dos modos de utilização dos prédios,

¹⁶⁷ A exceção era constituída pelos prédios das unidades unidocentes da zona rural, a maioria de propriedade dos fazendeiros ou de prefeituras municipais, e se limitavam a uma sala de aula e sanitários. E ainda se encontravam praticamente em extinção com o Projeto de Nucleação.

¹⁶⁸ In “Unidade Volante: uma idéia que deu certo”, São Paulo, SE/FDE, 1993, pág. 03.

¹⁶⁹ Plantio de árvores próximo aos alicerces, ocasionando futuras rupturas e caimento de folhas em calhas, provocando entupimentos; uso agressivo de válvulas de descarga; lavamento de áreas não laváveis etc.

da conscientização das equipes escolares quanto à sua correta utilização de forma a preservá-lo bem como da população escolar (alunos e pais) quanto à importância de prédios públicos serem preservados em benefício das próprias comunidades. Isso se deu em forma de atividades programadas juntamente com os professores, por meio de atividades curriculares e eventos programados pela FDE nas escolas envolvidas no projeto.

No tocante à municipalização do ensino fundamental, nova medida legal é editada: o Decreto 32.392, de 24/09/90, que estabelecia agora, sem revogar as medidas anteriores, que os municípios poderiam também livremente aderir à forma de cooperação com o Estado, criando seus sistemas de ensino preconizados pelos Artigos 239 e 240 da Constituição Estadual, mediante a assinatura de Termo de Cooperação Intergovernamental, dessa forma responsabilizando-se prioritariamente pelo ensino fundamental. Em termos legais foi uma medida complementar ao Decreto 30.375/89. No entanto, na prática, foi uma nova estratégia para conseguir-se uma municipalização de fato e dentro do possível político. A nova medida preconizava que a Secretaria da Educação construiria prédios escolares e colocaria o mobiliário onde fosse necessário, e os municípios em que os prédios fossem construídos criariam as respectivas escolas de ensino fundamental, criando, assim, não somente as escolas, mas os seus sistemas de ensino. Baseando-se na Constituição Estadual que estipula a obrigação de o município priorizar o ensino fundamental, não dispensou a discussão em nível dos municípios, que precisariam de Lei Municipal autorizando a assinatura do Termo de Cooperação, bem como do levantamento da demanda escolar e proposta de construção e criação das escolas pelo REM (Responsáveis pela Educação no Município). No entanto a “negociação” passou a ser feita também diretamente com as autoridades municipais. Os municípios, ao assinarem o Termo de Cooperação Intergovernamental estavam explicitamente se comprometendo a *“criar, instalar e colocar em funcionamento as escolas objetos dos referidos termos, que fariam parte integrante da Rede Municipal de Ensino, ao qual compete alocar recursos humanos e materiais.”*¹⁷⁰ Professores e pessoal de apoio técnico e administrativo, portanto, seriam todos servidores

¹⁷⁰ Alínea “f” da Cláusula Quarta do Termo de Cooperação Intergovernamental a que se refere o Decreto 32.392/90.

municipais diferentemente da municipalização prevista no decreto anterior, do período do professor Wagner Rossi. Além disso, toda a manutenção física e instrumental dos referidos prédios e escolas passava à responsabilidade municipal. Pela Resolução SE 222, de 26/10/90, o Secretário regulamentou a execução do referido Decreto, estabelecendo igualmente algumas medidas facilitadoras, como a possibilidade de as escolas municipais criadas em decorrência da medida abrangerem apenas as quatro séries iniciais do ensino fundamental, constituindo-se assim uma continuidade do que os municípios já vinham fazendo, ou seja, a educação infantil.

A ação política para a implementação dessa medida municipalizadora ficou a cargo do Secretário, que passou a fazer um “corpo a corpo” com os prefeitos e dirigentes municipais de educação para a sua aceitação. Apesar de todo o esforço do Secretário, a medida não foi aceita pela esmagadora maioria dos municípios. Constam nos relatórios do Setor de Convênios da ATPCE a assinatura de Termos de Cooperação Intergovernamental por parte de 36 municípios, além do município da capital que já tinha anteriormente ao Decreto um termo de cooperação em moldes semelhantes. Também colaborou para esse baixo nível de adesão o fato de ser o período final de gestão governamental, pairando sempre a dúvida se o próximo governador seguiria na mesma linha.¹⁷¹

OLIVEIRA (1992: 242) afirma:

“Este Programa, mais que todos os anteriores, avança no sentido da municipalização, uma vez que apenas o prédio fica pertencendo ao Estado, sendo que o vínculo empregatício do pessoal e o funcionamento da escola ficam sob a responsabilidade do Município.”(sic)

Continua o referido autor (op. cit.: 242-243) informando que a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, enviou documento aos prefeitos paulistas criticando a medida, apresentando as seguintes alegações: o lançamento do programa fora precipitado porque não houvera completa implantação e avaliação dos resultados do programa anterior

¹⁷¹ De fato alguns municípios não conseguiram assinar os referidos convênios por terem entregue a documentação necessária nos dias finais da gestão, não havendo tempo hábil para processá-los.

e sendo o programa padronizado, estria fadado ao insucesso por não considerar a rica diversidade dos municípios, e não há cláusulas que obriguem o Estado a repassar verbas quando os municípios não tiverem condições de arcar com o programa, dentre outras razões.

Por ser um projeto que pressupõe uma certa estrutura técnico-administrativa, a maioria dos municípios que a ele aderiram eram de médio e grande porte e estavam distribuídos por todas as regiões do Estado. Alguns municípios que haviam aderido ao primeiro programa também o fizeram em relação a esse último, caracterizando-se assim por municípios que realmente caminhavam na linha da municipalização do ensino fundamental.

4.1.2- Participação:

Nesse período, o que se pode registrar neste campo foi a reativação de um projeto iniciado na gestão do Dr. Chopin Tavares de Lima: por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação foi elaborado um documento e distribuído a todas as unidades escolares, com suporte financeiro pelas Delegacias de Ensino para a promoção de seminários nas escolas, em espaços municipais e nas oficinas pedagógicas visando dinamizar as Associações de Pais e Mestres. O objetivo claro foi dinamizar as APMs existentes e criar outras novas APMs onde as associações estivessem extintas ou desativadas. Esses seminários foram realizados praticamente em todas as regiões do Estado.

Mantiveram-se os canais de participação existentes por meio dos Grêmios Estudantis, dos Conselhos de Escola e dos REMs (Responsáveis pela Educação no Município).

4.2- Atendimento à demanda escolar:

Nada foi alterado nesse campo, continuando-se o processo de municipalização de pré-escola, atendimento ao ensino fundamental regular e supletivo, e ao ensino médio. A instalação de classes de quinta a oitava série do ensino fundamental no período noturno

continuou sendo incentivada para atendimento ao aluno trabalhador. Quanto ao atendimento aos Jovens e Adultos permaneceu a política de instalação de classes presenciais de Suplência II no ensino fundamental e ensino médio, e de criação de Centros Supletivos em diversos pontos do Estado. Como nas últimas gestões, o ensino técnico teve um pequeno crescimento, dimensionado pela Secretaria por meio da DISAETE. As escolas unidocentes da zona rural continuaram a ser nucleadas. A Resolução SE 32/91 readequou o transporte de alunos da zona rural à nova realidade dessas escolas, solucionando problemas decorrentes da nucleação. O PROFIC teve continuidade, mas com desaceleração na entrada, determinando seu desaparecimento lento.

4.3- Valorização dos Profissionais da Educação:

Não houve também aqui alterações significativas. Por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação foram ministrados cursos para diretores de escola e supervisores de ensino. Na forma de “capacitação em serviço” os cursos eram realizados na sede da FDE, em São Paulo, abrangendo dos “educadores dirigentes” (diretores e assistentes de diretor), além de supervisores de ensino de todas as delegacias de ensino do Estado. As palestras e discussões com os grupos eram gravadas, possibilitando a multiplicação dessas atividades aos que não participaram em nível central.

Nessa época a FDE já editava a revista “*Idéias*”, reproduzindo as principais palestras e seminários ocorridos na FDE, além de publicar artigos de especialistas convidados, recrutados especialmente entre professores e pesquisadores universitários da área educacional. Essa revista passou a ser distribuída a todas as unidades escolares e oficinas pedagógicas das delegacias de ensino.

4.4- Controle das Instituições privadas de educação:

Os procedimentos continuaram os mesmos, não havendo alterações. Houve cassação de autorização de funcionamento de unidade escolar privada, após processo regular, por meio do GVCA.

4.5- Melhoria da qualidade do ensino:

Com a edição da Resolução SE 202, de 13/09/90 foi possibilitada a formação de módulos para o trabalho de recuperação do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, devendo esses módulos serem formados por série ou disciplinas, de forma a propiciar o saneamento das dificuldades que pudessem levar os estudantes à reprovação de forma desnecessária. Para isso, formadas as turmas que teriam de 15 a 25 alunos, os diretores das escolas atribuiriam as aulas referentes a esses módulos aos professores efetivos ou admitidos para essa tarefa.

4.6- A saída:

O mandato do governador Orestes Quécia terminou em 15/03/91. Ao círculo mais íntimo o Professor Carlos Estêvão declarou que esperava continuar à frente de Secretaria com o novo Governador, Luiz Antonio Fleury Filho, a quem ajudara eleger. Compromissos políticos do novo Governador, no entanto, não permitiram sua permanência. Afirmando *“ter sido ejetado da Secretaria”*, deixou-a, juntamente com o Governador Quécia.

Quadro 10 – Medidas Legais (07/4/90 a 15/3/91)

Governador: ORESTES QUÉRCIA

Secretário: CARLOS ESTEVAM ALDO MARTINS

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
13/07/90	Decreto 31.870	Implanta programa conjunto SE/SSP – Vigilância Escolar Comunitária.
17/07/90	Decreto 31.874	Diretrizes para modernização da secretaria da Educação.
17/07/90	Decreto 31.875	Autoriza suspensão do expediente nas escolas nos recessos escolares.
31/08/90	Decreto 32.263	Cria Programa de recuperação de mobiliário escolar nos Presídios do Estado.
05/09/90	Resolução Conjunta SE/SSP. 201	Disciplina desenvolvimento Programa Vigilância Escolar Comunitária.
13/09/90	Resolução 202	Recuperação de alunos por Módulos de Estudo.
24/09/90	Decreto 32.392	Estabelece o T.C.I. - Termo de Cooperação Intergovernamental para municipalização do ensino.
26/10/90	Resolução SE 222	Regulamenta a execução dos T.C.I.s
04/03/91	Resolução SE 32	Regulamenta o transporte de alunos da zona rural pelas Prefeituras Municipais.
12/03/91	Decreto 33.062	Transfere Escola Oficina para a FEBEM.
13/03/91	Resolução SE 37	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.

Quadro 11: AÇÕES DO GOVERNO ORESTES QUÉRCIA SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	GOVERNADOR ORESTES QUÉRCIA			
	CHOPIN T. DE LIMA	WAGNER ROSSI	JOSÉ GOLDEMBERG	CARLOS ESTEVAM
Política e Gestão Descentralizada Participação	Estilo executivo: projetos / metas, prazos e avaliação; seminários, simpósios; Criação: FDE e DSE; Extinção: FLE e CONESP; Transferência do DAE p/ Saúde DE: Unidade de despesa Oficinas Pedagógicas PROMDEPAR/BANESER Seminários: Grêmios Estudantis, Assoc. de Pais e Mestras, Dirigentes Municipais, e Conselhos de Escola Municipalização: Pré-escola Parcerias c/ Prefeituras	Comunicação: Debates c/ Professores Municipalização: construções e Centros de Apoio didático Locação Muros e outdoors pelas APMs Manutenção: PROMDEPAR, BANESER; PROFIC; Instituição nas DEs e DREs das Assistências Administrativas e Pedagógicas	Redução da equipe do Gabinete; Horário ininterrupto de atendimento; Determinação de cântico do Hino Nacional e hasteamento da Bandeira Nacional semanalmente em todas as escolas do Estado; Projetos em andamento rotineiro	Modernização da Secretaria: Decreto iniciando o processo; Municipalização do Ensino Fundamental; Termo de Cooperação Intergovernamental Fechamento das Unidades Escolares nos recessos; Unidades Volantes p/ manutenção dos prédios escolares Recuperação de Mobiliário escolar
Atendimento à demanda escolar	Mun. Da Pré-Escola Supletivo: CEES, Supl. II e Suplência Ens. Médio; Segurança Escolar: Patrulha e Perímetro; Ensino Médio: crescimento; Profissionalizante: idem Prédios: Envolvimento do Conceito de Manutenção e adequação p/ deficientes; Reestruturação das Escolas da zona rural PROFIC	Idem	Idem	Idem Transporte dos alunos da zona rural: adequação Vigilância Escolar Comunitária;
Valorização dos Profissionais da Educação	Benefícios p/ Professores das classes de Jornada Única;	Idem	Idem	Idem
Controle das Instituições Privadas de Educação	Os mesmos procedimentos iniciados no Governo Montoro: Atribuição aos Supervisores de Ensino da fiscalização permanente das Escolas privadas, c/ extinção do "Reconhecimento"	Idem Definição de critérios para solução de situação escolar pendente de alunos de escolas cassadas nos últimos 5 anos;	Idem	Idem
Melhoria da Qualidade do Ensino	Jornada Única no Ciclo Básico; Criação nas DEs das Oficinas Pedagógicas; Criação dos CEFAMs; Criação dos CELs Propostas Curriculares Reestruturação: Ensino rural	Criação das Assistências Pedagógicas nas DEs; Idem Idem Idem Idem Idem	Idem Idem	Idem Recuperação escolar Idem Idem Idem Idem

5- O Governo Quércia: uma avaliação parcial

Muito embora pertencente, na qualidade de “histórico” do mesmo partido, o PMDB, e em que pese ter participado intensamente da vida política do Estado de São Paulo durante o Governo Montoro, o governador Orestes Quércia, possuidor de uma história muito diferente de seu antecessor¹⁷², demonstrou, logo nos primeiros dias, sua peculiaridade na administração do Estado: estilo de execução direta: menos fala e mais ação.

Durante sua campanha eleitoral, promoveu debates com muitos setores da sociedade em todas as regiões do Estado, mantendo contatos diretos e por meio de sua equipe de frente com professores, estudantes, médicos, militares, empresários, lideranças de bairros de grandes cidades, vereadores, prefeitos, deputados, ouvindo as observações que lhes eram feitas. Esses debates eram organizados pelos Diretórios do PMDB por onde Quércia passava, sempre acompanhado de sua equipe de auxiliares.

Assumindo o governo em 15 de março de 1987, editou de imediato uma série de decretos reformulando a estrutura de Governo, dentre estes, um, extinguindo a Secretaria da Descentralização e Participação, criando em seu lugar a Secretaria do Menor e outro, determinando a privatização da estatal Viação Aérea São Paulo, VASP. Na área educacional, de imediato transferiu a vinculação das Universidades Estaduais (USP, UNICAMP e UNESP) do Gabinete do Governador para a Secretaria da Ciência e Tecnologia, colocando nessa secretaria um professor universitário, o economista Luiz Gonzaga Belluzzo, docente do Instituto de Economia da UNICAMP. Também determinou a extinção da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), que sofria inúmeras críticas na área do magistério, que a considerava “o paraíso das empreiteiras” e construtora de obras caras e ruins.

A extinção da secretaria da Descentralização e Participação em nada fez falta, uma vez que, durante o Governo em que existiu, não conseguiu cumprir o seu papel de coordenar um processo de descentralização e de participação pela integração das ações das

¹⁷² O Governador Montoro fez sua carreira política no Parlamento, sendo o cargo de Governador a sua primeira experiência administrativa, ao passo que Quércia iniciou sua carreira política no interior, sendo Vereador e Prefeito de Campinas, depois Senador e Vice Governador.

Secretarias de Estado, constituindo-se apenas em “cabide de emprego” para políticos que não se conseguiram eleger ou que “não podiam ser desprestigiados” pelo Governador. Diversos desses políticos passaram por essa Secretaria nos quatro anos anteriores, não realizando um projeto sequer de envergadura que pudesse ser citado.¹⁷³ Quanto à *desconcentração* que fez, passando ao Secretário de Ciência e Tecnologia a responsabilidade pelo gerenciamento das Universidades, o então governador demonstrou sua habilidade de descartar o embate direto com a categoria universitária, colocando como anteparo um especialista e membro da corporação. Mais tarde (em 1989), concedendo por Decreto a autonomia financeira às universidades, determinando um percentual a ser mensalmente repassado a essas instituições, deu o “golpe de Mestre”, “livrando” o Governo Estadual das discussões diretas referentes a aumento de vencimentos dos professores universitários, recursos para pesquisa etc., autorizando, assim, o “auto-gerenciamento” dessas questões pelas próprias universidades¹⁷⁴. A criação da Secretaria do Menor e a nomeação de uma especialista na área satisfaz os defensores dos Direitos Humanos, e abriu um espaço no Governo para a causa do menor “carente” e, sobretudo, da infância e adolescência abandonadas.

Nomeando Chopin Tavares de Lima para a Secretaria da Educação e Wagner Rossi para a Secretaria de Esportes, o Governador garantia: em primeiro lugar, um substituto natural e até preferido como titular logo à mão para uma eventualidade de saída do Dr. Chopin, dentro de sua equipe, pois, como no dizer de Golbery do Couto e Silva: “*É bom ter sempre um General na algibeira.*”¹⁷⁵ Em segundo lugar, estava colocando à frente da Secretaria não um professor, mas um articulador político que deveria conseguir coordenar um processo de *desconcentração* na área educacional com uma fala democrática, coerente:

¹⁷³ Por essa Secretaria passaram: Franco Baruzelli, José Gregori e Carlos Figueiredo da Silva, nenhum dos quais desenvolveu projetos que envolvessem o governo como um todo em programas de descentralização e participação.

¹⁷⁴ O Decreto 29.598/89 permanece em vigência. Em 1995 houve por parte das três Universidades, por meio das entidades representativas de seus docentes a tentativa para que o Governador Mário Covas enviasse à Assembléia Legislativa um Projeto de Lei garantindo de forma mais segura os termos da Autonomia Universitária. Não tendo sido possível garantir a amplitude desejada e correndo-se o risco de diminuir a amplitude garantida pelo Decreto do Governador Quéricia, as entidades do magistério recuaram.

¹⁷⁵ Frase atribuída ao General Golbery do Couto e Silva, um dos maiores articuladores da Ditadura Militar de 1964 a 1985, reconhecido como “a eminência parda” dos presidentes daquele período.

conhecedor de todos os prefeitos e de todas as câmaras municipais, uma vez ter sido o Secretário do Interior durante o Governo Montoro, Chopin conhecia praticamente as reivindicações de todo o Estado. Todavia, mais uma vez aconteceu o que SAVIANI (1988: 98) afirma:

“Adotou-se, em consequência, no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada.”

Os Secretários, os Professores Wagner Rossi e Carlos Estevam Martins tiveram também atuação muito mais afinada com a questão da administração da educação pelo lado econômico, ao tentarem, a seu modo a municipalização do ensino fundamental, não demonstrando grande interesse pela discussão dos problemas da escola pública com a escola pública e com os seus professores. O Professor Carlos Estevam serviu em fim de mandato, tendo sido deslocado da Secretaria da Administração (da qual era titular desde o início do Governo Quéricia), sabendo, portanto que não teria tempo de planejar ações a médio prazo, razão por que limitou-se a tentar fazer o que podia: dotar a Secretaria de uma estrutura mais ágil e iniciar no Estado a ampliação dos Sistemas Municipais de Ensino, mediante a criação de escolas municipais. O Professor Wagner Rossi, que, sem dúvida, poderia ser considerado elemento “*do ramo*”, limitou-se ao Projeto de Municipalização do Ensino Fundamental de uma forma “poética”: municipalizar o ensino, mas não o professor, não a escola, que estes continuariam a ser “estaduais”. Interessante pode ser a visão, mas não a realidade: quem paga os salários é quem tem direito de exigir os resultados, trabalhar com as metodologias etc. Quanto ao Professor José Goldemberg, em que pese todo o seu respeitável curriculum, não demonstrou, durante os 85 dias em que permaneceu à frente da Secretaria nenhuma afinidade com ela: encomendou um diagnóstico que não chegou a ser considerado, determinou medidas inexecutáveis e, por fim, deixou o cargo para assumir outro que lhe pareceu melhor, deixando, assim, claro o seu descompromisso com o cargo assumido há tão pouco tempo.

Quanto aos programas e projetos tendo em vista a descentralização e a desconcentração, podemos verificar que, apesar das mudanças de estilo, tiveram continuidade. A municipalização da merenda escolar que, em 1987, chegara a 543 municípios atingiu em 1988, a marca dos 554 municípios, quando o Estado contava com 572 ao todo, constituindo-se um programa que realmente foi assumido pela municipalidade. À medida que outros municípios foram sendo criados o sistema adotado foi o da municipalização. Em 1989 o Estado de São Paulo passou a contar com 625 Municípios. A municipalização da pré-escola continuou sendo efetuada à medida em que as municipalidades adquiriam condições de assumi-la sem prejuízo para a comunidade, atingindo a cada ano um nível de envolvimento maior, na proporção em que o Estado se desobrigava dessa tarefa. A taxa de participação dos Municípios na oferta de vagas na Pré-Escola foi a seguinte: 1987: 60,8%; 1988: 64,9%; 1989: 66,7%; 1990: 69,1%, contra as seguintes taxas referentes ao Governo Estadual: 1987: 12,3%; 1988: 11,2%; 1989: 10,4% e 1990: 9,0. Não houve discrepância, como durante o Governo Montoro (em 1986), em relação ao ano eleitoral (1990), cuja variação foi aqui praticamente a mesma dos demais exercícios o que demonstra ter havido mais tenacidade por parte do Governo Estadual na implementação do Programa de Municipalização.

Ainda, quanto à municipalização, no que se refere às construções de prédios escolares podemos observar uma quebra de continuidade em relação ao Governo Montoro durante a gestão de primeiro Secretário, período que coincidiu com a reorganização nessa área: estando a CONESP em processo de extinção e a FDE e o DOP responsáveis cada um em parte pelas construções escolares, o processo de construções municipalizadas sofreu paralisação, tendo sido retomado na gestão do Professor Wagner Rossi pelo Programa de Municipalização do Ensino Fundamental, com a adesão espontânea de municípios que assinaram o referido convênio. Mesmo durante a gestão dos dois últimos secretários não se pode afirmar que houvesse paralisação dos referidos convênios, uma vez que os períodos foram curtos e os convênios assinados anteriormente encontravam-se em vigência.

A transferência do DAE, Departamento de Assistência ao Escolar, para a Secretaria da Saúde acabou constituindo igualmente uma medida descentralizadora uma vez que os serviços de saúde prestados pelo Estado foram municipalizados nessa gestão, antes mesmo

da vigência da Constituição da República (1988) que criara o SUS (Sistema Único de Saúde).

A criação do Departamento de Suprimento Escolar, logo no início do Governo e nele mantido, beneficiou em muito as unidades escolares de todo o Estado no tocante ao recebimento de equipamentos para a merenda escolar, que passou a ter um fluxo racionalizado de pedidos e atendimentos, além de ter também caminhado no aperfeiçoamento de fabricação de mobiliário escolar, sobretudo de carteiras escolares.¹⁷⁶

Quanto à FDE, criada no início da gestão Quércia, registra-se que algumas de suas funções coincidiam com as funções da CENP, particularmente na produção de material para os docentes, como as publicações impressas e em vídeo e sobretudo as oficinas e cursos de capacitação. Havia de se ter cuidado melhor dessa questão, evitando-se a “duplicação de meios para fins idênticos.” Uma avaliação deveria ter sido feita, se não antes da criação, um pouco depois e ter-se-iam evitado muitos desencontros e “guerras de poder” no interior da Secretaria. O embate teria sido grande, uma vez que a CENP é constituída historicamente pelo pessoal da rede, essencialmente professores das escolas estaduais, ao passo que a FDE teve como base a contratação de especialistas, independente de estarem militando na rede estadual.

Durante todo o Governo Quércia foram criadas 16 Delegacias de Ensino, passando o número desses órgãos de 130 para 146. Novamente a justificativa era uma descentralização (desconcentração) de tal forma a propiciar melhor cobertura administrativa às unidades escolares.

Medida acertada, a até tardia, foi a transformação das delegacias de ensino em unidades de despesa: muito embora os percalços iniciais e até os duradouros, houve, sem dúvida um enorme ganho para as unidades escolares que passaram a ter um apoio direto e rápido bem próximo. Além disso cessou a prática de se receber material desnecessário ou inadequado. Rapidamente esses órgãos aprenderam a trabalhar nas novas bases, e a colocação do técnico contábil nesses órgãos solucionou em muito os problemas específicos

¹⁷⁶ O DSE elaborou um padrão de mobiliário obedecendo a estudos técnicos e passou a fazer as licitações com essas especificações que atendiam a diversos aspectos, como ergonomia, medidas médias por idades dos usuários etc. Anteriormente as licitações para esse tipo de material não levavam em consideração esses estudos, ficando os fabricantes no comando da situação.

da área. Muito embora do ponto de vista conceitual essa medida seja considerada *desconcentradora*, segundo os autores que embasam o presente trabalho, os resultados de boa parte das atividades podem ser considerados como *descentralizados*, uma vez que a criatividade local passou a ser levada em conta e o material comprado, a atividade patrocinada, o conteúdo desenvolvido passou assim, muitas vezes a ser fruto do pensamento originado localmente, não tendo o poder central controle sobre ele.

Medidas decorrentes da transformação das delegacias em unidades de despesa foram as referentes à informatização desse órgão: primeiro na área financeira (Seção de Finanças) logo a seguir a área de pessoal (Contagem de Tempo e Frequência, Classificação de Docentes para atribuição de jornadas e aulas), e por último o levantamento de dados educacionais foram sendo paulatinamente informatizadas: micro-computadores, integração em rede interna e externa, culminando com a montagem de Pólos Regionais pela PRODESP, Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo.

Prática adotada de forma correta e que poderia ter sido mais ousada foi a instalação das Oficinas Pedagógicas nas delegacias de ensino, desconcentrando (descentralizando?) as funções da CENP e das divisões regionais. Nas delegacias de ensino onde as Oficinas Pedagógicas foram bem instaladas e prestigiadas pelo delegado de ensino (ordenador de despesas) com uma bem montada e integrada equipe de monitores e supervisores de ensino o trabalho pedagógico desses órgãos junto às unidades escolares ganhou muito em qualidade e presença. A criação das assistências técnicas pedagógicas nas delegacias de ensino, durante a gestão do Prof. Wagner Rossi ajudou a consolidar as Oficinas Pedagógicas nas delegacias, assim como pela mesma medida legal foram criadas as assistências administrativas, fortalecendo a Unidade de Despesa.

Não queremos aqui nos esquecer de que os recursos repassados pela Secretaria às delegacias de ensino eram sempre insuficientes, aliás esse é o “mal crônico” em administração da educação. Contudo, a insuficiência colocada nas mãos de quem opera diretamente é menor que a insuficiência administrada de longe. E também mais visível, portanto conscientizadora, adquirindo importante papel político. É também de se acrescentar que muitas parcerias são mais facilmente conseguidas localmente, como o caso de prefeituras municipais que oferecem sua contribuição para a realização de cursos para

professores em seus municípios fornecendo alimentação, material, local etc., o que também é feito até por empresas locais, em especial estatais (BANESPA, CPFL e outras, além de bancos privados e empresas desse porte).

Quanto à municipalização e descentralização de pessoal, pelo PROMDEPAR temos a observar ter sido medida no mínimo inadequada, se não desastrosa. Poderia ter sido tentada uma medida de parceria com as prefeituras municipais em outras bases, talvez a colocação pela municipalidade de funcionários nas escolas estaduais de forma institucionalizada, mas nunca por meio das Associações de Pais e Mestres. Atribuir à essa associação a incumbência de contratar funcionários para a respectiva escola é desvirtuar suas finalidades. Essas somente aceitaram o convênio em última instância, ou seja, pela absoluta falta de opções. Criou-se nas escolas a figura do “servidor” sem nenhuma segurança e muito pior remunerado que os demais servidores. Dois anos após ser instituído o programa, este foi colocado em desuso, havendo apenas a manutenção dos repasses para pagamento, e não mais assinaturas para novos convênios. Por fim, o programa foi extinto em 1993, quando a Secretaria repassou recursos para a rescisão contratual de todos os que ainda estivessem em exercício. A maioria dos que foram contratados pelas prefeituras municipais foi absorvida na qualidade de servidores municipais, os quais foram redistribuídos conforme critérios de cada município. Os contratados pelas APMs foram dispensados e muitos deles sendo reaproveitados por concurso efetuado de forma desconcentrada pelo Estado.¹⁷⁷ Quanto aos servidores contratados pelo BANESER, houve outro equívoco. Esses servidores, ao contrário do que ocorria com os do PROMDEPAR, eram contratados por salários do mercado. Assim, custavam muito ao Estado, pois, além de pagar seus salários, o governo pagava também a administração do BANESER. Assim, os primeiros, do PROMDEPAR rivalizavam com os servidores estaduais pleiteando ganhar mais para se igualarem, enquanto os do BANESER causavam “ciúmes” nos servidores estaduais, porque ganhavam mais que eles. Constituíram-se, assim, duas medidas

¹⁷⁷ Em 1993, a Secretaria da Educação fez realizar concurso público de provas e títulos para o pessoal de apoio das escolas, de forma desconcentrada: cada unidade escolar recebia inscrições para candidatos aos cargos disponíveis e também aplicava as respectivas provas. Foi a primeira vez que a Secretaria adotou a desconcentração até o nível de escola em concursos públicos. Como os servidores do PROMDEPAR tiveram contados pontos (títulos) relativos ao período de trabalho nessa condição, uma vez aprovados nas provas, foram mais facilmente absorvidos.

governamentais que, além de não resolverem a questão da falta de funcionários nas escolas e delegacias, por serem insuficientes quanto ao número, ainda lançaram a cizânia nessas repartições. E ainda mais: a primeira criava uma casta de servidores “mais explorados” e a segunda, uma casta de “bem aquinhoados” em relação ao funcionalismo público.

Quanto à municipalização do ensino fundamental, dois projetos conflitantes mas acoplados, surgiram no período: o primeiro, na gestão do Prof. Wagner Rossi, além de não municipalizar, fazia o contrário: estadualizava. Isso porque, repassando recursos para as prefeituras municipais, que também adicionavam recursos nas construções e ainda criavam os centros de material pedagógico, eram esperadas: uma construção melhor e maior, e melhores aulas por parte dos professores, o que só pode gerar a necessidade de contratação de mais professores para ocuparem essas escolas, que seriam estaduais, de acordo com sua proposta. E isso é estadualização, no caso centralização. A proposta do Prof. Carlos Estevam, de construção pelo Estado e instalação de escolas pelos municípios, por meio do TCI, Termo de Cooperação Intergovernamental atende mais aos propósitos da municipalização do ensino, da escola, mas não chegando ainda à municipalização da educação. Contudo o que estava em jogo na época era a municipalização do ensino fundamental. No entanto nem a primeira proposta, e menos ainda a segunda tiveram tempo suficiente para sua implantação, tendo sido efêmeras as passagens dos dois secretários na Secretaria da Educação que ainda tiveram entre uma e outra um intervalo de 85 dias de gestão do Prof. Goldemberg que não se pronunciou sobre o assunto.

É intrigante notarmos que a instituição de todos os convênios visando municipalização foi feita através de decretos do Governador do Estado. No tocante aos municípios é exigida a edição de Lei Municipal para que possam celebrar os referidos convênios. Ou seja: os prefeitos ficam comprometidos com o cumprimento das respectivas leis em suas respectivas áreas de atuação, enquanto que o Governador pode, a qualquer momento revogar ou modificar o decreto respectivo, ficando apenas na obrigação de cumprir os convênios em andamento, durante seus prazos de vigência. Segundo OLIVEIRA (1992: 282): “...entidades e prefeitos criticam o fato desses programas serem lançados por decreto e terem por base operacional os convênios. Esses são instrumentos

ágeis, mas são frágeis, uma vez que o Estado nem sempre é cumpridor das obrigações estabelecidas."

Duas outras medidas: a manutenção descentralizada de prédios escolares por meio das unidades volantes e a recuperação de mobiliário escolar mediante convênios com as penitenciárias do Estado e também de forma desconcentrada foram demonstração de vontade de solucionar problemas urgentes e até então intocadas pela Secretaria. Por serem inéditas, merecem o registro, muito embora carentes de aperfeiçoamento, especialmente a segunda. Quanto às unidades volantes, que tiveram continuidade no futuro governo, teremos mais observações no próximo capítulo.

Quanto ao trabalho de desenvolvimento da ação comunitária visando a democratização das relações entre as escolas e comunidades, com seminários realizados particularmente pelas gestões do Dr. Chopin e do Prof. Carlos Estevam, envolvendo as Associações de Pais e Mestres, os Grêmios Estudantis, os Conselhos de Escola e os Dirigentes Municipais de Educação, ficaram mais no nível de conscientização. Por falta de cultura democrática, pela destruição dos nascedouros de lideranças durante a ditadura militar, poucos foram os resultados, além dos esforços desses dois secretários para atingir um maior grau de democratização das relações escolares. Necessário se torna registrar também que pouco se mudou na estrutura educacional para se permitir uma participação em nível mais elevado durante o período. As comunidades não se sentem responsáveis por atividades importantes, são sempre chamadas à participação por dever de colaborar, de resolver pequenos problemas ou problemas sem solução por meio somente de sua intervenção. Os problemas substanciais são sempre resolvidos "pelo alto", mediante decretos, resoluções e portarias, sem um mínimo de consideração pelas opiniões da "massa" envolvida.

No tocante ao atendimento à demanda escolar pudemos constatar durante todo o Governo Quérucia a opção pela expansão do atendimento em todos os níveis. A pré-escola teve o seu crescimento por meio dos municípios, na seguinte ordem: 1987: 3,9%, em 1988: 10,0%, em 1989: 4,2%, em 1990: 5,5%, enquanto o atendimento pelo Estado foi negativo, oscilando de -6,3% em 1988 a -10,9% em 1990. O ensino fundamental expandiu-se através do crescimento da rede estadual, da tentativa de municipalização nas formas já analisadas,

observando-se que quanto ao atendimento da faixa etária não escolarizada na época própria (jovens e adultos) houve o atendimento através da criação de classes de Suplência II (quinta a oitava série do ensino fundamental, em quatro termos semestrais) em unidades escolares que propunham tal medida. Na maioria dos municípios, mediante acordos feitos pelas delegacias de ensino com os respectivos prefeitos, a Suplência I (classes de primeira a quarta série) era mantida pelas prefeituras municipais, que ainda eram subsidiadas pelo ministério da educação. Além dessa modalidade, continuou a secretaria da Educação a criar, em convênios próprios, os Centros Estaduais de Educação Supletiva, em módulos por disciplina, com frequência facilitada para clientela específica. Durante o Governo Quérucia esses centros puderam também estender o atendimento ao ensino médio, sendo que alguns dos que foram criados já o foram com atendimento ao ensino fundamental e médio. As escolas rurais, sendo nucleadas, e conseqüentemente um grande número agrupadas, significaram também expansão de atendimento, uma vez que as antigas escolas unidocentes, na sua grande maioria atendiam apenas até a terceira ou quarta série, ficando um bom número de alunos com a terminalidade reduzida a essas séries. Com o agrupamento o atendimento passou a todo o ensino fundamental em um grupo de escolas, até a sexta série em outro grupo, em que os alunos passaram a utilizar o transporte para a conclusão do ensino fundamental nas escolas urbanas. Algumas escolas rurais chegaram até ao ensino médio, quando o número de alunos foi compatível com a instalação desse nível. Vejamos os números no Quadro 12:

Quadro 12: Situação das Escolas Rurais: 1997-1990

<i>Ano letivo</i>	<i>Escolas Unidocentes: 1a. à 3a. ou 4a. série.</i>			<i>Escola: Ensino Fundamental</i>	<i>Escola: Ens. Fundamental e Médio</i>
	<i>Número de Escolas</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Número de Professores</i>		
1987	10.410	175.329	10.799		
1988	9.762	169.692	10.030	317	3
1989	5.800	144.147	6.107	453	4
1990	5.043	124.947	5.263	583	5

Fonte: Anuário estatístico da Educação, CIE/ATPCE/SE.

O quadro mostra-nos um panorama de racionalização do atendimento do alunado da zona rural: diminuiu-se o número de unidades escolares unidocentes, onde um só professor atendia a um baixo número de alunos, sendo esses alunos distribuídos em duas ou três séries do ensino fundamental, constituindo-se as chamadas classes multisseriadas. Além de serem classes de difícil trabalho pedagógico, ainda contavam com outros problemas: funcionando em locais muitas vezes distantes, impossibilitavam a frequência normal dos professores, os quais tinham então seu calendário escolar profundamente sacrificado e muitas vezes irreal e incontrolável da parte das autoridades escolares. Quando os docentes entravam em licenças médicas, era quase impossível substituí-los¹⁷⁸. Agrupando-se os alunos e formando-se escolas maiores, com corpo docente definido, estrutura administrativa e direção, e garantindo-se uma terminalidade mais elevada por meio do transporte para a complementação do ensino fundamental, pôde-se melhorar sensivelmente o atendimento aos alunos moradores da zona rural. A crítica que se fez na época foi que se estava descaracterizando a escola rural, pelo transporte massivo de alunos para as escolas urbanas ou próximas dos centros urbanos. Todavia, foi a opção: deixar como estava, com intervenções parciais, ou remodelar o atendimento de forma a garantir o atendimento a todos: as escolas rurais que precisavam continuar rurais para atendimento das crianças, continuando dessa forma, e as que estavam funcionando sem condições sendo extintas, sem prejuízo do atendimento de seus alunos. Quanto ao número de professores nas escolas unidocentes, observando-se o número sempre maior de professores em relação ao número de escolas, deve-se ao fato de haver professores em licenças ou outros afastamentos, quando se colocam professores substitutos. Os substitutos permanecem cadastrados nas unidades escolares, no entanto só percebem remuneração quando ministram aulas. Com referência ao número de professores nas escolas resultantes, os dados não são disponíveis, uma vez que são variáveis por escolas, mês a mês, isto é, uma escola agrupada rural, por exemplo, pode ter até sete classes, o que não significa ter ela sete professores à disposição, podendo haver três professores de primeira a quarta série e seis professores de quinta a

¹⁷⁸ Eram frequentes as queixas dos pais de alunos em relação à descontinuidade das aulas nessas escolas unidocentes. Faltas dos professores, nem sempre comunicadas geravam descontentamentos, e nem sempre, ainda, eram as aulas repostas. Os pais tinham grande dificuldade de comunicação com os Diretores das escolas urbanas que vinculavam as escolas unidocentes.

oitava, ou até mais. As estatísticas estaduais englobam esses professores como professores do ensino fundamental (na época, primeiro grau). Verificamos que em três anos foram criadas 583 escolas de ensino fundamental e três atendendo o ensino fundamental e médio, na zona rural, quando as escolas unidocentes somente atendiam até a terceira (algumas chegavam à quarta) série do referido nível de ensino.

Quanto ao ensino no período noturno, as classes de quinta a oitava série do ensino fundamental e do ensino médio tiveram autorização para instalação sem problemas durante todo o período, salvo as exigências mínimas estabelecidas para criação do ensino médio: não obstaculização do funcionamento do ensino fundamental e módulos de laboratório e biblioteca, muitas vezes oferecidos pelas municipalidades interessadas. Em 1987 1.512.246 alunos cursavam as últimas quatro séries do ensino fundamental nas escolas paulistas, dos quais 519.247 freqüentavam o curso noturno; em 1990, dos 1.819.132 estudantes dessas séries 622.774 estudavam à noite, havendo, portanto, um crescimento de 6,4% de matrículas no período noturno de quinta a oitava série do ensino fundamental em relação ao total de matrículas desse segmento. Se, por um lado, esse número pode demonstrar o empobrecimento da população, por outro, demonstra a capacidade que a administração teve de responder à demanda disponibilizando à população de baixa renda o ensino no período em que foi possível estudar. E mais: houve disposição em expandir o atendimento ao aluno trabalhador. No entanto ressaltamos não ter havido no período uma política consistente de reformulação do ensino no período noturno de forma a atender a essa clientela específica, constituída de alunos que trabalharam durante todo o dia, professores que também na sua maioria ministraram aulas diurnas, portanto também já exaustos. Tanto o currículo (carga horária diária, calendário escolar, disciplinas) quanto a metodologia para os cursos noturnos carecem de medidas mais sérias do que as que vêm sendo tomadas pelo poder público.

O ensino técnico profissionalizante também teve crescimento no período, com um trabalho efetivo da DISAETE. No final do Governo Montoro, havia 58 escolas vinculadas à DISAETE e chegando-se ao final do Governo Quéricia eram já 71 unidades escolares (33 agrícolas e 38 industriais), tendo havido criação de novas escolas técnicas e instalação de cursos técnicos em unidades de ensino médio já existentes, além da expansão do atendimento em diversas unidades. A criação dos CEFAMs, ocorrida nesse período,

também caracteriza criação de cursos profissionalizantes, na área específica do magistério, sem supressão das antigas Habilitações Específicas de Magistério.

O PROFIC, apesar de manter o atendimento durante o Governo Quércia, foi diminuindo sua intensidade: as instituições filantrópicas com enormes dificuldades de operacionalização de suas prestações de contas, foram perdendo o fôlego, quando, também viram inviabilizadas de continuar no programa com recursos do Estado com base na promulgação da nova Constituição Estadual (05/10/89) que proibiu o repasse de recursos do Estado para esse tipo de instituição dentro dos 30% destinados à educação.¹⁷⁹ A Secretaria não demonstrava mais interesse em continuar repassando recursos para as prefeituras municipais, que, na maioria das vezes deles se valiam para projetos desvinculados do atendimento à demanda educacional, empregando-os na área assistencial. As escolas públicas estaduais contavam com a reprovação do programa pelo magistério, que o qualificava como assistencialista. Mesmo assim, muitos diretores de escola demandaram recursos em nome do PROFIC, como forma de obtenção de meios para o desenvolvimento de projetos próprios, o que acabou sendo a predominância do período em relação a esse programa. Contudo, nenhum dos secretários da gestão Quércia demonstrou grande interesse pelo PROFIC, que acabou mesmo sendo a marca do Dr. Pinotti na Secretaria da Educação no período Montoro. Contudo, os dados constantes dos relatórios do programa são interessantes: Mediante programas de prefeituras municipais foram atendidos 383.800 crianças em 1987, 342.400 em 1988, 81.300 em 1989 e 88.900 em 1990. Por meio de entidades assistenciais os números são os seguintes: 41.300 em 1987, 52.400 em 1988, 61.900 em 1989 e 6.900 em 1990. Nas escolas estaduais foram atendidas pelo programa: 45.600 alunos em 1987, 99.300 em 1988, 128.700 em 1989 e 150.000 em 1990.

Como medida complementar ao atendimento da demanda escolar em todos os níveis é necessário considerar as medidas tomadas na área da segurança. Assim, no Governo Montoro foram construídas as zeladorias e alocados funcionários para essas dependências como zeladores do prédio e contatos permanentes com as comunidades escolares; o Governo Quércia acrescenta a Patrulha Escolar (nas grandes cidades) e o Perímetro de

¹⁷⁹ Artigo 258 da Constituição do Estado de São Paulo.

Segurança Escolar, e, ainda, no último ano de mandato, cria a Vigilância Escolar Comunitária. Outra medida complementar que se tornou necessária foi a ampliação do programa de transporte ao aluno, quer pelo maior alcance do atendimento ao estudante, quer pelas medidas tomadas em relação à reestruturação do ensino na zona rural.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, o que se pode dizer do período Quércia é que apesar de alguns esforços, principalmente encetados pelo primeiro secretário, Dr. Chopin Tavares de Lima, o máximo que se conseguiu foram os benefícios aos professores que assumiram classes de ciclo básico em jornada única, e alguns aumentos diferenciados para os professores, deixando-se de lado nesses aumentos os funcionários administrativos. Em decorrência desse fato, os funcionários criaram o seu sindicato, ou seja, a Associação dos Funcionários da Secretaria da Educação, AFUSE, que passou a fazer suas reivindicações de forma separada da categoria do magistério, além de denunciar a terceirização (privatização) das funções de apoio nas escolas por meio do PROMDEPAR e dos contratos via BANESER. Quanto aos aumentos diferenciados, estes pouco foram sentidos, pois que resumiram-se, por duas ocasiões à concessão de 5% a mais do que o aumento geral do funcionalismo, e isso numa época de inflação alta, que corroía os vencimentos e salários de forma rápida. Mostra da situação no período foram as greves do magistério e do pessoal de apoio: Em 1987 ocorreram greves nos períodos de 7 a 22/5 e 11 a 18/6, somando 24 dias; em 1988 as greves ocorreram de 15/2 a 15/3 e de 23/9 a 12/10, num total de 50 dias; em 1989 a greve de 82 dias, no período de 19/4 a 7/7, a maior do magistério paulista. A APEOESP, utilizando-se de dados do DIEESE, contabiliza na gestão Quércia uma perda de 48,60 % para o magistério, contra perdas de 21,20 % na gestão Montoro e 52,24% na gestão Maluf. No mesmo documento, a APEOESP, utilizando-se de informações dos Balanços Gerais do Estado, acusa o Governo Quércia de privilegiar o Setor de Transportes, pelas construções e duplicações de estradas, relegando a educação, tanto no nível fundamental como no médio: "*O Transporte reina soberano*" (APEOESP: junho/95, 5).

No tocante à atualização dos professores e funcionários durante esse período podemos anotar a realização de cursos nas oficinas pedagógicas por iniciativa das equipes das delegacias de ensino, cujos dados não são facilmente disponíveis por demandar

pesquisa em cada uma delas, além de cursos, seminários e oficinas de trabalho promovidas pela CENP e FDE. Por ocasião das contratações de pessoal por via do PROMDEPAR houve a realização de cursos para todos os contratados (cerca de 12.500), com material preparado pelo DRHU - Departamento de Recursos Humanos e ministrado pelas equipes das oficinas pedagógicas, onde já estavam instaladas, ou pelos supervisores de ensino de cada delegacia de ensino. Segundo relatórios da Secretaria da Educação, nesse período os cursos para docentes ministrados de forma presencial atingiram a 244.600 professores, 9.800 diretores de escola, 11.500 outros especialistas em educação, além dos cursos pelos telepostos que atingiram a 156.800 professores. Houve convênios com a USP, UNICAMP e UNESP, por meio dos quais foram realizados 173 cursos de atualização para professores e especialistas de educação. Foram distribuídos aos professores 451.000 exemplares das novas Propostas Curriculares, e munidas todas as unidades escolares e delegacias de ensino com exemplares para estudos em cursos e reserva técnica.

Depois de quase duas décadas houve concurso para provimento de cargos de secretário de escola, contando com mais de 14.000 candidatos, tendo sido nomeados 1.928 interessados. Em 1988 foi realizado um concurso para o cargo de diretor de escola com escolha regionalizada por delegacia de ensino, fato inédito, pois em todos os concursos até então realizados a concorrência era a nível estadual. Concorreram 29.776 candidatos, tendo sido aprovados 4.078 e nomeados na primeira chamada 964. Contudo, por pressões político-corporativas a segunda chamada foi aberta segundo critério estadual.

Em referência ao controle das instituições privadas de educação, a política iniciada no governo Montoro foi mantida e timidamente ampliada durante o Governo Quéricia. Durante a gestão do Dr. Chopin atribuiu-se aos supervisores de ensino da fiscalização cotidiana dessas instituições, acabando-se com o tradicional processo de reconhecimento das escolas, por ser procedimento considerado pouco eficaz. Partiu-se, então, do princípio de que cada supervisor seria responsável pela fiscalização e pelo acompanhamento, contando com a colaboração e, quando necessário, com a formação de comissões de supervisores e com o amparo do GVCA para a solução dos problemas encontrados. Essa medida exige uma vigilância permanente e muito bem preparada da parte de cada supervisor de ensino e da delegacia de ensino, e um compromisso muito sério assumido

pela Secretaria para com esses profissionais da educação. Medida decorrente de dispositivo inserido na Constituição do Estado (de 1989) foi a publicação das providências para a regularização da vida escolar de mais de 212.000 alunos de 29 escolas que tiveram seu fechamento decretado nos últimos cinco anos em decorrência de irregularidades apuradas em processos administrativos, medida essa que mostra com clareza que a partir do Governo Montoro houve uma política de acompanhamento dessas instituições, muito embora ainda incompleta. Não foram alterados, de forma circunstanciada, os critérios de autorização para funcionamento de escolas privadas, elaborados pelo Conselho Estadual de Educação onde o “loby” privatista se encastela por meio de seus membros originários ou comprometidos com as instituições privadas.¹⁸⁰

Resta considerar a realização do processo de melhoria da qualidade do ensino. O governador Quércia, em uma de suas falas públicas em meio de seu mandato declarou ter tomado conhecimento do seguinte fato preocupante:

“ o Governo dos Estados Unidos, analisando o desempenho de seu sistema educacional em comparação com o do Japão, ficou preocupado, e determinou medidas urgentes para sanar os problemas verificados.” (...) “se o governo americano ficou preocupado, eu, Governador, devo, em relação ao desempenho sistema de ensino paulista, ficar desesperado.”¹⁸¹ (sic)

Assim dizendo, o governador afirmava ter tomado inúmeras providências para melhorar a qualidade do ensino, mas que o Governo estadual era incapaz de solucionar o impasse educacional: criar um sistema bom para todos, oferecendo além da matrícula, a condição de permanência na escola e a boa qualidade do ensino.

As medidas referentes à melhoria da qualidade do ensino tomadas durante o mandato do Governador Quércia foram:

¹⁸⁰ Muitas vezes os interesses privatistas são defendidos por representantes de instituições confessionais, como detalhadamente CUNHA (1991: 323-363, Passim) demonstra.

¹⁸¹ Pronunciamento do Governador Orestes Quércia no Palácio dos Bandeirantes, por ocasião da assinatura do Decreto 30.375, criando o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental, ocasião em que compareceram prefeitos, deputados e autoridades especialmente ligadas à educação. (arquivo do autor).

- A criação da jornada única no ciclo básico
- A instalação das oficinas pedagógicas;
- A criação dos CEFAMs;
- A criação dos Centros de Estudos de Línguas;
- A reestruturação do ensino na zona rural;
- A conclusão da reforma curricular (propostas curriculares);
- A transformação das delegacias de ensino em unidades de despesa¹⁸²;
- A expansão do atendimento à demanda escolar em todos os níveis;
- Instituição das assistências pedagógicas nas delegacias de ensino.

No tocante a esses projetos, devemos considerar o seguinte: a criação da nova jornada de trabalho docente-discente que se denominou Jornada Única, foi uma complementação do Ciclo Básico criado no governo Montoro, que consideramos ter vindo com atraso, uma vez que a idéia sempre foi a de que a permanência do aluno na escola deveria ser ampliada gradativamente. O grande problema dessa medida não foi de cunho pedagógico, mas político-financeiro: beneficiou uma parte dos alunos, e sobretudo uma parte dos professores, acirrando o descontentamento da categoria justamente no seu ponto básico: os baixos vencimentos. No tocante à questão dos vencimentos, a instituição da Jornada Única ao mesmo tempo que beneficiou os professores das classes de ciclo básico tornou mais difícil a consecução de aumentos por parte de toda a categoria do magistério, uma vez que demandou um aumento no número de docentes em todo o Estado da ordem de 25 a 30.000 professores, e isso de imediato. Tanto assim, que ocasionou a deflagração imediata de uma greve do magistério, de trinta dias, justamente no dia do início do ano letivo em que a jornada única se implantaria. A medida não foi criticada do ponto de vista pedagógico e foi, aos poucos, sendo universalizada ainda às escolas unidocentes e às classes especiais. Sendo criada na administração do Dr. Chopin, foi apoiada por todos os secretários seguintes. A complementação da jornada única deu-se também pela instalação das oficinas pedagógicas, que foram sendo feitas pelas delegacias de ensino e a

¹⁸² Muito embora essa medida seja de caráter político-administrativo, incide diretamente na melhoria de ensino pela irreversibilidade e alcance, criando condições de financiamento de projetos locais e regionais sem os embaraços burocráticos, instituindo-se, assim, um clima de autonomia.

transformação das monitorias em assistências pedagógicas. Assim, o material pedagógico provindo ora da CENP, ora da FDE, trabalhado pelas oficinas pedagógicas em conexão com o coordenador do ciclo básico de cada unidade escolar criou um ambiente de discussão pedagógica nas delegacias de ensino devidamente equipado, propiciando um trabalho pedagógico eficaz, ainda que nem sempre eficiente. Essa característica é própria do trabalho pedagógico que tem que levar em conta a mudança de atitudes por parte dos professores, diferentemente do trabalho administrativo em que a instalação de novos procedimentos leva à mudança de forma iminente.

Incidindo também diretamente na qualidade do ensino a reestruturação do ensino na zona rural teve um bom grau de eficácia: as escolas unidocentes, constituídas de classes multisseriadas e distantes sempre foram obstáculo à qualidade. Em que pese o esforço e a abnegação de incansáveis professores da zona rural, trabalho que no passado era até patriótico, não condiz com a realidade atual a situação das escolas rurais isoladas: um professor que vem às suas próprias custas da sede do município, ou até de outros municípios, assumindo sozinho os riscos advindos, para, em chegando, ministrar aulas durante quatro ou cinco horas para 12, 15, 20 ou 15 alunos divididos em grupos de primeira, segunda e terceira séries, ao mesmo tempo, e isso quando não se divide a primeira em primeira nova e primeira “do ano passado”, para não dizer repetente. A criação dos Núcleos de Escolas Rurais do Governo Montoro e a discussão dela decorrente resultaram em documentos que demonstraram a necessidade de se alterar a situação, levando-se no entanto em consideração a situação, uma por uma, das quase 11.000 unidades isoladas. A reestruturação não atingiu a todos os seus objetivos, no entanto justificou-se porque criou-se um modelo de escola rural com a mesma estrutura de escola urbana, onde o número de alunos o permitia, continuando a existir a escola isolada onde houvesse necessidade, contudo, em caráter de emergência, até que nova situação se configurasse. Quanto ao transporte de alunos feito pelas prefeituras municipais este vem se aperfeiçoando ano a ano, tendo o assunto entrado na pauta dos dirigentes municipais de educação como direito do aluno como cidadão. Por outro lado, consideramos tarefa adequada mesmo aos municípios, uma vez que seria por demais problemático e burocrático deixar essa incumbência ao

Governo Estadual, já que quem organiza o transporte são os municípios em suas respectivas áreas geográficas, e não o Estado.

Apesar de continuarem a ser instalados durante todo o Governo, os Centros de Estudos de Línguas pouco prosperaram. Foram instalados apenas 51 CELs em todo o Estado, com prioridade para língua espanhola, chegando alguns a ministrar francês, alemão, italiano e japonês.

Os CEFAMs foram instalados durante todo o Governo Quércia, no entanto nunca atingiram o seu segundo objetivo, trabalhar no aperfeiçoamento do magistério, ficando restrito ao primeiro objetivo, ou seja, na qualidade de centro de formação de professores. Esse objetivo também é questionado, uma vez que, formados os estudantes dos CEFAMs, não tem eles garantida sua entrada na rede como professores, sendo disputados pelas escolas privadas, não obtendo o Estado o retorno direto do investimento que fez em cada aluno. Por outro lado, já levantamos também a questão do direcionamento do investimento nos CEFAMs, que poderia ter sido canalizado para a formação de professores em nível superior.

Interessante notar que todos os projetos visando diretamente a qualidade do ensino, com exceção da transformação das monitorias em assistências pedagógicas foram de iniciativa da gestão do Dr. Chopin Tavares de Lima e não invalidados pelos demais secretários.

No final do governo, porém, a situação do magistério era de insatisfação: projetos importantes, alguns até não criticáveis, não foram “deglutidos” pelos professores. Lançados por decretos, sem a participação dos envolvidos, impactando a sociedade pelo mundo político, fazendo valer o “cumpra-se”, acordos feitos sempre “com quem manda”, aliados aos vencimentos corroídos pela inflação, e sem uma visão de melhoria mediante uma priorização, motivavam sentimento de pessimismo e descontentamento na categoria.

Em 1990, houve eleições para governadores dos estados. Pela primeira vez eram eleições feitas em dois turnos quando não houvesse vencedor com mais de 50% dos votos válidos no primeiro escrutínio. Com 18% de votos no primeiro turno, enfrentando Paulo Maluf com mais de 30% dos votos, o candidato do PMDB Luiz Antonio Fleury Filho,

Secretário da Segurança Pública de Quéricia vence as eleições no segundo turno, colocando esse partido, pela terceira vez, no Governo de São Paulo.

CAPITULO V

O GOVERNO DE LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO (15/3/91 A 31/12/94):

A ESCOLA PADRÃO

“A educação será a prioridade número um de meu Governo. No final deste Governo não haverá no Estado de São Paulo criança sem escola, escola sem professor e professor desvalorizado.” FLEURY FILHO, Luiz Antonio 15/3/91, frase de seu discurso de posse no cargo de Governador (mimeo)

“Estamos assim, diante de uma contradição flagrante da política educacional no Estado de São Paulo. Exatamente no período aqui considerado, o salário docente apresenta seu ponto mais baixo na escala descendente; o que faz concluir que a proclamada hora da escola, não era a hora do professor; ao contrário, discriminava-o.” MARQUES, Waldemar, (1997: 117)

Para chegar ao poder pela terceira vez consecutiva, o PMDB precisou buscar consenso na comunidade política paulista. Seu candidato chegara em segundo lugar no primeiro turno das eleições, contra um candidato baseado em um eleitorado compacto que sempre esteve na casa dos trinta e cinco por cento dos votos nas eleições majoritárias no Estado. Para consolidar a candidatura no segundo turno não contou com os apoios explícitos dos partidos de esquerda, mas com a liberação de seus filiados para agirem, o que aconteceu em favor da candidatura Fleury, e, mais ainda, contra a candidatura Maluf. Nas principais cidades do Estado formaram-se comitês suprapartidários em apoio a Fleury nos quais as expressões fortes eram “Maluf nunca mais”.

Por outro lado, os professores, especialmente os da rede pública, exigiram o compromisso do candidato Fleury com a área educacional, o que foi feito, de forma até inusitada, por intermédio da própria mãe do candidato, professora estadual aposentada, a qual comparecia à maioria dos seus grandes comícios e aparições públicas, tendo em conta garantir a educação como “prioridade número um” do futuro governador. Intelectuais e artistas também demonstraram seu apoio exigindo em contrapartida a priorização da educação e da área social como um todo. Tinham no candidato a vice governador, um

avalista: Aloysio Nunes Ferreira Filho, exilado político durante a ditadura militar, na qualidade de líder estudantil e militante da esquerda, que retornara ao país durante o processo de abertura política, beneficiado pela anistia concedida na época, e eleito deputado estadual na legislatura anterior, pelo PMDB.

Quanto ao Governador Fleury, interiorano como Quércia, filho de um ex-prefeito de um pequeno município, ingressara jovem na Polícia Militar do Estado, chegando ao posto de tenente. Tendo cursado Direito, ingressou no Ministério Público, como Procurador do Estado, sendo o cargo de secretário da Segurança Pública durante todo o Governo de Orestes Quércia, sua primeira experiência na política.

Para secretário da Educação nomeou Fernando Gomes de Moraes, integrante do Governo Quércia (secretário da Cultura), portanto seu colega de secretariado, integrante da esquerda, tendo sido deputado estadual pelo PMDB por duas legislaturas. O novo secretário era jornalista e escritor, sendo suas obras mais conhecidas na época “*Olga*” e “*A Ilha*”, e mais tarde “*Chatô*”¹⁸³.

1 - Secretário Fernando Gomes de Moraes

Tendo tomado posse coletivamente com os demais secretários no dia 15/03/91, a transmissão do cargo na Secretaria da Educação deu-se no dia seguinte, no final da tarde, em sessão pública, mas com a presença de cerca de cinquenta pessoas, entre deputados, dirigentes de órgãos da Secretaria, diretores regionais e alguns delegados de ensino, na “Sala dos Retratos” da Secretaria da Educação.¹⁸⁴

¹⁸³ “*Olga*” é a biografia de Olga Benário, mulher de Luiz Carlos Prestes, líder comunista brasileiro, “*A Ilha*” versa sobre Cuba, e “*Chatô*”, uma biografia de Assis Chateaubriand, jornalista fundador dos Diários Associados e Rede Tupi de Televisão.

¹⁸⁴ O novo Secretário restabelecia-se de uma pneumonia, resguardando-se, portanto de grandes eventos. A chamada “Sala dos Retratos”, contígua à sala de trabalho do Secretário, é assim denominada em razão de guardar a Galeria dos Secretários da Educação do Estado.

Nessa ocasião, em sessão simples e rápida, após as despedidas do antigo secretário, Fernando Moraes declarou *“ter assumido o compromisso com Governador Fleury de comandar a maior reforma da educação no Estado de São Paulo.”*¹⁸⁵

Na composição de sua assessoria colocou como diretor executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação o seu ex chefe de gabinete na Secretaria da Cultura, Antonio César Russi Callegari, que respondera também pela chefia de gabinete da Secretaria da Educação por pouco tempo na gestão do Dr. Chopin Tavares de Lima. Na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo foi colocado Tomas Lúcio Freund; na Coordenadoria de Ensino do Interior, Jesus Guimarães, ex-prefeito de uma cidade do interior, que teve curta passagem pelo cargo, sendo substituído pelo Prof. José Carlos Bortolato. Continuaram na CENP a professora Eny Marisa Maia e no DRHU a Dra. Conceição Aparecida Capelli. Como secretário adjunto e chefe de gabinete, Luiz Patrício Cintra do Prado Filho, administrador de empresas, com experiência em administração pública, mas sem vínculo anterior com a Secretaria da Educação.

1.1-Política e Gestão: Descentralização e Participação

Iniciando sua gestão na Secretaria, Fernando Moraes dedicou-se de início talvez a conhecê-la, uma vez que somente de seus assessores próximos conseguiam os diretores regionais e delegados de ensino aproximarem-se. O ano letivo estava em curso, nenhum projeto novo foi anunciado, sendo o clima na Secretaria de manutenção: as coisas continuavam como antes e os escalões terciários não tinham o que responder à população e à imprensa local. De início, valendo para todas as secretarias, apenas o contingenciamento de 30% dos recursos de cada órgão público da administração direta e indireta e outras medidas de cunho orçamentário-financeiro visando equilibrar o orçamento estadual, mediante corte de despesas. Mais uma vez ocorria a readequação política dos órgãos regionais e subregionais da Secretaria, havendo substituições de diretores regionais e delegados de ensino em diversas divisões e delegacias, fato considerado normal nessas

¹⁸⁵ Palavras textuais do novo Secretário. (arquivo do autor)

situações. O Secretário não fez pronunciamento aos diretores regionais e delegados de ensino, como os seus antecessores.

Teve plena continuidade, capitaneada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação a política de manutenção e preservação dos prédios escolares, com a instalação das unidades volantes nas delegacias de ensino onde ainda não haviam sido implantadas, cobrindo assim todo o Estado. As atividades voltadas às comunidades escolares, promovidas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação com as direções das escolas, foram mantidas e ampliadas, no projeto que se denominou “Preservação do Patrimônio Público”. A questão da segurança foi enfrentada com ampliação de contratação de vigilantes escolares para a área da Região Metropolitana da Grande São Paulo, autorizada pela Resolução Conjunta SE/SSP de 16/1/92.

No dia 6/5/91, portanto no quinquagésimo primeiro dia de governo, é editado o Decreto 33.235/91, instituindo na Secretaria da Educação o “*Núcleo de Gestão Estratégica*” para apresentar projetos de reforma administrativa da Pasta e do ensino da rede pública estadual no prazo de noventa dias, tendo como justificativas:

- *“o compromisso do Governo do Estado em investir na ampliação das oportunidades de acesso ao ensino fundamental e médio;*
- *que a melhoria da qualidade do ensino público paulista é meta prioritária da Administração do Estado;*
- *ser conveniente a programação de reformulações na política e na gestão do setor educacional do Estado;*
- *ser dever do Estado sempre oferecer condições mais adequadas de trabalho e de aprimoramento profissional ao magistério oficial e*
- *a importância da renovada participação e contribuição da comunidade, de educadores e de representantes dos diversos segmentos da sociedade no processo educacional.”*

Esse Núcleo de Gestão Estratégica deveria atuar de forma a apresentar “*soluções integradas para os aspectos críticos do sistema educacional*”, notadamente sobre:

- *“reestruturação e modernização administrativa da Secretaria;*
- *indicadores de eficácia e gestão do Sistema;*

- *municipalização do ensino fundamental, segundo o programa instituído pelo Decreto 30.375/89;*
- *manutenção, racionalização e adequação da rede física de ensino;*
- *pré-escola;*
- *organização dos conteúdos curriculares e estrutura didática para o ensino fundamental e médio;*
- *reformulação do curso noturno;*
- *ensino técnico e profissionalizante;*
- *o Estatuto do Magistério objetivando o aprimoramento do plano de carreira para o magistério público;*
- *política de recursos humanos voltada para o desenvolvimento e reciclagem dos docentes e demais servidores da Secretaria;*
- *legislação educacional recente e implicações na política educacional do Governo do Estado;*
- *financiamento da educação e*
- *mecanismos de participação da comunidade no processo educacional.*”

O Núcleo contaria com uma Secretaria Executiva e desempenharia suas funções por meio de Grupos de Trabalho. Os projetos apresentados pelo Núcleo seriam, após aprovados pelo Secretário, transformados em projetos de lei e ou minutas de decretos e submetidos ao governador do Estado. Ainda havia no decreto o compromisso explícito de que o Núcleo de Gestão Estratégica *“acompanhará e supervisionará a implantação e a implementação dos programas dele decorrentes.”*

O Decreto 33.235/91 que instituiu o Núcleo de Gestão Estratégica, quanto à sua composição, prescreveu o que se segue:

“Artigo 2o. –Poderão fazer parte do Núcleo de Gestão Estratégica funcionários e docentes da Secretaria da Educação, servidores públicos da Administração Pública Direta e Indireta do Estado, regularmente afastados, e os integrantes do subgrupo referido no artigo 3o. do Decreto 27.009, de 19 de maio de 1987.”

Verificando o Decreto 27.009/87, que *“dispõe sobre a execução da reforma administrativa e a instituição de nova política salarial”* destacamos: *“Artigo 3o. – Em cada Secretaria será constituído um subgrupo, subordinado diretamente ao Gabinete do*

Secretário, composto de 3 (três) membros designados livremente pelo Secretário de Estado”

Os integrantes do referido Núcleo, portanto, foram escolhidos entre funcionários e docentes da Secretaria da Educação. Eram, basicamente professores, diretores de escola, supervisores de ensino, delegados de ensino, servidores da administração direta e indireta do Estado, aí se enquadrando o pessoal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Fundação de Desenvolvimento da Administração Pública e das universidades estaduais (USP, UNICAMP e UNESP), e ainda até três membros de livre escolha do Secretário. No ato de sua instalação, em cerimônia realizada no Palácio dos Bandeirantes, o governador Fleury anunciou que para esse Núcleo, tinham sido convidados educadores de renome, ligados às mais diversas tendências políticas, além dos educadores integrantes do magistério oficial paulista, e a primeira categoria compunha-se de 35 nomes, e a segunda também de 35, sendo o Núcleo constituído, assim, de 70 profissionais da área educacional. Fez pronunciamento em nome dos integrantes do Núcleo o antropólogo e educador *Darcy Ribeiro*, que, em seu improviso, iniciou dizendo: “*Senhor Governador, o Estado de São Paulo deveria ter vergonha da educação que oferece ao seu povo*”,¹⁸⁶ frase que causou no momento risos e constrangimento. A esses setenta nomes iniciais foram acrescidos mais trinta professores da rede estadual, agregados como técnicos em suas respectivas áreas de atuação, conforme informam documentos oficiais de estudo da época.

Assim, muito embora o Governo Fleury tenha se constituído em uma continuidade partidária no Governo do Estado, pretendeu reiniciar uma tarefa na área educacional, desconsiderando, até certo ponto, os projetos iniciados e alguns outros sequenciados nos dois governos anteriores, do mesmo partido, com as mesmas propostas, pois que a instituição do Núcleo de Gestão Estratégica praticamente rompia com os projetos em andamento. À vista dos acontecimentos, porém, trataremos desse assunto um pouco mais à frente, neste capítulo.

Ao instituir o Núcleo de Gestão Estratégica, o Governo Estadual enfeixava em suas mãos a política educacional que pretendia desenvolver. O referido núcleo deveria sugerir

¹⁸⁶ Palavras textuais de Darcy Ribeiro. (arquivo do autor)

medidas, formular projetos, propor programas, cabendo a palavra final ao Secretário e ao Governador que decidiriam pelo acatamento ou não das propostas, e pela maneira como o faria: mediante proposição à Assembléia Legislativa de leis, seriam emitidos decretos ou resoluções. Ficava clara aí a relação de poder: o grupo poderia propor, no entanto caberia ao chefe decidir o que fazer ou não fazer. Ao vincular o grupo pela designação formal, o Núcleo ficava caracterizado como um grupo-tarefa. Portanto, como política, a medida foi centralizadora. A escolha dos integrantes do Núcleo também foi centralizada. Nomes foram escolhidos pela equipe central da Secretaria, alguns pelo governador, outros pelo secretário, outros por sugestão de coordenadores, de diretores regionais e de delegados de ensino, no entanto o critério de seleção desses integrantes foi o da notabilidade perante os seus “chefes”.

Pelo Decreto 33.174, de 08/04/91, o programa de Centros de Convivência Infantil da Administração Pública Estadual passou a vincular-se à Secretaria de Estado do Menor, isentando, assim, as demais secretarias, no caso, a Secretaria da Educação da administração desse setor, com o qual não tinha afinidade. Esta secretaria não portava em seus quadros funcionários das categorias exigidas para a prestação desse serviço, nem estrutura organizacional e dotação orçamentária para esses estabelecimentos.

Resolução do Secretário, de 01/08/91, homologando Deliberação do Conselho Estadual de Educação 03/91 desconcentra procedimentos relativos à apuração dos direitos dos alunos das escolas vinculadas ao sistema estadual: em primeiro grau determina que recursos impetrados por alunos (ou seus representantes legais) referentes à avaliação de rendimentos escolares ficam resolvidos em nível de Delegacia de Ensino, somente devendo subir à consideração superior quando os procedimentos das autoridades escolares locais fossem argüidos de ilegalidade, e, em segundo lugar, estabelece o recurso “ex-officio”, impetrado pelo supervisor de ensino em defesa do aluno, quando em determinados casos, especialmente quando aluno de série final do curso ou quando retido em apenas uma disciplina.¹⁸⁷ Essa medida tornou necessária a preparação dos supervisores de ensino,

¹⁸⁷ Antes dessa medida os recursos eram julgados em três níveis: escola, delegacia de ensino e conselho estadual de educação, chegando muitos recursos ao julgamento final mais de um ano após a ocorrência. Com a mudança ocorrida, os recursos são julgados até, no máximo, o início do ano letivo subsequente.

acostumados a instruir e informar os referidos processos, a passarem desde então à função de julgadores dos referidos processo, designados em comissão: passaram, assim, a orientar as unidades escolares, públicas e privadas a tratar do assunto internamente, e, quando havia a passagem do processo para as delegacias, atuavam analisando o “contraditório”, opinando conclusivamente de forma a instrumentalizar o delegado de ensino para o veredicto final e determinação de providências para a conclusão dos autos. Como essa medida alcançou a todas as escolas do sistema estadual, incluiu as escolas privadas, aumentando assim o poder de fiscalização do Estado sobre as instituições privadas, motivo pelo qual a maioria dos Conselheiros do Conselho Estadual de Educação que representavam esse segmento votou contra, manifestando, ainda, o seu voto.

Pelo Decreto 34.032, de 22/10/91, a Secretaria da Educação abdica do ensino técnico, passando-o à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, transferindo, assim, além das 80 escolas técnicas mantidas pelo Estado, a DISAETE, Divisão de Supervisão e Apoio à Escolas Técnicas Estaduais, com todo o seu acervo mobiliário, instrumental, técnico e pessoal. Os professores e demais integrantes do magistério alocados nessas escolas não foram todavia, transferidos, sendo permitido o seu exercício em continuidade nessas escolas até que a Secretaria recipiendária promovesse os necessários concursos para provimento dos cargos¹⁸⁸. Não houve no referido decreto explicitação de nenhuma justificativa para o ato, no entanto o que se comentou à época foi a abertura de espaço orçamentário na Secretaria da Educação para projetos no campo do ensino fundamental e médio, bem como a “vocação natural” da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico para o ensino técnico, além dos recursos orçamentários de que essa Pasta dispunha e que poderiam ser canalizados para isso.

O Decreto 34.033, de 22/10/91, regulamentado pela Resolução SE 295, de 17/12/91, fez restrições maiores ao afastamento de integrantes do magistério, restabelecendo a exigência de, no mínimo, três anos de exercício antes de qualquer solicitação, além da exigência de outras condições, alegando para isso a necessidade de zelar pela melhor qualidade do ensino.

¹⁸⁸ De imediato foram “removidos ex-officio” para as escolas mias próximas, mas podendo permanecer provisoriamente em exercício nas escolas técnicas onde estavam.

A Resolução SE 24, de 4/2/92 proibiu a instalação de novas turmas (classes) do Programa de Formação Integral da Criança, o PROFIC, criado no período do secretário Pinotti, no Governo Montoro, determinando assim, na prática, a sua extinção.

Dessa forma, concluímos que a entrega dos Centros de Convivência Infantil para a Secretaria do Menor, a transferência da DISAETE e as escolas técnicas para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, a municipalização da pré-escola (sua continuidade), a extinção do PROFIC, bem como as medidas restritivas ao afastamento dos integrantes do magistério foram medidas adotadas no sentido de diminuir despesas e delimitar o campo de atuação da Secretaria para o projeto que se encontrava “em gestação”, prestes a vir à tona.

Finalmente, um pacote de medidas anunciava o maior projeto do período: De início o Decreto 34.035, de 22/10/91 *“dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional Escola Padrão”*, com fundamento *“nas conclusões do Núcleo de Gestão Estratégica, e na exposição de motivos do Secretário da Educação.”*

Esse dispositivo legal instituía na rede pública estadual, com abrangência do ensino fundamental ao médio o *“Projeto Educacional Escola Padrão”*, arrolando a seguinte finalidade:

- *“recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;*
- *modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e à posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;*
- *preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; e*
- *utilizar novas tecnologias educacionais.”* (Artigo 1o.)

Os pressupostos principais desse novo projeto de escola estadual, segundo o decreto instituidor eram os seguintes:

- *“autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios de metodologia de ensino e planejamento curricular;*

- *liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade; e*
- *autonomia administrativa, implantada gradativamente, a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom financiamento.” (Artigo 3o.)*

A estratégia para se chegar aos objetivos propostos também estava prevista no referido decreto, e constituía-se, resumidamente nestes procedimentos:

- *revisão da legislação vigente;*
- *crédito para cada unidade escolar, de uma carga horária da ordem de 5% sobre o seu total para distribuição em tarefas de planejamento, ordenação e controle de suas atividades pedagógicas;*
- *instituição da Caixa de Custeio, como mecanismo de autonomia financeira;*
- *reforço do papel do Conselho de Escola;*
- *promoção de um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos;*
- *programas de capacitação técnica para diretores, professores e funcionários das escolas;*
- *informatização dos serviços de administração escolar.*

A implantação do projeto seria feita de forma gradual, participativa e interativa até a conversão de toda a rede escolar pública estadual paulista ao novo modelo.

No lançamento do projeto à rede, o governador manifestou-se entusiasmado com o projeto dizendo “*ser um processo a ser implantado a médio e longo prazo, que demonstra a minha preocupação não com as próximas eleições, mas com as próximas gerações*”, e o Secretário, em sua fala oficial declarou aceitar esse desafio, desafio grande “*até porque o projeto ainda não conta com financiamento total, estando previstos recursos apenas para sua fase inicial*”

De início, a Secretaria da Educação divulgou o projeto a toda a rede emitindo um documento denominado “*Programa de reforma do ensino público no Estado de São Paulo*”, o qual foi distribuído a todas as escolas, com número suficiente para os professores, funcionários e destinado também ao subsídio de reuniões de estudo envolvendo as comunidades escolares. Foi igualmente remetido às universidades,

prefeituras municipais e outros setores interessados. O documento continha os seguintes itens: *É hora da Escola*, *A Função da Escola*, *A Escola Padrão*, *A Implantação*, *A Autonomia*, *A Avaliação do Sistema* e *A Questão Salarial*, e fazia um relato de como o Núcleo de Gestão Estratégica entendera poder atuar a Secretaria no sentido de solucionar os problemas educacionais no Estado, intervindo na rede escolar e criando mecanismos de avaliação (e controle) dessa rede pela sociedade.

Em 1992, iniciou-se a implantação do Projeto, com a escolha pela Secretaria de 306 escolas de todo o Estado para ingressarem no programa nesse ano, sendo 194 da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e 112 da Coordenadoria de Ensino do Interior, que inclui o litoral.¹⁸⁹ Essas primeiras escolas foram escolhidas pela equipe central da Secretaria, baseando-se em dados dos órgãos centrais e informações coletadas segundo os diretores regionais e delegados de ensino quanto à situação funcional do pessoal das referidas unidades, e tendo como critério maior a distribuição entre escolas *centrais de grandes cidades*, *periféricas de grandes cidades*, unidades *situadas em pequenos municípios das diversas regiões* do Estado. Quanto aos prédios, que fossem próprios do Estado, e quanto ao pessoal envolvido, que os componentes da direção fossem efetivos ou que não estivessem na eminência de sair da escola.¹⁹⁰

Desde o final de 1991, prosseguindo-se em 1992, medidas legais foram tomadas para pavimentar a implantação do programa. Assim, por meio da Lei Complementar 671, de 20/12/91 foi instituído o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva, garantindo uma gratificação de 30% sobre o *padrão* (vencimentos adicionados de vantagens pessoais) para todos os docentes e especialistas de educação em exercício nas Escolas Padrão que somente exercessem atividades nessas escolas, ficando vedado o desempenho de qualquer outro trabalho público ou particular pelos integrantes do magistério que optassem por esse regime; a Lei Complementar 672, de 20/12/91 instituiu gratificação de 20% incidindo sobre

¹⁸⁹ A previsão era de 300 escolas, sendo 200 na Grande São Paulo e 100 no Interior.

¹⁹⁰ A Resolução SE 19, de 28/01/92 publicou a relação completa dessas unidades escolares, com as especificações por Divisões Regionais, Delegacias de Ensino, municípios e endereços de cada escola, ficando facilitada qualquer conferência para verificação de localização.

o trabalho noturno nas Escolas Padrão, adicionada à de 10% já existente para todas as unidades escolares do Estado; por meio do Decreto 34.036, de 28/10/91 foi criada a Jornada de Trabalho Docente em Escola Padrão, fazendo que os docentes pudessem ser enquadrados em Jornada Integral (40 horas/semanais), ministrando 26 horas de aula, cumprindo 6 horas semanais em atividades pedagógicas na escola e tendo 8 horas-atividade semanais em horário e local de livre escolha. Quanto ao professor das quatro séries iniciais do ensino fundamental o decreto previa duas situações: a primeira, quando o referido professor ministrasse as aulas de Educação Física e Educação Artística para seus alunos, perceberia por 44 aulas semanais, ministrando 30; e a segunda, quando essas atividades fossem ministradas por professores especialistas, quando ele perceberia por 40 horas/aula, ministrando 26. A opção pelas referidas modalidades deveria ser feita pela unidade escolar, por meio de seu conselho de escola. Podemos notar assim que, no tocante à jornada docente, a Escola Padrão incorporava para todas as séries do ensino fundamental e médio o que já havia nas classes de ciclo básico em jornada única. No tocante aos professores que ministravam menos aulas (jornada completa, parcial ou reduzida), a proporcionalidade era a mesma na composição de suas jornadas de trabalho docente. Ainda, em referência aos docentes, não podendo ferir direitos adquiridos¹⁹¹, a Resolução SE 288, de 11/12/91 estabeleceu um processo próprio de atribuição de aulas nas Escolas Padrão, garantindo a inscrição dos professores não efetivos em cada escola, com a avaliação ainda por títulos, mas por escola. Nos anos seguintes, através das Resoluções 254, de 27/11/92 e 269, de 21/12/93, essa norma foi modificada, passando esses professores a se inscreverem apresentando “currículo vitae” e proposta de trabalho, para que pudessem concorrer no processo seletivo de cada escola, retirando assim as atribuições de aulas nessas unidades escolares da “vala comum” meritocrático-burocrática a que estavam sujeitas as escolas estaduais e propiciando autonomia a cada escola na admissão dos professores não efetivos.

Duas gratificações foram criadas por meio de Leis Complementares, abrangendo a todas as unidades escolares do Estado: a gratificação adicional de 20% por Local de exercício, instituída para o pessoal do Magistério pela Lei Complementar 669, de 20/12/91,

¹⁹¹ Os professores efetivos não podem ser deslocados de seus cargos, a menos que esses cargos sejam extintos por desnecessidade, segundo a legislação que rege a matéria.

estendida ao pessoal do Quadro de Apoio Escolar pela Lei Complementar 687 de 7/10/92, que visava fixar o pessoal nas escolas periféricas e localizadas em locais considerados perigosos das grandes cidades, e a gratificação de função para diretores de escola, instituída pela Lei Complementar 670, de 20/12/91, proporcional ao número de alunos de cada unidade escolar: 40% para diretores de escola de 1500 ou mais alunos, 30% para os de 701 a 1499 alunos e 20% para quem dirigisse escolas com até 700 alunos. Essas gratificações não seriam incorporadas nas aposentadorias dos interessados. Como se pode perceber, as gratificações não atingiam as classes dos supervisores de ensino, nem os delegados de ensino, o que ocasionou distorção e insatisfação: os supervisores, na sua grande maioria ex-diretores de escola, passaram a ter vencimentos menores que os diretores, o mesmo acontecendo com os delegados de ensino. Os próceres da Secretaria, basicamente os da FDE, justificavam dizendo que a reforma era da Escola, sendo a primeira vez que *“a reforma começava pela base, a unidade escolar”*. Mesmo entre os diretores em exercício as gratificações começaram a gerar polêmica: um diretor poderia estar ganhando até mais que o dobro de outro em decorrência do acúmulo de gratificações: adicional de local de exercício, de função, de dedicação exclusiva e de trabalho no período noturno. Além disso, essas gratificações eram vistas pelo pessoal das “Escolas não Padrão” como “prêmio de consolação” pela não inclusão de suas unidades no projeto.

Por meio da Lei 7.698, de 10/01/92, alterada pela Lei 8.034, de 1/10/82, foi criado o Quadro de Apoio Escolar, englobando todos os funcionários e servidores que prestavam serviços de apoio nas unidades escolares do Estado, definindo suas respectivas carreiras: secretário, oficial de escola (antigos escriturários), inspetor de alunos e servente de escola. O Decreto 36.529, de 6/3/93 instituiu o processo de remoção desses funcionários por mérito (nos mesmos moldes dos docentes), extinguindo os processos casuísticos de transferências e, conseqüentemente, a velha necessidade de obtenção de favores políticos para conseguilas, além da desorganização que causavam esses procedimentos. O Decreto 36.505, de 17/2/93 instituiu, ainda, a substituição dos funcionários e servidores do QAE em seus afastamentos superiores a trinta dias, resolvendo sério problema enfrentado pelas escolas nessas situações. O referido decreto autorizou também a admissão provisória de servidores

para as funções do QAE, aproximando-se esse procedimento ao que era normalmente feito no quadro docente.

A criação de uma categoria específica englobando todos os funcionários e servidores de apoio das escolas estaduais eliminou de vez o Programa de Municipalização e Descentralização do Pessoal de Apoio da Rede, PROMDEPAR, criado no Governo Quércia. Ao restabelecer as admissões de servidores e nomeação de funcionários por via de concurso público, que podem ser centralizados ou desconcentrados por regiões e até por unidades escolares, a Secretaria providenciou a rescisão dos contratos ainda em vigência por meio das Associações de Pais e Mestres e prefeituras municipais.

Quanto à organização do trabalho escolar, a Escola Padrão foi dotada de uma estrutura administrativa e pedagógica que vale algumas observações:

- *Plano Diretor e Contrato de Gestão*: Na Escola Padrão o Plano Escolar foi substituído pelo Plano Diretor, que deveria conter de forma integrada todos os projetos que a unidade escolar quisesse desenvolver, com as especificações quanto aos seus custos, atividades etc., de forma a propiciar à Secretaria o repasse de recursos financeiros que propiciariam o desenvolvimento das atividades conforme planejadas pela equipe da escola;
- *Coordenação Pedagógica*: A Escola Padrão foi dotada de coordenadores para a área pedagógica: de primeira a quarta série e também do período noturno, além das funções de coordenação a ser desenvolvidas por professores que, ministrando aulas, teriam parte de sua jornada destinada à coordenação do trabalho pedagógico de sua área, a critério da unidade escolar;
- *Crédito de 5%*: Foi instituído o crédito de 5% calculado sobre o total das aulas semanais ministradas pela unidade escolar a ser disposto pela escola pela alocação de pessoal docente para a coordenação de projetos específicos, constantes do Plano Diretor da unidade. Quando o crédito fosse inferior a 30 horas/aula, a escola disporia desse mínimo (30 horas). Esse crédito possibilitava à escola a designação de docentes pelo número de horas necessário à coordenação de projetos da unidade escolar ou desenvolvimento de determinadas atividades por tempo determinado ou durante todo o ano letivo;

- *Caixa de Custeio*: Cada Escola Padrão contaria com sua caixa de custeio, pessoa jurídica de direito privado, equipada para gerir e gerar recursos para a escola, sendo dirigida basicamente pelo conselho de escola (no qual estariam representados a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil), tendo a incumbência de zelar pela aplicação do dinheiro desde os recursos repassados para as despesas de custeio da escola até os projetos pedagógicos apresentados pela unidade, englobando os repasses de todas as naturezas, bem como angariando doações, legados, contribuições de empresas ou instituições. A caixa de custeio foi instituída pela Lei Complementar 708, de 8 de janeiro de 1993, regulamentada pelo Decreto 36.836, de 2/6/93, bem como teve estabelecido um Estatuto Padrão pela Secretaria da Educação. Enquanto o projeto de lei da caixa de custeio e seu decreto regulamentador aguardavam os trâmites legislativos e burocráticos, os repasses foram feitos pela Secretaria da Educação às unidades escolares por meio das delegacias de ensino, órgãos esses que ficaram responsáveis pelo acompanhamento do processo. Contudo, nesse período, os gastos com despesas de “utilidade pública” (água, luz, telefone, taxas municipais) das escolas continuaram a cargo das próprias delegacias;
- *Estrutura Física*: Os prédios passaram por reformas gerais, sendo adequados no que foi necessário para as atividades propostas: laboratório, biblioteca, salas de uso múltiplo, quadras esportivas etc.;
- *Estrutura Administrativa*: Foi alterada a configuração da direção da escola, com a transformação do assistente de diretor em vice diretor, sendo a nova figura designada diretamente pelo diretor da escola ouvido o conselho de escola quando a escolha recaísse em professor de outra unidade escolar, eliminando, assim, uma tramitação político-burocrática que chegava até ao governador do Estado. Essa medida foi extensiva a todas as unidades escolares do Estado. Nas Escolas Padrão foi criada, ainda, a figura do assistente de administração escolar, cargo de nível superior a ser provido por concurso público, para desafogar a direção da escola quanto aos problemas burocráticos: administração do dinheiro, licitações etc. num trabalho de assessoramento à caixa de custeio;

- *Informatização da Secretaria:* Cada Escola Padrão recebeu um computador com o devido programa para informatizar os procedimentos referentes a seus serviços: vida escolar dos alunos e algumas de suas outras tarefas (contagem de tempo de pessoal, frequência diária etc.), tendo sido os funcionários envolvidos preparados mediante cursos em nível central e regional. Esse serviço desencadeou importante trabalho realizado pela Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo, PRODESP, criando pólos interligados de coleta e processamento de dados em cinco pontos do Estado, tendo em vista uma reestruturação das atividades da Secretaria da Educação;
- *Centro de Informação e Criação:* Ampliando e dinamizando a biblioteca escolar, cada Escola Padrão recebeu um acervo de livros, revistas, estantes e material para manuseio para a constituição de seu Centro de Informação e Criação. As dependências das bibliotecas foram adequadas (ampliadas em sua maioria) pela ação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação;
- *Laboratório de Difusão de Ciências e Tecnologia:* Um kit de laboratório contendo os elementos básicos para ensino fundamental e médio foi repassado às Escolas Padrão, para desenvolvimento de suas atividades. Os professores de Ciências, Biologia, Química e Física tiveram material instrucional, reuniões de orientação técnica e alguns cursos e oficinas para capacitação na utilização do material;
- *Conselho de Escola:* Basicamente todas as iniciativas da Escola Padrão deveriam ser deliberadas pelo conselho de escola, o que reforçou a competência desse colegiado local, favorecendo, desse modo, a participação da comunidade nas decisões da escola, e criando também um nível mais alto de autonomia da unidade escolar como um todo. No conselho, na representação correspondente aos pais deveriam figurar pais integrantes da Associação de Pais e Mestres, bem como na representação do alunado também integrantes do Grêmio Estudantil;
- *Módulo discente:* A Escola Padrão podia trabalhar com um número de alunos mais condizente com a reivindicação dos professores: foram estabelecidos os seguintes limites: No ensino fundamental, 30 alunos nas classes de ciclo básico

e 35 nas demais classes; no ensino médio, 40 alunos nas classes de formação geral e 30 alunos nas classes de Habilitação para o Magistério, sendo definido ainda o número de 20 alunos para as atividades de laboratório de Física, Química e Biologia;

- *Calendário Escolar e Carga Horária*: Na Escola Padrão o calendário escola deveria ter no mínimo 200 dias letivos, ao passo que a legislação ainda considerava o mínimo de 180 dias letivos no ano. No período noturno, o calendário chegava a 250 dias letivos, no entanto a legislação era flexível, possibilitando adequações na sua organização em nível de escola. Incorporando a carga didática da jornada única do ciclo básico às demais séries do ensino fundamental e ensino médio, a Escola Padrão propiciava mais aulas para os alunos, e, incorporando a jornada do professor do ciclo básico para todos os professores da Escola Padrão, haveria nessa unidade escolar mais tempo para o professor dedicar-se às atividades de planejamento, bem como ao trabalho coletivo dos professores e coordenadores pedagógicos ou de área;
- *Requalificação dos docentes e especialistas*: Para atualizar os professores quanto aos conteúdos e às metodologias uma estrutura foi pensada: os Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) distribuídos pelo Estado em número de 15 (sete chegaram a funcionar), a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, o Departamento de Recursos Humanos, a TV Escola¹⁹², acoplados com as Oficinas Pedagógicas das delegacias de ensino.

Quanto a essa estrutura montada na Escola Padrão, MARQUES (1997: 210) observa:

“O projeto Escola Padrão procurou recuperar para a escola uma estrutura mais complexa, mais rica, prevendo tempo e pessoal, de modo a alimentar no seu interior os processos de reflexão sobre o seu trabalho, avaliação e estudo.

¹⁹² Foi lançada a TV Escola-Canal E veiculada pela TV Cultura, com uma hora de programação diária, que poderia ser gravada pelas unidades escolares ou vista diretamente, sendo distribuídos para isso Kits Multimídia às Escolas Padrão.

Tudo indica que sem estruturas de “trabalho sobre o trabalho” dificilmente ocorrerá a renovação da escola pública; perdurará o isolamento dos escolares, inviabilizará a emergência do trabalho coletivo, enfim a construção do projeto da escola, da sua autonomia. Nisto a escola padrão representou um avanço. E neste sentido, pode-se afirmar que o projeto escola padrão significou melhora da qualidade da escola.”(sic, grifo do autor)

Em 1993, conforme previsto no calendário de implementação, mais 1.052 escolas, sendo 298 da região da Grande São Paulo e 754 do Interior, foram selecionadas e ingressaram no programa. Dessa vez, com a devida antecedência em 6/5/92, pelo Decreto 34.918 e Resolução SE 134, de 19/5/92, o Governo Estadual fez publicar os critérios básicos e determinou que as unidades escolares que se interessassem deveriam se inscrever nas respectivas delegacias de ensino, mediante aprovação de seus conselhos de escola, pleiteando a sua inclusão, ficando os Grupos Locais de Diretores (GLD)¹⁹³ das delegacias de ensino incumbidos de elaborar as listas, que, após as devidas conferências seriam aprovadas pela Secretaria que procedia, desse modo, à inclusão¹⁹⁴. Por essa legislação, caberia ao município de São Paulo 150 unidades escolares, aos municípios com mais de 600.000 habitantes 20 unidades cada um, aos municípios entre 400.000 e 600.000 15 unidades cada um, aos municípios entre 250.000 e 400.000 10 unidades cada um, sendo 5 escolas para cada município entre 150.000 e 250.000 habitantes, 3 para cada município entre 100.000 e 150.000 habitantes, 2 para cada município entre 60.000 e 100.000 habitantes, e 1 para os municípios com menos de 60.000 habitantes, contemplando assim todos os municípios do Estado. Deveriam ainda as escolas dispor de sala de professores, sala de diretor, secretaria, laboratório, biblioteca, quadra esportiva, pátio, e disponibilidade de funcionamento em dois turnos diurnos e um noturno. Quando faltasse alguma dessas dependências, seria necessário haver disponibilidade de sua imediata construção pela municipalidade, demonstrada mediante documento firmado pela autoridade municipal

¹⁹³ Conforme já descrito em capítulos anteriores o GLD funcionava por município, quando a Delegacia de Ensino abrangesse mais de um. Interessante notar que a decisão aqui coube ao Grupo Local de Diretores e não ao REM (Responsáveis pela Educação no Município).

¹⁹⁴ Houve quase três mil escolas inscritas, segundo informações constantes de documentos da época.

competente. Aqui podemos notar que o Governo Estadual invocou a realização de parcerias com os municípios para a complementação dos prédios onde pudesse ser implantado o projeto, o que não ocorrera no ano anterior. Dificilmente se teria conseguido incluir as 1.052 escolas sem essas parcerias, uma vez que os recursos para o projeto davam sinais de insuficiência. A relação das escolas selecionadas foi publicada pela Resolução SE 17, de 4/2/93, muito embora as unidades tivessem conhecimento dos fatos antes da publicação, ao serem chamadas a elaborar seu Plano Diretor, pelas respectivas delegacias de ensino, com as orientações emanadas da FDE.¹⁹⁵

1.2-Atendimento à demanda escolar:

A política de atendimento à demanda escolar somente sofreu alteração no que se refere ao ensino técnico, que, conforme descrito no item anterior, passou à alçada da Secretaria de Ciência e Tecnologia. Quanto ao ensino fundamental a política de atendimento continuou da mesma forma, buscando o atendimento a todas as crianças na faixa etária definida em lei, atendendo-se com prioridade cronológica a inserção das crianças com menos de sete anos, mas com seis completos na dependência de existência de vagas. Continuaram a ser instaladas classes de suplência II e ensino médio, e, de início a Secretaria não favoreceu a criação de centros supletivos, tendo cedido sob pressão dos professores que atuavam nesses centros, dando-se consequentemente sequência à política estabelecida nos governos anteriores. As escolas localizadas na zona rural continuaram a ser agrupadas à medida do possível, conforme processo iniciado no Governo Quéricia.

O PROFIC sofreu o “golpe de misericórdia”, por meio da Resolução SE 24, de 4/2/92, que proibiu a formação de novas classes e, consequentemente, a assinatura de novos convênios, e enquadrou a atribuição de turmas anteriores na legislação comum de atribuição de classes e aulas.

A pré-escola continuou sendo municipalizada ano a ano, à medida em que as Prefeituras Municipais assumiam as classes estaduais, que, da mesma forma, iam sendo

¹⁹⁵ O Jornal “A Folha de São Paulo” publicou essa relação em sua edição de 21/10/92.

desativadas. Para acelerar o processo de municipalização da pré –escola que se encontrava mais incipiente na Região Metropolitana da Grande São Paulo foi editado o Decreto 36.054, de 13/11/92, segundo o qual caberia à Secretaria Estadual repassar aos municípios dessa região 60% do que gastassem em recursos municipais para a execução de um Plano Municipal de Expansão da Educação Pré-Escolar, ou seja, para construções destinadas à pré-escola municipalizada ou 80% do que fosse gasto pelas referidas prefeituras em convênios com Organizações Não Governamentais (ONGs) para o mesmo fim.

Quanto à educação especial dois decretos alteraram substancialmente a forma de subvenção utilizada pela Secretaria da Educação para o atendimento a alunos portadores de necessidades especiais (especialmente os então denominados “deficientes mentais”), que são atendidos pelas instituições privadas, a maioria de caráter filantrópico: O Decreto 34.919, de 6/5/92, alterado pelo Decreto 36.183, de 3/12/92, criou a subvenção de caráter financeiro para pagamento dos docentes contratados por essas instituições, em substituição à forma anterior que vinha colocando à disposição dessas entidades docentes pertencentes ao quadro do magistério estadual. Com a nova sistemática, a Secretaria passou a repassar recursos no valor correspondente ao número de professores contratados livremente pelas instituições, pelo valor do vencimento pago pelo Estado a seus professores. A utilização desses recursos, fiscalizada pelas delegacias de ensino, ficou sujeita à prestação de contas à Secretaria da Educação e ao Tribunal de Contas do Estado e propiciou maior autonomia às entidades conveniadas. Dessa forma, a Secretaria da Educação passou a evitar afastamento de professores, com a conseqüente admissão de substitutos menos experientes para suas classes. Quanto às crianças que são atendidas em escolas da rede estadual não houve alteração, permanecendo os critérios estabelecidos na gestão do Prof. Pinotti, ainda no Governo Montoro.

1.3 – Valorização dos profissionais da educação:

Quanto a essa categoria, podemos anotar que o período caracterizou-se por mudanças na política de remuneração de pessoal. Nos governos anteriores, a característica foi a de concessão de reajustes generalizados a todos os integrantes da mesma categoria,

reajustes esses que se incorporavam no *padrão* (vencimentos + vantagens pessoais) de todos os funcionários da mesma categoria.¹⁹⁶ Assim, inicia-se com esse governo uma nova política que consistiu em atribuir gratificações por natureza de serviço (volume ou especificidade) não abrangentes aos inativos, e não incorporáveis para fins de aposentadoria. Foram especificamente as seguintes medidas:

- Leis Complementares 669/91 e 687/92, que instituíram o Adicional de Local de Exercício (20%) para o pessoal docente e administrativo das escolas;
- Lei Complementar 670/91, que instituiu a Gratificação de Função para Diretores de Escola, proporcional ao número de alunos das unidades escolares;
- Lei Complementar 671/91, que instituiu o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva aos integrantes do magistério em exercício nas Escolas Padrão;
- Lei Complementar 672/91, que instituiu gratificação especial aos integrantes do magistério pelo trabalho noturno nas Escolas Padrão;

Medida que beneficiou a todos os funcionários de apoio das escolas estaduais, que se constitui em exceção à política adotada no período foi a criação do Quadro de Apoio Escolar, pelas Leis 7.698 e 8.034/92.

Ainda, na esteira de todo o funcionalismo, parte do magistério e o pessoal de apoio foram beneficiados pela Lei 7.524, de 28/10/91 que criou o Auxílio Alimentação para o funcionalismo público estadual.¹⁹⁷

Anote-se também que nesse período, pela Lei Complementar 679, de 22/7/92 foi criado o adicional de transporte na ordem de 10% sobre o padrão inicial do diretor de escola e 20% do padrão inicial do supervisor de ensino para ressarcimento das despesas desses funcionários com seu transporte em serviço, em substituição ao critério anterior de

¹⁹⁶ A exceção ficou por conta da Jornada Única dos professores das classes do ciclo básico, que, mesmo não sendo aumento de vencimentos representava vantagem financeira incorporável a esses docentes, e não aos outros.

¹⁹⁷ Essa lei estipulava faixa de vencimentos que faz jus ao benefício, não atingindo a todos.

adiantamento mensal após comprovação das despesas. Essa medida apenas fez economia processual e regularizou situação que restava sempre pendente na Secretaria.¹⁹⁸

Sobre a questão salarial do professor da rede estadual nesse período assim se pronunciou MARQUES (1997: 117):

“Estamos assim diante de uma contradição flagrante da política educacional no Estado de São Paulo. Exatamente no período aqui considerado, o salário docente apresenta o seu ponto mais baixo na escala descendente; o que faz concluir que a proclamada hora da escola não era do professor; ao contrário, discriminava -o. Ainda mais, a consistência da proposta do projeto escola padrão, enquanto intenção política perde sua significância quando confrontada com este aspecto da realidade.”(sic, grifo do autor)

O magistério reagiu à política adotada com movimentos grevistas nos seguintes períodos: 21 a 24/5 (4 dias) e 16/9 a 8/10 (23 dias), totalizando 27 dias em 1991. Em 1992 houve uma greve no período de 1 a 25/9, totalizando 25 dias. Em 1993 houve uma paralisação de 2 dias em 14 e 15/5, tendo finalmente irrompido uma greve de 14/8 a 4/11, totalizando 79 dias, tendo o secretário Fernando Moraes deixado o cargo em meio a essa greve, em 3/9/93, alegando *“estar sem o espírito da Secretaria.”* Esses movimentos exprimiam o descontentamento do magistério não somente com os baixos vencimentos, mas com o que chamava de discriminação de professores, tendo em vista a divisão das escolas em Padrão e “não Padrão” com vantagens financeiras e de “status” para quem trabalhava nas primeiras. A classe do magistério que menos sentia essa “discriminação” foi a dos diretores de escola, que, apesar de vantagens em forma de gratificações, foi a menos preterida, (ou a mais favorecida?) com as medidas: gratificações por local de exercício, pelo número de alunos, pelo exercício noturno, pelo RDPE (em escola Padrão), acerto das despesas de transporte e ainda o direito de designar livremente o vice-diretor, sem o veto de nenhuma autoridade superior. No entanto, essas gratificações eram armadilhas, pois, sendo

¹⁹⁸ São despesas de locomoção dos diretores de escola para Delegacia de Ensino, Prefeitura, Secretaria da Fazenda e outros deslocamentos em serviço, assim como dos supervisores de ensino para as unidades escolares que supervisionam, órgãos da Secretaria, prefeituras, cursos etc. Esse percentual somente é percebido no efetivo exercício, não incluindo férias, licenças ou outros afastamentos. Também não é incorporado.

a maioria constituída de funcionários em final de carreira, ao se aposentarem, perdiam eles todas as gratificações. Desse modo, muitos tiveram que reter seus pedidos de aposentadoria por tempo de serviço. Por outro lado, ainda podiam os diretores apoiar os professores em greve. O “*Jornal do Diretor*”, órgão informativo da UDEMO, Sindicato dos Diretores das Escolas Oficiais do Estado de São Paulo, assim se expressou, em sua edição de novembro de 1991 (2):

“Em sã consciência, somente poderão opor-se à reforma proposta aqueles que não têm qualquer compromisso com a educação, os que desejam a manutenção do “status quo”, os corporativistas, defensores do eterno libertinismo educacional, que corrompem a consciência do educador e colaboram com o apodrecimento do sistema educacional e outros grupos que propagam uma estranha melhoria da qualidade de ensino, estimulando o descompromisso, a ociosidade, os privilégios, aproveitando-se da má consciência do Estado, que paga mal e, por isso nada exige da escola.”

Quanto aos supervisores e delegados de ensino: não tendo sido abrangidos, apesar da sua insistência pela inclusão nas leis instituidoras das gratificações (os primeiros ostensivamente e os segundos um tanto veladamente) apoiaram o movimento grevista dos professores. Os delegados de ensino já vinham alertando nas reuniões que freqüentavam na CENP, no Gabinete do Secretário e na FDE, e até com o governador Fleury, que havia “*um estado febril na rede*”, sinalizando grandes movimentos no sentido de isonomia de vencimentos a toda a categoria do magistério e com extensão ao pessoal de apoio.¹⁹⁹

Quanto aos cursos que possibilitavam a melhor qualificação profissional e condições para progressão funcional dos docentes e especialistas, continuaram estes a ser ministrados pela CENP e pela FDE, essa última agora também jurisdicionando os Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, CARHs, cuja programação era de criação de 15 unidades distribuídas por todo o Estado, mas que, na realidade, somente chegaram a sete

¹⁹⁹ Os delegados de ensino, muitas vezes sendo atendidos somente pelo chefe de gabinete, o Sr. Luiz Patrício, dificilmente conseguiam falar diretamente com o Secretário. A equipe de gerenciamento da Escola Padrão, insensível às críticas, sempre batendo na tecla: “A reforma é a partir da escola e a implantação é gradativa”, era, em sua maioria, composta por “técnicos” que não pertenciam aos quadros do magistério.

centros, sendo um na Capital e os demais no interior: Campinas, Bauru, Ribeirão Preto, Presidente Prudente, São José dos Campos e Santos. Esses centros faziam parte do programa de reforma, eram financiados por recursos do Banco Mundial e tinham uma estrutura invejável: com funcionários bem remunerados, chegavam seus escriturários a ser remunerados por página digitada. Os dirigentes eram contratados por salários bem acima daqueles pagos aos docentes e especialistas da rede, tendo autonomia para contratação livre de professores universitários para ministração de cursos, os quais foram muito bem vistos de início pelos professores, em razão de sua estrutura a qual assegurava aos cursos oferecidos uma boa qualidade. À medida que os integrantes do magistério, especialmente os especialistas em educação (diretores de escola, supervisores de ensino, especialmente) foram tomando conhecimento dessa estrutura montada dentro da Secretaria da Educação, estrutura essa que os discriminava, pois, trabalhando durante muitos anos, sujeitando-se a concursos públicos para obtenção de seus cargos e percebendo remuneração bem inferior aos “técnicos e especialistas” dos CARHs e da FDE, iniciou-se uma reação negativa em relação ao que se chamou de “Secretaria (da Educação) dos ricos”, em oposição à “Secretaria dos pobres” que conheciam e à qual serviam.

1.4 – Controle das Instituições privadas de educação:

Não houve alteração na política, continuando o GVCA a proceder os processos com base nas sindicâncias motivadas pela fiscalização e representação dos supervisores de ensino, tendo havido nesse período a cassação de autorização de funcionamento de quatro instituições escolares privadas e a suspensão de novas matrículas em uma escola.

1.5 – Melhoria da qualidade do ensino:

Grande parte do que deveria ser abordado nesse item está descrito no item 1.1, uma vez que o único projeto da Secretaria nesse período tentou solucionar o problema da má

qualidade do ensino público paulista: a Escola Padrão. De acordo com os documentos da Secretaria para estudos com os diretores de escola e professores de toda a rede, não se tratava de uma escola modelo ou padronizada, mas de uma escola inserida em um projeto que buscava um padrão de qualidade do serviço educacional oferecido à população, de um projeto requalificador da escola pública paulista. Os documentos procuravam demonstrar que, ouvindo educadores de diferentes tendências políticas, bem como integrantes do magistério paulista, a Secretaria elaborara um projeto que visava buscar a boa qualidade de ensino que não acompanhara a expansão do atendimento escolar no Estado.

Interessante desde já anotar que o Projeto Educacional Escola Padrão não buscava a municipalização do ensino fundamental, muito embora não houvesse recursos orçamentários disponíveis para sua implantação em todas as unidades escolares estaduais. Para solucionar o impasse da insuficiência de recursos, a alternativa adotada foi a implantação gradativa na rede, mas total, na escola inserida: no primeiro ano planejou-se a entrada de 300 escolas, tendo havido a seleção de 306 unidades; no segundo deveriam entrar mais 1.000 escolas, tendo atendido a 1.052; no terceiro deveriam ser mais 2.000, e, no final, as restantes (cerca de 2.900). Nesse aspecto, também o Projeto Educacional Escola Padrão diferiu dos programas anteriores: a adoção do ciclo básico foi parcial nas escolas, mas total na rede, o mesmo acontecendo com a jornada única, implantada em toda a rede, mas apenas no ciclo básico.

Como instrumentos de garantia dessa qualidade almejada, encontramos no projeto os seguintes elementos:

- uma estrutura interna de cada unidade escolar julgada capaz de enfrentar os próprios problemas. Essa estrutura era composta por uma direção integrada pelo diretor, vice-diretor, assistente de administração, contando com a participação deliberativa do conselho de escola. Era composta, ainda pela coordenação pedagógica, integrada pelos coordenadores de séries iniciais, do ensino noturno, das áreas específicas e dos projetos da própria escola. Como garantia da viabilização e execução dos projetos da escola estavam o plano diretor, o contrato de gestão e a caixa de custeio. Para garantir melhor exequibilidade das atividades-fim, foi composto um quadro de apoio próprio,

no qual os funcionários das escolas passariam a ser diferenciados dos demais funcionários públicos em geral. O grau de autonomia para reformulação dos procedimentos pedagógicos referentes ao currículo, à melhoria do ensino noturno, ao redirecionamento do ensino médio propiciava à equipe escolar uma margem de manobra ainda não vista nas medidas reformadoras anteriores;

- uma estrutura gerencial em nível de Secretaria que pudesse, de forma ágil, atender às necessidades da rede escolar, garantindo um padrão coerente em todo o Estado, respeitada a autonomia escolar. Para isso, foi criado o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria, ao qual cabia acompanhar a implantação do projeto em todo o Estado, fazendo as devidas correções e adaptações necessárias à sua implantação em regiões bastante diferentes umas das outras e em unidades escolares com estruturas diversas: (agrupadas rurais, grandes centros urbanos industrializados, litoral etc.) A manutenção dos prédios escolares continuava nas mãos do Estado de forma mista: As Associações de Pais e Mestres, mediante recursos repassados faziam os pequenos reparos, as Unidade Volantes faziam os reparos de médio porte, de forma programada e também corretiva, e a FDE faria de forma centralizada as grandes reformas e adequações;
- uma estrutura de capacitação e requalificação do pessoal das escolas, montada com base na Secretaria, que fosse capaz de atender às carências das escolas por região. Aqui entravam os Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs), as Oficinas Pedagógicas das delegacias de ensino e os recursos destinados às unidades escolares, como o Centro de Informação e Criação e Laboratório de Difusão de Ciências e Tecnologia. Os CARHs celebraram convênios com as universidades públicas e algumas privadas do Estado, e por meio dos professores e pesquisadores dessas instituições patrocinaram um grande número de cursos para professores, coordenadores, vice-diretores, diretores e supervisores de ensino. Esses cursos eram selecionados por meio de representantes das Delegacias de Ensino (assistentes e supervisores que atuavam nas Oficinas Pedagógicas), que, muitas vezes, sugeriam também os nomes dos professores das universidades a serem contratados. Em complementação, ainda,

a CENP e o DRHU, ministrando cursos e elaborando materiais específicos como coadjuvantes da FDE. Muito embora aos CEFAMs, pelo Decreto 36.529, de 6/3/93, foram incluídas as vantagens e benefícios concedidos às Escolas Padrão, esses estabelecimentos não estenderam suas atividades para o aperfeiçoamento do magistério, ficando restritos à formação de docentes em nível médio para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental;

- um sistema de avaliação de resultados, interno e externo à Secretaria, que representasse um controle feito pela sociedade sobre o sistema escolar estadual. Nesse sentido, logo no final de 1992 o Governador enviou a cada pai de aluno matriculado nas Escolas Padrão (306 unidades escolares), um questionário que representava o início de uma avaliação externa pelo qual o usuário do sistema tomava conhecimento individualmente do projeto educacional e falava sobre o serviço recebido, ao Governador, responsável último pelo seu oferecimento. Ao mesmo tempo foi criado o sistema “disque-educação” que colocou à disposição da população uma linha telefônica especial e gratuita para comunicação direta com a Secretaria. Uma comissão de avaliação do Plano Diretor das escolas foi criada em cada Delegacia de Ensino, coordenada pelos supervisores de ensino para avaliar esses documentos, estabelecendo, além do repasse por parte da Secretaria de recursos para financiamento dos projetos da escola também uma quantia a mais como prêmio pela classificação obtida em nível de cada DE, com o intuito de premiar o bom trabalho de planejamento das unidades escolares. Por último, criou-se um Sistema de Indicadores de Desempenho de cada escola para análise pelas autoridades da Secretaria bem como pelas prefeituras municipais e por instituições da sociedade civil: universidades, sindicatos e outras interessadas.

Projetos paralelos atingindo as demais escolas da rede também foram elaborados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação diretamente em convênio com as unidades escolares interessadas ou indicadas pelas Delegacias de Ensino. São eles:

Preservação do Patrimônio Público, O Teatro vai à Escola, A Escola vai ao Teatro, A Escola vai ao Cinema, e outros.²⁰⁰

1.6 – O epílogo:

Crise no magistério, crise na Secretaria: já era voz corrente que no ano seguinte seria impossível atender no Projeto Educacional Escola Padrão a mais 2.000 escolas, conforme anunciado anteriormente, por falta de recursos financiadores do projeto. O magistério considerava-se sufocado dados seus vencimentos e ainda julgava o Projeto Escola Padrão discriminador, por ter criado as “escolas filhas” e as “escolas bastardas”, não sendo nessas últimas os professores prestigiados com gratificações. O Governo não tem recursos para melhorar os vencimento dos professores, mas encontra-os para criar CARHs, Projeto Preservação do Patrimônio nos quais o pessoal é remunerado em nível de mercado. E ainda agora, sabe-se que não serão incluídas as 2.000 escolas previstas. Então, greve! O movimento eclodiu no dia 18/8/93, com a adesão de professores e funcionários das escolas, delegacias de ensino e divisões regionais, sendo apoiada por todas as entidades de classe e sindicatos da categoria: APEOESP, UDEMO, APASE, CPP e AFUSE.

Como das demais oportunidades, o movimento grevista de professores é ruidoso, contando com manifestações de grande porte. O governador, ex-secretário de Segurança Pública, proibiu manifestações na Avenida Paulista, o “centro nervoso” de São Paulo. Foi para lá que os professores foram, sendo recebidos pela cavalaria da polícia militar e pela tropa de choque, havendo mesmo confrontos.

O secretário Fernando Morais não participava das reuniões sobre avaliação da situação feitas uma ou duas vezes por semana com os diretores regionais e delegados de ensino de todo o Estado. Tais reuniões ficavam por conta de seu chefe de gabinete, Luiz Patrício. Em uma dessas reuniões, ocorrida em 3/9/93, foi anunciado que o secretário

²⁰⁰ As unidades escolares entravam em contato direto com a FDE fazendo suas inscrições, bem como as Delegacias de Ensino recebiam cotas, podendo indicar escolas “carentes” ou outras para as quais julgassem tais projetos benéficos.

Fernando Moraes havia solicitado sua exoneração naquela data, sendo substituído temporariamente pelo secretário adjunto e chefe de gabinete, Luiz Patrício Cintra do Prado Filho.

Quadro 13 - Medidas Legais (15/3/91 a 03/9/93)
Governador: LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO
Secretário: FERNANDO GOMES DE MORAIS

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
08/04/91	Decreto 33.174	Transfere os C.C.I.s para a Secretaria do Menor.
06/05/91	Decreto 33.235	Institui o Núcleo de Gestão Estratégica junto à Secretaria da Educação.
26/06/91	Lei 7.385	Autoriza o Governo a contrair empréstimo junto ao BIRD: p/ projeto "Inovações no Ciclo Básico"
01/08/91	Resolução SE de	Homologa Deliberação CEE 3/91– Desconcentra procedimentos nos recursos dos alunos, criando o Recurso ex-officio por parte do Supervisor de Ensino.
19/09/91	Resolução SE 219	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
22/10/91	Decreto 34.032	Transfere as Escolas Técnicas Estaduais para a Secretaria de Ciência e Tecnologia.
22/10/91	Decreto 34.033	Restringe afastamentos de docentes para outras funções ou órgãos.
22/10/91	Decreto 34.034	Autoriza a FDE a executar projetos arquitetônicos completos para as novas unidades escolares.
22/10/91	Decreto 34.035	Institui o Projeto Educacional "Escola Padrão".
22/10/91	Decreto 34.036	Institui jornadas de trabalho dos docentes das Escolas Padrão.
28/10/91	Lei 7.524	Institui o Auxílio Alimentação para o funcionalismo público estadual.
11/12/91	Resolução SE 287	Organiza a Escola Padrão na rede escolar estadual.
11/12/91	Resolução SE 288	Regulamenta as jornadas de trabalho docente na Escola Padrão.
11/12/91	Resolução SE 289	Coordenação pedagógica nas Escolas Padrão.
17/12/91	Resolução SE 295	Restringe afastamento do pessoal escolar junto a outros órgãos.
20/12/91	Lei Complementar 669	Institui adicional de local de exercício - 20% - periferias e distâncias.

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
20/12/91	Lei Complementar 670	Institui Gratificação de Função para Diretores de Escola – 20, 30 e 40% dependendo do número de alunos.
20/12/91	Lei Complementar 672	Institui Gratificação Especial para Professores e Diretores pelo trabalho em Curso Noturno das Escolas.
26/12/91	Resolução SE 298	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
26/12/91	Resolução SE 299	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
26/12/91	Resolução SE 300	Cassa autorização de funcionamento de escola particular.
10/01/92	Lei 7.698	Cria o QAE - Quadro de Apoio Escolar - Carreira dos servidores de apoio das escolas estaduais.
16/01/92	Resolução SE/SSP	Medidas de segurança nas escolas estaduais.
04/02/92	Resolução SE 24	Estabelece mais algumas restrições ao PROFIC.
07/02/92	Resolução SE 25	Operacionaliza as gratificações aos diretores de escola.
07/02/92	Resolução SE 26	Operacionaliza o regime de RDPE.
06/05/92	Decreto 34.918	Estabelece critérios para a entrada em 1993 de novas escolas no Projeto Educacional Escola Padrão.
06/05/92	Decreto 34.919	Altera forma de convênio da Secretaria da Educação com Instituições de Educação Especial.
19/05/92	Resolução SE 134	Operacionaliza o processo de escolha das escolas que em 1993 entrarão no Projeto Escola Padrão.
22/07/92	Lei Complementar 679	Cria Adicional de Transporte para diretores de escola e Supervisores de Ensino.
01/10/92	Lei 8.034	Altera o Quadro de Apoio Escolar.
07/10/92	Lei Complementar 687	Acrescenta o adicional de local de exercício para o pessoal do QAE.
13/10/92	Lei Complementar 688	Altera o adicional de local de exercício dando maior abrangência.
21/10/92	Resolução SE 228	Regulamenta compensação de ausências para alunos das Escolas Padrão.

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
29/10/92	Resolução SE 243	Institui o Centro de Informação e Criação nas Escolas Padrão.
13/11/92	Decreto 36.054	Estabelece convênios com municípios para municipalização da Pré-Escola.
21/11/92	Resolução SE 256	Suspende novas matrículas em escola particular.
27/11/92	Resolução SE 254	Estabelece critérios para atribuição de aulas e admissão de docentes nas Escolas Padrão.
03/12/92	Decreto 36.183	Normatiza convênios com instituições que mantêm Educação Especial.
15/12/92	Resolução SE 262	Disciplina a organização das Escolas Padrão para 1993.
04/01/93	Lei Complementar 702	Compatibiliza legislação já existente sobre Gratificações de Local de Exercício e Gratificações de Função.
08/01/93	Lei Complementar 708	Cria as Caixas de Custeio nas Escolas Padrão.
11/01/93	Decreto 36.445	Altera Jornada de Professor I na Escola Padrão.
12/01/93	Decreto 36.447	Regulamenta Lei 669 - Gratificação de Local de Exercício.
13/01/93	Resolução SE 2	Regulamenta RDPE do Quadro do Magistério.
27/01/93	Resolução SE 6	Operacionaliza gratificação de função dos diretores de escola.
27/01/93	Resolução SE 10	Normatiza a organização semestral do ensino no período noturno das Escolas Padrão.
04/02/93	Resolução SE 17	Identifica as Escolas Padrão 193
17/02/93	Decreto 36.505	Autoriza substituições e preenchimento provisório de cargos no QAE.
02/03/93	Resolução SE 41	Dispõe sobre atividades de complementação pedagógica nas Escolas Padrão.
06/03/93	Decreto 36.529	Cria o processo de remoção no QAE - eliminando as transferências antes feitas casuisticamente.

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
15/03/93	Decreto 36.548	Estende aos docentes dos CEFAMs os benefícios concedidos aos professores da Escola Padrão.
02/06/93	Decreto 36.836	Regulamenta a Lei 708/93 - Caixa de Custeio Escolar.
11/06/93	Lei Complementar 716	Cria gratificações não incorporáveis ao pessoal escolar.
21/06/93	Lei Complementar 717	Cria gratificações não incorporáveis ao pessoal escolar.
22/06/93	Lei Complementar 721	Cria gratificações não incorporáveis ao pessoal escolar.
01/07/93	Resolução 164	Regulamenta Caixa de Custeio Escolar.
01/07/93	Resolução SE 177	Operacionaliza Caixa de Custeio Escolar.
16/07/93	Lei Complementar 725	Cria a função de vice-diretor nas Escolas, alterando a Lei 444/85.
05/08/93	Decreto 37.185	Fixa novos módulos funcionais nas escolas.
10/08/93	Resolução SE 197	Operacionaliza a designação de vice-diretores.
26/08/93	Resolução 210	Delega ao C.T. Paula Souza a supervisão de suas escolas.

2-Secretário:Carlos Estevam Aldo Martins:

Após cinco dias de exercício interino por parte do Sr. Luiz Patrício Cintra do Prado Filho, é nomeado e toma posse do cargo de secretário o cientista político Carlos Estevam Aldo Martins, professor na Universidade de São Paulo, que já havia, no Governo Quércia, recebido missão igual: exercer o mandato-tampão até o final da gestão, administrando a crise então encontrada.

Na cerimônia de transmissão de cargo, também na Sala dos Retratos do Gabinete do Secretário, em meio a uma greve que ainda levaria certo tempo para terminar, os dois secretários fizeram curtos pronunciamentos: Fernando Moraes, sintetizou sua fala dizendo que com a diminuição dos recursos para o projeto que levava à frente, e os recentes acontecimentos, *“perdi o espírito da Secretaria”*²⁰¹. Desejou sucesso ao novo titular, que fora seu colega no secretariado no final do Governo Quércia, quando Fernando Moraes estava à frente da Cultura e Carlos Estevam, da Educação. O novo secretário declarou estar de volta ao cargo após um tempo em que se dedicou à universidade, depois de *“ter sido ejetado da Secretaria”*.²⁰² Na realidade, com essas palavras o professor Carlos Estevam apresentava o seu “desabafo” por não ter sido escolhido pelo governador Fleury no início de sua gestão, uma vez que, como secretário da Educação no final do Governo Quércia muito se empenhou na campanha eleitoral de Fleury, e esperava poder continuar seu trabalho que considerou inconcluso: a reforma da Secretaria e a municipalização do ensino fundamental, mediante os Termos de Cooperação Intergovernamental. Continuando, conclamou a todos que o ajudassem a levar à frente o importante projeto iniciado, afirmando que faria tudo para que, da melhor forma possível, o referido programa pudesse continuar caminhando. Dirigiu-se aos delegados de ensino solicitando seu especial empenho, acrescentando que, ao final do Governo, gostaria de poder atribuir-lhes o êxito do projeto, dizendo que *“foi o Delegado de Ensino da Praça da República”*²⁰³, seu maior

²⁰¹ Palavras textuais do Secretário Fernando Moraes. (arquivo do autor)

²⁰² Palavras textuais do Secretário Carlos Estevam. (arquivo do autor)

²⁰³ Idem. Um trocadilho com frase usada pelo Dr. Chopin Tavares de Lima que, enquanto Secretário dizia que os Delegados seriam subsecretários da Educação para o estabelecimento das parcerias com os municípios.

aliado na campanha, referindo-se à parceria de que necessitava, e ao prédio da Secretaria da Educação, que tem esse endereço.

O novo secretário manteve basicamente a mesma equipe, substituindo a coordenadora da CENP e a chefe da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional: para o primeiro posto foi designada a professora Regina Maria Ivamoto e para o segundo Carlos Alberto Monteiro de Aguiar, este último que havia sido Coordenador na Coordenadoria de Ensino do Interior por ocasião da gestão do Prof. Carlos Estevam no Governo Quéricia. Na Diretoria Executiva da Fundação para o Desenvolvimento da Educação permaneceu o professor Antonio César Russi Callegari, bem como toda a sua equipe. Um mês depois de sua posse na Secretaria, designa como Secretário Adjunto Antonio Luiz Calderaro Teixeira, em substituição a Luiz Patrício que deixa a Secretaria.

2.1 – Política e Gestão:

Tratou o Secretário logo de início de “pacificar a casa”, reunindo-se sucessivamente com os diretores regionais e delegados de ensino, extraíndo desses dirigentes regionais e subregionais subsídios para negociar com os sindicatos o retorno às atividades normais nas unidades escolares e, conseqüentemente, nos órgãos da Secretaria. Reuniu-se por diversas vezes com os representantes sindicais e entidades do magistério, mas a greve somente terminou em 4 de novembro de 1993, com a concessão de 10% de reajuste de vencimentos para todo o magistério. Os supervisores de ensino, bem como os delegados conseguiram convencer o secretário, que imediatamente acionou o Palácio dos Bandeirantes para o envio à Assembléia Legislativa de projetos de leis, transformados nas Leis Complementares 737, de 21/12/93 e 744, de 28/12/93, estendendo a Gratificação de Função concedida aos Diretores de Escola aos ocupantes desses cargos ou funções. Por essas mesmas leis ficaram os integrantes dessas categorias possibilitados de opção pelo Regime de Dedicação Plena e Exclusiva, bem como os supervisores de ensino poderiam perceber gratificação de 10% pela prestação de quatro horas semanais de trabalho noturno. A concessão dessas gratificações aos supervisores e delegados de ensino resolveu a discrepância criada quando

essas medidas beneficiaram somente diretores e professores, que em certos casos tiveram vencimentos maiores que supervisores e delegados.

Quanto às demais medidas no campo da política e gestão, enfocando a descentralização (e desconcentração) e participação, houve três alterações em relação ao Secretário Fernando Moraes: a primeira foi a retomada tenaz do Secretário ao seu projeto de Modernização da Secretaria, elaborado quando ocupou a pasta no Governo Quéricia: designou novamente comissão para a retomada do assunto, reabriu discussões com delegados de ensino no Núcleo de Gestão Estratégica. Não conseguiu, entretanto, mais do que publicar no Diário Oficial de 25/03/94 o comunicado do Gabinete do Secretário tornando público a minuta de um decreto que deveria instituir uma nova estrutura para a Secretaria da Educação. Nesse comunicado, o Secretário solicitava que todos os integrantes da Secretaria da Educação, quer trabalhando nas escolas, ou em órgãos de sua estrutura contribuíssem com sugestões para o aprimoramento do “projeto”, mas, na realidade, o Secretário mostrava serviço e gostaria de receber apoio político para transformá-lo em realidade.

Por essa minuta o Gabinete do Secretário seria totalmente reestruturado, extinguindo-se as Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior e os demais órgãos do segundo escalão e, em seu lugar, criavam-se coordenadorias, dentre essas as Coordenadorias de Educação, em número de cinco que integrariam os 138 Escritórios Regionais de Educação, órgãos estes que substituiriam as 146 delegacias de ensino, sendo extintas as dezoito divisões regionais de ensino. Esses escritórios regionais teriam uma estrutura ágil tanto no campo administrativo como no pedagógico, e estariam ligados diretamente ao Secretário por meio das Coordenadorias de Educação, que seriam assessorias do Secretário, e coincidiam com os pólos interligados de coleta de dados (um na região da Grande São Paulo e quatro no Interior) que a PRODESP instalou em todo o Estado, possibilitando a interligação das escolas por via delegacias de ensino existentes.²⁰⁴

²⁰⁴ Na oportunidade, com base nos Estudos da Secretaria da Educação, a PRODESP instalou esses pólos, que possibilitaram enorme economia processual: as informações fornecidas pelas escolas passaram a alimentar o sistema possibilitando que os mesmos dados fossem utilizados para frequência (e pagamento), concessão de vantagens pessoais e contagem de tempo para fins de aposentadoria. Representaram avanço considerável, além de economia: uma vantagem pessoal (quinqüênio, por exemplo), que demorava até oito meses para ser concedido, passou a sê-lo em, no máximo, um mês.

Na prática a proposta em tela extinguiu dois escalões na Secretaria, e passaria a ter uma estrutura de linha com três escalões: gabinete do secretário, escritórios regionais e as unidades escolares. Todo o trabalho de passagem de processos e de filtragem seria feito pelas coordenadorias que funcionavam como assessorias do Secretário, nas áreas de planejamento estratégico, gestão da qualidade, desenvolvimento do ensino, tecnologia de informação, gestão orçamentária e financeira, infra-estrutura da rede, sistemas administrativos, coordenadorias de educação (cinco), e conselho de administração estratégica. Na qualidade de administração indireta, permaneceria a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e, como órgão vinculado, o Conselho Estadual de Educação.

O esforço do Secretário, porém, não logrou êxito, permanecendo como proposta até o final do Governo, ficando apenas implantados os pólos interligados de coleta de dados da PRODESP.²⁰⁵

A segunda alteração política foi a volta à busca da municipalização do ensino fundamental pela tentativa do Secretário em estabelecer com os prefeitos o Termo de Cooperação Intergovernamental e as providências administrativas e políticas para conclusão do processo de municipalização da pré-escola.²⁰⁶

A terceira alteração de rumo político foi a transferência das 91 escolas técnicas estaduais da Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, autarquia de regime especial vinculada e associada à Universidade Estadual Paulista, UNESP, (que, por sua vez, jurisdicionava-se à Secretaria de Ciência e Tecnologia) pelo Decreto 37.735, de 27/10/93. Como justificativas, entre outras, apontavam-se estas: a necessidade de articular o ensino médio com o superior, a importância de reunir em uma única rede as escolas técnicas estaduais, e emergência de novas categorias profissionais em virtude da sofisticação tecnológica, e o fato, ainda, de

²⁰⁵ Com o abandono do projeto de Reforma Administrativa da Secretaria e também em razão do desenvolvimento natural da informática, esses pólos foram desativados na primeira gestão do governador Mário Covas, passando as unidades escolares a digitarem seus dados diretamente à PRODESP em São Paulo.

²⁰⁶ O teor do TCI foi analisado no capítulo anterior: baseava-se no repasse de recursos pelo Estado para os municípios que construiriam as escolas e as administrariam, criando assim sistema de educação que incluía o ensino fundamental. A pré-escola vinha sendo municipalizada desde 1984, num processo gradual lento.

constar entre as finalidades da Fundação Paula Souza, manter justamente o ensino técnico e o tecnológico.

Há que se registrar também uma substancial reviravolta em assunto que vinha sendo tratado pacificamente durante anos no contexto educacional paulista: o ensino religioso nas escolas públicas, matéria ordenada com base na Constituição da República como disciplina de oferecimento obrigatório por parte dos estabelecimentos e de frequência facultativa aos alunos, de acordo com a opção de seus responsáveis, ao longo dos últimos anos disciplinada em nível estadual pelo Decreto 12.323, de 25/9/1978, editado pelo então Governador Paulo Egydio Martins. O decreto em questão regulamentava as condições de oferecimento dessa disciplina pelos diversos credos religiosos atuantes na área de cada unidade escolar, bem como estipulava que as aulas de ensino religioso não podiam ser pagas pelo Estado, em apreço à própria Constituição que proíbe o poder público de subsidiar cultos religiosos, excetuando a isenção de impostos sobre os templos religiosos²⁰⁷. No entanto em 27/4/1994 o governador Fleury edita o Decreto 38.570, que, sem qualquer cláusula de justificativa simplesmente declara: *“fica revogado o Parágrafo 2o. do Artigo 7o. do Decreto 12.323, de 25 de setembro de 1978.”* A implicação era somente uma: as aulas de ensino religioso poderiam, baseando-se nesse decreto, contar com a remuneração pelo Estado como as demais aulas da grade curricular das escolas estaduais, e, conseqüentemente haveria a designação de coordenadores de ensino religioso nos órgãos da Secretaria. E mais: o Secretário Carlos Estevam editou a Resolução SE 161, de 23/8/94, estabelecendo as condições para o oferecimento oficial das aulas de religião, da forma solicitada pelo clero católico do Estado de São Paulo (passando praticamente o controle do ensino religioso aos integrantes da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, -CNBB- Região Sul), o que causou uma reação imediata dos acatólicos. Pressionado, em especial pelos integrantes das Igrejas Protestantes históricas (Presbiterianos, Batistas,...) e Pentecostais (Assembléia de Deus, Congregação Cristã no Brasil,...) e Neo-Pentecostais

²⁰⁷ Esse Decreto atende ao que consta na Constituição (tanto na anterior quanto na atual), bem como deixa livre a ministração das aulas de religião por qualquer credo religioso sem maiores problemas: esses credos credenciam os professores perante as escolas, e estas dão acesso, na forma da lei, aos respectivos professores que podem ministrar as aulas aos alunos que manifestaram o desejo de tê-las, sem ônus para o Estado. Sobre a vedação de subsídio a cultos religiosos ver Constituição da República (1988) em seu artigo 19, I. Sobre a isenção de impostos aos templos, veja-se o artigo 150, VI, b.

(Deus é Amor, o Brasil para Cristo, Universal do Reino de Deus,...) o Secretário aplicou um remendo à medida publicando a Resolução SE 222, de 29/11/94, que estendia os mesmos direitos a essas igrejas, por meio do reconhecimento de algumas entidades, como a Aliança Pró Evangelização de Crianças (APEC), Instituto Betel, Conselho Nacional de Pastores, criando, no entanto, em verdadeiro “*imbróglio*”, uma vez que tornaria necessário fazer o mesmo com cada credo religioso existente em qualquer parte do Estado (espíritas, budistas, seicho-no-iê, islamitas, ...). Mesmo com a nova Resolução, os evangélicos se sentiram lesados em seus direitos, pois nem todas as Igrejas estão filiadas a essas entidades reconhecidas pelo Secretário. Dessa forma, mobilizaram seus deputados, e contaram especialmente com a atuação do presidente da Assembléia Legislativa de São Paulo, deputado Carlos Apolinário, membro da Igreja Assembléia de Deus. A medida não foi colocada em execução, tendo as Resoluções SE 161 e 222/94 sido revogadas no início de 1995 (pela Resolução SE 09, de 31/1/95), já no Governo Mário Covas. Permanece em vigor, entretanto, a revogação da proibição de pagamento das referidas aulas, pagamento esse que não vem sendo feito por opção do Governo do Estado.

Quanto à política de manutenção descentralizada dos prédios escolares, essa continuou a passo firme, sendo instaladas em todas as delegacias de ensino as unidades volantes de manutenção de prédios, nas mesmas bases anteriores: uma ou duas unidades volantes por delegacia, dependendo do número de prédios escolares. Segundo dados constantes nos relatórios da Fundação para o Desenvolvimento da Educação foram instaladas totalmente 152 unidades volantes, estando em fase de instalação mais 17 unidades no último trimestre de 1994.

Quanto ao único projeto do Governo Fleury, a Escola Padrão, apenas foi feita uma manutenção restritiva, ou seja, com o minguar dos recursos, o Secretário precisou lutar contra a extinção do projeto, e assim levá-lo à frente com os recursos disponíveis. Em 1994 deveriam ser acrescidas ao programa 2.000 escolas. Tendo como instrumental os dados das unidades levantados quando do processo seletivo para ingresso no projeto em 1993, a equipe de gerenciamento central, usando como coadjuvantes os delegados de ensino, selecionou, após nova manifestação das comunidades escolares (representadas pelos Conselhos de Escola) apenas 256 unidades (71 da Grande São Paulo e 185 do Interior),

credenciando-as para ingresso no início do ano letivo²⁰⁸. Em seguida, estipulando que para ingressar no projeto era necessário já ter as condições físicas necessárias, ou seja, não necessitar de grandes reformas e adequações imediatas, a referida equipe, após audição das correspondentes comunidades escolares, selecionou 614 escolas que, a partir do segundo semestre de 1994, tiveram autorização para elaborar seus planos diretor, instalar caixas de custeio e tomar outras providências para ingresso em 1995, recebendo para isso recursos financeiros correspondentes a essas despesas.²⁰⁹ Nessas duas oportunidades não houve consulta aos REMs ou aos GLDs, ficando os delegados de ensino com a incumbência de apresentar as propostas de suas áreas de jurisdição, após manifestação dos conselhos de escola.

2.2 – Atendimento à demanda escolar:

No tocante ao atendimento à demanda escolar o secretário Carlos Estevam procedeu da seguinte forma: quanto à pré-escola determinou a extinção das classes que ainda funcionavam em escolas de ensino fundamental pertencentes à rede estadual, de tal forma que no final do mandato estivessem todas extintas, o que só não ocorreu por conta de não ter o município de São Paulo, bem como alguns pequenos municípios do Interior providenciado o devido atendimento pelas respectivas prefeituras. Os dados mostram, no entanto, que restaram, para atendimento em 1995 pelo Estado, apenas 32 classes, com um total de 969 alunos. Nessa empreitada, as delegacias de ensino tiveram que negociar com as prefeituras municipais a extensão do atendimento. Quanto aos professores dessas classes que restavam nas escolas estaduais, não houve dificuldades maiores, uma vez que a medida já era prevista, e todos foram absorvidos pelas classes de ensino fundamental, a maioria no ciclo básico. OLIVEIRA (1992: 220) assim se expressa, no tocante ao processo de municipalização da pré-escola:

²⁰⁸ Resolução SE 24, de 18/2/1994: Identifica Unidades Escolares do Projeto Educacional Escola Padrão 94/I.

²⁰⁹ Resolução SE 170, de 9/9/1994: Relaciona Unidades Escolares que integrarão o Projeto Educacional Escola Padrão 94/II.

“Este processo deu-se de forma tranqüila, sem pressão sobre os Municípios que, na realidade, há muito tempo vinham aumentando o atendimento neste nível de ensino. A maioria dos dirigentes municipais de educação manifestaram-se favoráveis a esta municipalização. (...) As entidades de classe do magistério, por sua vez, não se empenharam contra o Programa, porque entendem ser a área pré-escolar de competência municipal, reconhecendo que é inexpressivo o atendimento estadual neste nível, além de que a medida não trouxe prejuízos aos professores estaduais que, ao terem suas classes suprimidas, passaram a lecionar no primeiro grau.”(sic)

Por outro lado, concordamos com as considerações conclusivas do mesmo autor (1992: 222) uma vez que sabemos que nem todos os municípios estavam preparados estruturalmente para assumir a pré-escola, o que levou a muitas improvisações:

“...o Estado se desobrigou do ensino pré-escolar, ao mesmo tempo (...) passou a incentivar os Municípios a atuarem no primeiro grau. Estes, por restrições orçamentárias, ficam em situação difícil, uma vez que recebem pressões das populações locais para aumentar o atendimento na faixa de zero a seis anos, ao mesmo tempo são compelidos a assumir compromissos com o primeiro grau, seja criando ou ampliando redes próprias, seja injetando recursos junto à rede estadual.”(sic)

O atendimento ao ensino fundamental continuou buscando atender as crianças a partir dos sete anos completos, e, na existência de vagas aquelas que já completaram os seis anos. Apesar dos esforços do Secretário para que os municípios criassem escolas de ensino fundamental durante 1993 e 1994 apenas mais dois municípios o fizeram, prevalecendo, assim, o crescimento da rede estadual para o atendimento da demanda. Também foram mantidas as turmas de suplência II e ensino médio (supletivo), bem como os centros estaduais, que chegaram ao número de 18 em todo o Estado, em 1994. As escolas unidocentes continuaram a ser nucleadas formando escolas agrupadas rurais ou escolas de

emergência, e em 1994 existiam funcionando 3.036 escolas unidocentes e 1.070 escolas rurais com duas ou três classes em todo o Estado.²¹⁰

A educação especial continuou com as mesmas normas, tendo havido a compra e distribuição de material apropriado para atendimento aos portadores de deficiências auditivas e visuais não apenas para reposição, mas, sobretudo, para a expansão do atendimento na rede estadual e também em convênio com as prefeituras municipais que se dispusessem a montar “salas de recursos” ou outras modalidades.

Para o atendimento ao ensino médio determinou o Secretário, por meio da Res. SE 244, de 9/11/93 e as portarias que a regulamentaram, a utilização racional das vagas existentes de tal forma que somente poderiam ser criadas novas turmas à medida que não mais existissem matematicamente vagas: os alunos fariam suas inscrições nas escolas existentes de sua preferência e instituiu-se o “sorteio” como forma de seleção, devendo os não contemplados ter suas inscrições encaminhadas para escolas onde remanescessem vagas no mesmo município, proibindo expressamente a prova seletiva (denominada “vestibulinho”), que vinha ao longo dos anos sendo feita para alocação dos alunos nas escolas onde o número de pretendentes era maior que o de vagas, bem como desconsiderando a setorização geográfica, critério que vinha sendo utilizado há anos pelos diretores de escola e delegacias de ensino. A medida causou muitos protestos por parte dos interessados, e visou unicamente acabar com a formação de filas antecipadas dos interessados nos portões das escolas nos dias de inscrição e matrículas.

Essa mesma Resolução extinguiu o PROFIC, determinando o fechamento das turmas que ainda estivessem funcionando, a partir do final do ano letivo de 1993, o que realmente ocorreu com a extinção dos repasses de recursos financeiros a esse título.

O ensino técnico foi por inteiro passado ao Centro Tecnológico Paula Souza, conforme já detalhado no item anterior, permanecendo os CEFAMs e as Habilitações para o Magistério nas escolas estaduais para formação de professores em nível médio para as séries iniciais do ensino fundamental e a pré-escola. Nesse período, foram autorizadas a funcionar mais cinco unidades de CEFAMs, chegando a 52 o seu número em todo o Estado, sendo 19 na Região Metropolitana de São Paulo e 33 no Interior.

²¹⁰ Como já visto no capítulo anterior, o número dessas unidades escolares unidocentes chegava a 11.000.

2.3 – Valorização dos Profissionais do Ensino:

As medidas tomadas no período do Prof. Carlos Estevam somente visaram corrigir as distorções no tocante a gratificações antes não concedidas aos supervisores de ensino e delegados, que, muito embora envolvidos no Projeto Educacional Escola Padrão, não haviam sido contemplados por elas, porque, segundo a equipe do secretário Fernando Moraes, a reforma "*era da escola*". Por outro lado, pode-se verificar que o secretário Carlos Estevam também se empenhou para que se aplacasse a ira dos "chefes regionais", sem os quais estaria a Secretaria com sérios problemas: Delegados e supervisores criticando abertamente a discriminação salarial de elementos da mesma categoria: o magistério oficial do Estado, fazendo coro com a APEOESP, sindicato dos professores. O reajuste conseguido pelo magistério todo por meio da greve de 1993 e a extensão das gratificações de função aos supervisores e aos delegados foram as únicas medidas nesse campo referentes à política salarial. Durante todo o ano de 1994 somente os vencimentos foram corrigidos pelo índice oficial de inflação. Novamente os professores e funcionários das escolas, uma vez não contemplados pelas correções das distorções, voltaram a recorrer à greve que aconteceu no período de 10 a 17 de maio de 1994, pleiteando reajustes de vencimentos, mas particularmente protestando contra a política educacional "discriminatória" do governo estadual.

Quanto ao aperfeiçoamento do magistério nas classes de docentes e especialistas o que pode ser destacado foi a realização de um número relevante de cursos pelos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs), administrados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a FDE, que atingiram 86.600 docentes de meados de 1992 e 1993 e cerca de 75.000 até o final de 1994 e também pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em complementação com as Oficinas Pedagógicas, atingindo nos quatro anos quase 200.000 docentes, centralizadamente na CENP ou, de forma desconcentrada, nas Oficinas Pedagógicas, segundo dados extraídos de relatórios da Secretaria. Esses cursos estavam divididos em três grupos: cursos para professores das séries iniciais (ciclo básico à quarta série), cursos para professores das disciplinas de quinta a oitava série do ensino fundamental e ensino médio e cursos específicos para os

especialistas da área de coordenação pedagógica e gestão das escolas. Todos os coordenadores das Escolas Padrão, bem como seus diretores, vice-diretores passaram por cursos nos CARHs ou na FDE. Esses cursos tinham basicamente como seus ministradores professores universitários e pesquisadores das três universidades estaduais paulistas, da Universidade Federal de São Carlos, das Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e de Campinas além de outras instituições privadas de ensino superior, selecionadas. Como nas outras gestões, os integrantes do magistério recebem pontuação por curso realizado, para fins de progressão funcional, representando aumento real de vencimentos, de acordo com o Estatuto de Magistério.

2.4 – Controle das Instituições Privadas de Educação:

Muito embora não houvesse no período nenhuma alteração na legislação ou nas instruções internas a respeito do assunto, continuando os supervisores de ensino a agir da mesma forma, não houve nenhuma medida cassatória de autorização de funcionamento de escola privada, o que demonstra um abrandamento no trato da referida matéria no Grupo de Verificação e Controle de Atividades (GVCA), ou seja, na disposição política da Secretaria.

2.5 – Melhoria da Qualidade do Ensino:

Durante o período em que o Prof. Carlos Estevam esteve à frente da Secretaria, procurou manter a mesma política de Fernando Moraes, portanto as atividades foram as mesmas, demonstrando um pouco mais de flexibilização no Projeto Educacional Escola Padrão: atendendo a ponderações das escolas integrantes do referido projeto e também sugestões feitas em forma de reivindicações pela APEOESP, aboliu as aulas aos sábados nessas escolas, que passaram a programar “atividades” cuja presença do aluno nem sempre era obrigatória, bem como os professores podiam se organizar em “turmas” para essas atividades específicas. Contudo não abriu mão em relação à reivindicação apresentada com muita insistência pela APEOESP: para que os professores temporários fossem admitidos

em listas gerais de inscrições como anteriormente ao projeto e ainda que tal vigência se estendesse para as demais escolas. Permaneceu, assim, a inscrição em cada Escola Padrão feita mediante a apresentação de “*curriculum vitae*” e proposta de trabalho.

O que restaria aqui a ser considerado, quanto à melhoria da qualidade, resume-se nisto: qualidade para quantos? para quem, se não for para todos? A Escola Padrão, se devidamente levada a sério, ou seja, se exercida a autonomia propiciada pelo projeto, se repassados os recursos para a garantia dessa autonomia, se valorizados os seus agentes: professores, coordenadores e dirigentes, se os pais e a comunidade participassem com suas discussões, idéias e até com algum esforço, haveriam condições de resgatar o ensino público. Mas, quantas foram? Formaram uma rede dentro de uma super-rede. Pior: a rede pequena rivalizava com a grande. E era a grande que estava na realidade, atendendo a maioria da população. Professores puseram-se contra os colegas, também professores, na luta por participarem do Projeto. Os que estavam “de fora” queriam entrar para serem considerados “professores padrão”, fazendo jus às gratificações. Os que estavam “dentro” estavam intranquilos porque as “gratificações” por não serem incorporáveis, não representavam promoção, pois podiam perdê-las a qualquer momento. O próprio governo não podia se dizer seguro porque não tinha, desde o início, a garantia do financiamento do projeto, e, como de fato não teve como prosseguir-lo da forma anunciada (planejada?). Quanto a isso, assim se expressou FREITAS (1995: 4):

“A defesa de uma escola de qualidade para todos é contrária, portanto, à proposta de “escolas padrão” e centros de excelência, que tem como objetivo criar uma elite de trabalhadores e relegar as grandes massas às escolas de pior qualidade e, conseqüentemente, à desescolarização e ao desemprego.”

2.6 – O fim:

Último trimestre de 1994. Tempo de eleições para Governador. Depois de 12 anos no poder, o PMDB perde as eleições e deixa o Governo Estadual, entregando-o justamente ao partido formado pelos seus dissidentes, o PSDB. Mário Covas, que havia sido prefeito

de São Paulo e senador da República, pelo PMDB, é eleito governador de São Paulo com discurso de oposição aos seus ex-colegas de PMDB.

Juntamente com o Governador Luiz Antonio Fleury Filho, que deixa o Palácio dos Bandeirantes em 31/12/94, o professor Carlos Estevam Aldo Martins deixa a Secretaria da Educação, entregando-a à professora Tereza Roserley Neubauer da Silva, ex-coordenadora da CENP durante a primeira metade do Governo Quércio.

Quadro 14 – Medidas Legais (10/9/93 a 31/12/94)

Governador: LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO

Secretário: CARLOS ESTEVAM ALDO MARTINS

DATA	DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
27/10/93	Decreto 37.735	Transfere Escolas Técnicas para o Centro Tecnológico Paula Souza.
09/11/93	Resolução SE 244	Extingue PROFIC, determina extinção de classes estaduais de pré-escola, e outras medidas.
21/12/93	Lei Complementar 737	Estende gratificação de função ao cargo de delegado de ensino.
28/12/93	Lei Complementar 744	Estende gratificação de função ao cargo de supervisor de ensino.
05/01/94	Resolução SE 4	Normatiza a designação de docentes para funções de coordenação pedagógica.
09/02/94	Resolução SE 16	Dispõe sobre processo de inclusão de novas escolas ao Projeto Escola Padrão.
18/02/94	Resolução SE 24	Identifica novas Escolas Padrão 94/I– processo 1993.
22/02/94	Resolução SE 28	Normatiza a formação dos setores de trabalho dos supervisores de ensino.
23/02/94	Decreto 38.389	Regulamenta gratificações de delegado e supervisores.
02/03/94	Resolução SE de	Homologa Parecer 115/94-CEE que reconhece o sistema modular de ensino na Escola Padrão.
25/03/94	Comunicado SE	Minuta de decreto: Reforma Administrativa da SE.
15/04/94	Resolução SE 70	Procedimentos sobre caixas de custeio escolar.
27/04/94	Decreto 38.570	Ensino Religioso nas Escolas – possibilita pagamento de aulas.
17/06/94	Resolução SE 108	Reorganiza o ensino profissionalizante na Escola Padrão.
23/08/94	Resolução SE 161	Disciplina oferecimento do ensino religioso nas escolas.
09/09/94	Resolução SE 170	Relaciona Escolas Padrão 1994/II
29/11/94	Resolução SE 222	Ensino religioso nas escolas: modifica Res. 161/94.

QUADRO 15: AÇÕES DO GOVERNO FLEURY SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	GOVERNADOR LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO	
	FERNANDO MORAIS	CARLOS ESTEVAM
Política e Gestão: Descentralização Participação	Transferência das Escolas Técnicas p/ Secretaria de Ciência e Tecnologia; Transferência dos CCLs p/ Secretaria do Menor Instituição do Núcleo de Gestão Estratégica; Desconcentra procedimentos ref. Recurso sobre avaliação de alunos; Restringe afastamento de docentes; Institui a "Escola Padrão: 1358 escolas (autonomia financeira, didática e administrativa) Instituição de gratificações de função, local de exercício, trabalho noturno e RDPE; Instituição do vice-diretor; Instituição do auxiliar de administração; Criação do Quadro de Apoio Escolar (QAE0; Implantação de Unidades Volantes nas DES; Criação dos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos da Educação (CARH); Criação das Caixas de Custeio nas escolas	Manutenção restritiva do Projeto Educacional Escola Padrão: admissão de 872 novas escolas; Projeto de Modernização da Secretaria; Implantação dos pólos de Coleta de Dados pela PRODESP; Ênfase na municipalização da Pré-Escola; Instituição do sorteio p/ atribuição de vagas no ensino médio; Interferência no Ensino Religioso; Unidades Volantes: instalação de novas; Ênfase no Projeto Preservação do Patrimônio; Extinção do PROFIC; Extinção do PROMDEPAR Idem: Implementação Idem: Implementação Idem: Implementação
Atendimento à demanda escolar	Municipalização da Pré-Escola; Ensino fundamental e médio: Escolas Padrão e rede comum; Nucleação das escolas rurais; Educação Especial: Convênio financeiro c/ entidades Ensino Técnico p/ a Secretaria de Ciência e Tecnologia; Proibição de novas turmas do PROFIC; Ensino médio: atendimento normal	Aceleração da municipalização da Pré-Escola; Idem; Idem; Idem Ensino Técnico p/ Centro Tecnológico Paula Souza Extinção do PROFIC; Sorteio na atribuição de vagas p/ ensino médio
Valorização dos Profissionais da Educação	Auxílio Alimentação;(funcionalismo em geral); Instituição de gratificações: função, local de exercício, trabalho noturno, RDPE; Criação do Quadro de Apoio Escolar: carreira, remoção e substituição nessas funções; Criação da função de Vice Diretor (extinção do Assistente em comissão) Instituição do assistente de administração; Cursos: CENP, CARHs e Oficinas	Idem; Extensão das gratificações aos supervisores de ensino e delegados de ensino; Implementação, com extinção do PROMDEPAR; Implementação Implementação Idem
Controle das Instituições Privadas de Educação	Procedimento já institucionalizado, pela supervisão e do GVCA; resultando em correções e cassação de autorizações de funcionamento de escolas.	Idem, quanto aos procedimentos, não havendo nesse período cassação de nenhuma escola.
Melhoria da Qualidade do Ensino	Projeto Educacional Escola Padrão: Jornadas docentes modificadas, instituição do RDPE, Plano Diretor e Contrato de Gestão, Flexibilização do Ensino Noturno, Instituição da Caixa de Custeio, Instituição da Coordenação Pedagógica (e de área), Projetos Pedagógicos próprios das escolas, Autonomia nas admissões de novos professores, Instalação e funcionamento dos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH)	Idem, com um número de escolas menor que o previsto; previstas 2.000; entrada de 258 plenamente e 614 em preparação) Produção de material (fitas, publicações impressas) para professores pela FDE; Idem: Implementação Idem: Cursos ministrados nos CARHs, pela CENP e pelas oficinas Pedagógicas;

3 –O Governo Fleury: Uma avaliação parcial

O governador Luiz Antonio Fleury Filho encerrou o período do PMDB no Governo de São Paulo, muito embora seu sucessor, Mário Covas, tenha sido militante histórico desse partido, do qual saíra em 1988, como membro da turma de políticos que migraram do PMDB para o PSDB.

No entanto, o Governador Fleury, tendo sido eleito após a promulgação da nova Constituição brasileira, em 1988, precisou passar pelo crivo do segundo turno, sem o qual não teria sido eleito, pois foi o segundo mais votado no primeiro escrutínio, com pouco mais da metade dos votos do primeiro colocado. Por conta disso, para apaziguar os ânimos do magistério paulista, que encontrava ecos no processo eleitoral, prometeu fazer da educação a prioridade de seu governo. Em decorrência, procurou depois de empossado “fazer tudo de novo” na área educacional, ou mostrar à população que estaria fazendo uma “revolução” educacional: ignorou os projetos existentes, nomeou para a Secretaria alguém jamais cogitado pelo magistério, em que pese seu “*curriculum*” inquestionável como jornalista e escritor. Constituiu um Grupo de Trabalho na Secretaria da Educação, a que chamou *Núcleo de Gestão Estratégica*.

Muito embora os integrantes desse Núcleo pudessem ter bom nível intelectual, alguns “notáveis” anunciados, outros professores engajados no trabalho docente das escolas e reconhecidos como ótimos profissionais, outros dirigentes bem intencionados, não se constituíram em representantes de seus pares a serviço da educação em São Paulo, mas, sim, prepostos da Secretaria da Educação para elaborarem um “Projeto Modelo”, que contemplasse tudo o que uma escola pública deveria ter, muito embora os recursos para essa implantação não estivessem garantidos. Havia um recurso do Banco Mundial, colocado à disposição para o projeto “*Inovações no Ciclo Básico*”, circunscrito à Região Metropolitana da Grande São Paulo, que poderia ter uma parte utilizada para o novo projeto, na esperança de se conseguir mais futuramente, mas ainda nada garantido. Vale a pena lembrar que de todo o montante orçamentário destinado à Secretaria da Educação, variando da 77 a 88% é gasto com pessoal (ativos e inativos e seus reflexos), de 11 a 13 % com despesas de custeio, restando, dessa forma, pouco, (em alguns anos cerca de 3, 4 ou

5%) para projetos especiais. Daí a grande importância que adquirem os “empréstimos” do Banco Mundial e outras fontes financiadoras, que, mesmo representando às vezes 0,5% do orçamento da Secretaria, somam na verdade um quarto ou um terço do disponível para programas inovadores.

Mais uma vez, o magistério paulista, castigado pelos baixos vencimentos, bem como educadores de renome e comprometidos com a rede pública do Estado foram deixados de lado, relegados à tarefa de executar algo que não planejaram, que não pensaram, mas com o dever de garantir o êxito do Projeto. O magistério paulista, desse modo, não se sentiu participante da formulação do projeto. Na conceituação de DIAZ BORDENAVE (1994: 22) o magistério “*fez parte*” do projeto sem dele “*tomar parte*”, e apenas uma parcela desse magistério pode “*ter parte*”, não havendo, de acordo com esse autor mais que “*participação passiva*”, pois para haver “*participação ativa*” é necessário “*fazer parte, tomar parte e ter parte.*”

O Projeto Educacional Escola Padrão, sem dúvida, espelhava um escola com um bom grau de autonomia, com condições de desenvolvimento de projetos próprios dos docentes e essa escola era dotada de coordenadores pedagógicos, coordenadores de área, de período noturno, e com uma Direção e Secretaria ágeis, tudo corroborando pela qualidade do ensino, mas não veio ao mesmo tempo para todos: o número de escolas no primeiro ano foi insustentável, constituindo-se em menos de 5% do número de escolas da rede estadual. Consideramos aqui que a elaboração do Projeto Educacional Escola Padrão não foi um processo participativo dos integrantes do magistério, muito embora o seu resultado, se implantado na rede, propiciaria uma escola pública com bom grau de autonomia e com alto grau de participação por parte dos docentes, alunos e pais, estendendo-se essa participação a toda a comunidade escolar no decurso do tempo. Da mesma forma, no que se refere à descentralização, o processo de elaboração do projeto foi centralizado, enfeixando-se o poder de decisão no núcleo central do Governo. A Escola Padrão, porém, funcionando nos moldes em que foi concebida, espelharia um sistema educacional estadual com grande foco na sua base, a unidade escolar, com atividades descentralizadas e desconcentradas.

Muito embora durante o Governo Fleury não tenha sido criado nenhum órgão na Secretaria (não criou nenhuma delegacia de ensino ou departamento no gabinete, como

seus antecessores), agigantou-se a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, com a contratação de especialistas de toda sorte para os seus mais diversos projetos, e de cerca de noventa “técnicos” para a implantação da Escola Padrão, em sua maioria compostos por diretores de escola aposentados, para executar a tarefa de levar a essas unidades, nem sempre passando pelas Delegacias de Ensino as orientações devidas, colhendo “*in locu*” os dados necessários à avaliação do andamento do programa. Essa medida acirrou os ânimos dos supervisores de ensino, cerca de 1.600 em todo o Estado, em cujo rol de atribuições está exatamente a de transmitir a política educacional da Secretaria às unidades escolares, colhendo nelas as informações necessárias à mesma Secretaria para as devidas correções e aprimoramento dos projetos encetados.²¹¹ O agigantamento dessa Fundação pode também ser claramente visto pela grande quantidade de gerentes e administradores dos Projetos de Capacitação de Professores e outros, como do Centro de Informação e Criação, Preservação do Patrimônio Público, que passaram a circular pelas unidades escolares no desenvolvimento de suas atribuições. Muitos delegados de ensino também reagiram a essa medida colhendo na Secretaria o material necessário e passando essas tarefas aos supervisores de ensino, criando verdadeiros impasses ao exercício desses técnicos. Analisando a implantação do Projeto Educacional Escola Padrão MARQUES (1997: 105-106) levanta esse problema quando afirma:

“É difícil evidenciar com clareza o que levou a esta estratégia de implantação. É preciso lembrar que se vivia no momento de expectativa de reforma da Secretaria. De qualquer modo, quer por uma avaliação da atuação da supervisão em nível de Divisão Regional de Ensino ou Delegacia de Ensino, ou por uma intenção deliberada de agilizar o processo de implantação recorrendo-se a equipes fora da estrutura da Secretaria da Educação, esta iniciativa teve repercussões negativas que tiveram que ser corrigidas posteriormente. Este fato gerou um clima de desconfiança e de má vontade entre supervisores com relação à implantação de escolas padrão, clima este identificado através de queixas cotidianas de supervisores captado na convivência com tais

²¹¹ Decreto 7.510, de 29/01/76, que organiza a Secretaria de Estado da Educação, em seus artigos 78 e 79, que explicitam as atribuições dos supervisores de ensino. Também a Lei Complementar 444, de 27/12/85 (Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo) e legislação superveniente.

profissionais. (...) Foi, sem dúvida uma estratégia equivocada tanto do ponto de vista técnico, quando do ponto de vista político. Do ponto de vista técnico porque o supervisor é em geral portador de um conjunto de informações e conhecimentos sobre as escolas e sobre seu cotidiano, indispensáveis na implementação de qualquer política educacional. Equivocado do ponto de vista político porque, como sempre, informação gera poder. Localizado nas Delegacias de Ensino, o supervisor é o elo de ligação entre a escola e as demais instâncias da Secretaria da Educação. Eliminado este elo, elimina-se ou pelo menos compromete-se seriamente a ligação com a base do sistema de ensino, no caso, a unidade escolar."

No final de 1992, esses técnicos deixaram formalmente de exercer suas funções nas escolas, passando a equipe de gerenciamento central do projeto a relacionar-se diretamente com os supervisores de ensino designados pelos respectivos delegados de ensino. Esses supervisores foram incumbidos de, em suas delegacias multiplicarem as instruções aos demais, de forma que todos se integrassem no trabalho referente à Escola Padrão. Aos poucos, a maioria dos "técnicos" foi dispensada, permanecendo alguns na equipe de gerenciamento central do projeto, em funções específicas.

No tocante à preparação física das escolas, a FDE agiu rapidamente, o que consumiu muito recurso financeiro, sendo as escolas ingressantes no programa devidamente reformadas e adequadas as suas instalações ao desenvolvimento do trabalho.²¹² Nos dois primeiros anos, 1991 e 1992 foram construídas cem novas unidades escolares, gerando 174.405 novas vagas, reformadas 2.825 escolas, recuperando-se cerca de 3.000 salas de aula em estado depauperado, segundo dados constantes nos relatórios da Secretaria. Por outro lado, para atender a demanda crescente de alunos em determinados pontos do Estado, em especial nas periferias de grandes cidades e em algumas situações emergenciais (invasões, loteamentos clandestinos etc.) a Secretaria da Educação adotou a locação de cerca de 50 prédios para funcionamento de escolas, como também comprou salas pré-fabricadas (tipo containers) para suprir a carência. Isso aconteceu em 1993,

²¹² Essas unidades escolares devidamente reformadas e adequadas eram identificadas com um logotipo que estilizava as letras EP interligadas, significando "Escola Padrão", geralmente cunhado no ponto mais alto do prédio.

quando as estatísticas já mostravam estar o atendimento ao ensino fundamental no Estado próximo ao nível satisfatório, salvo nessas regiões onde nem sempre o planejamento governamental atinge plenamente seus objetivos. E nesse ponto também uma questão pode ser levantada quanto aos critérios que se adota quando num universo de seis mil e quinhentos prédios escolares, escolhe-se deixar 1.614 deles em perfeitas condições, munidos de recursos para todas as atividades, atendendo ao alunado em três turnos, e os outros com a manutenção mínima, e quase mil deles funcionando em quatro turnos justamente por falta de salas de aula.

Incluindo-se a totalidade das unidades escolares do Estado em 1994, último ano de funcionamento das Escolas Padrão, chegamos aos seguintes números:

QUADRO 16: Número de Escolas Padrão por ano de ingresso no projeto

<i>Jurisdição das escolas</i>	<i>Ano de Ingresso no Projeto</i>			TOTAL	<i>Preparadas para 1995</i>
	1992	1993	1994		
CEI	112	754	185	1051	
COGSP	194	298	71	563	
TOTAL	306	1052	256	1614	614

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção I, de 29/1/92, 5/2/93, 19/2 e 10/9/94.

Analisando o quadro acima, podemos verificar que no primeiro ano de implantação do Projeto Educacional Escola Padrão, auxiliado financeiramente pelos recursos do Banco Mundial para o programa Inovações no Ciclo Básico destinados especificamente para a Região Metropolitana da Grande São Paulo, onde as escolas são as mais pobres, coube à COGSP praticamente o dobro do número de escolas (194 a 112), quando essa coordenadoria jurisdiciona cerca da metade das escolas de competência da CEI. Já em 1993, a Secretaria estabeleceu critérios que cobriam todo o Estado, direcionando pelo menos uma unidade escolar a cada município, contando, assim naturalmente, com a “parceria” dos prefeitos municipais para a complementação de prédios e recursos às custas da municipalidade para “conseguirem” uma Escola Padrão, invertendo, dessa forma o quadro (754 a 298) e destinando o restante do recurso do Banco Mundial para o

financiamento dos CARHs, TV Escola, CICs, LDCTs, Programa de Avaliação etc. O mesmo ocorreu em 1994 de forma mais acentuada, com a inclusão de 185 escolas da CEI e 71 da COGSP. Quando consideramos a inclusão das escolas até o exercício letivo de 1994, notamos que a implantação na área da COGSP correspondeu a 24% de suas unidades escolares, ou seja, 563 das 1786 escolas jurisdicionadas, ao passo que na CEI a implantação atingiu 23,6% de suas unidades, incluindo 1.051 de suas 4.457 escolas. No nível do Estado de São Paulo como um todo, o projeto atingiu o índice de 23,7% de implantação, sendo incluídas 1.614 das 6.806 unidades escolares em funcionamento em 1994. Não consideramos as 614 escolas preparadas no segundo semestre de 1994 para a inclusão no programa em 1995, que foram listadas na Resolução SE 170/94 sem identificação das Coordenadorias a que pertenciam, porque efetivamente não chegaram a participar do projeto, que acabou sendo desativado nos primeiros dias do Governo Mário Covas que se iniciou em 1/1/95.

Quando consideramos o número de alunos que chegaram a freqüentar a escola padrão no seu último ano de funcionamento, 1994, encontramos os seguintes dados: no ensino fundamental 1.454.433, e no ensino médio 565.159 alunos. Permaneceram nas escolas não incluídas no projeto 3.670.892 alunos do ensino fundamental e 545.026 do ensino médio, o que mostra o atendimento pelo projeto a 28,3% do ensino fundamental e a 50,9% do ensino médio. Mostram esses dados que a Escola Padrão foi implantada essencialmente nas maiores unidades escolares, que assumem o ensino fundamental e médio. A maioria do seu alunado pertence ao período noturno em escolas que mantêm o ensino fundamental nos turnos diurnos, possuindo também classes de quinta a oitava série do ensino fundamental no noturno.²¹³

²¹³ Sendo o ensino fundamental de obrigatório oferecimento a toda a população, as escolas desse nível são instaladas normalmente em todos os bairros e logradouros. Quanto ao ensino médio, os governos formaram o “costume” de instalá-lo por meio do aproveitamento de salas ociosas das escolas de ensino fundamental, perpetuando o seu caráter caudatário. Assim, as despesas de limpeza, manutenção e conservação dos prédios, mobiliários e até pagamento dos docentes e especialistas acabam correndo por conta do ensino fundamental. Desse modo, as contas para a manutenção do ensino médio, a grosso modo, incluem recursos destinados a seus projetos específicos e o cálculo do valor das aulas dadas por professores que ministram aulas muitas vezes nos dois níveis.

Quanto à avaliação do Projeto Escola Padrão, podemos afirmar, à vista dos processos avaliatórios encetados pela Secretaria que nas escolas incluídas no projeto houve ganho considerável no que tange à evasão e repetência, ganho esse variável quanto aos períodos, às séries e aos níveis de ensino. De acordo com pesquisa feita por MARQUES (1997: 75-131, Passim) temos que nas Escolas Padrão as taxas de evasão e repetência do período diurno foram sistematicamente menores que nas escolas não incluídas no projeto, em todas as séries do ensino fundamental, não tendo a mesma força de atuação no ensino médio, no qual a melhoria se verifica visivelmente na primeira série. Quanto ao período noturno, as taxas de evasão permanecem altas, havendo pequeno ganho nas taxas de repetência, permitindo-nos concluir que no noturno a grande perda se dá pela evasão. Contudo, a repetência na quinta série noturna é menor na Escola Padrão, o que é significativo por ser essa série um verdadeiro gargalo do ensino fundamental. O referido autor assim se manifesta (1997: 84):

“Curioso, se não trágico, notar que aqueles alunos já defasados quanto à faixa etária, ingressando no mercado de trabalho por necessidade premente, os que freqüentam os cursos noturnos, são exatamente os menos atingidos pelos benefícios esperados pela implantação das escolas-padrão.”

E, novamente (1997:86):

“Se a melhoria do ensino implica também o seu lado quantitativo de garantir a permanência do aluno na escola e garantir sua aprovação para as séries seguintes, as escolas-padrão, a partir destes dados não oferecem sinal de que tenham alcançado esta melhoria para o sistema de ensino como um todo.”

O mesmo autor (1997: 91) pondera, no entanto:

“Pode-se levantar, e com razão, a dúvida de que a avaliação se deu num período muito curto após a implantação das escolas-padrão, onde os impactos das mudanças efetuadas

ainda não se fizeram sentir. Portanto, novos dados deveriam ser buscados.”

Quanto aos pais, a referida pesquisa mostra que a maioria deles procurava participar das reuniões para resolver os problemas da escola, considerando positivas as mudanças ocorridas com a implantação do projeto. Consideravam, ainda, que os professores estavam se empenhando mais em prol do ensino, e que isso resultava em benefício da vida escolar de seus filhos. Os pais das escolas ainda não incluídas no projeto faziam muitas vezes pleitos em forma de abaixo-assinados, pedidos à Câmara de Vereadores, etc. pedindo a inclusão das escolas de seus filhos no rol das Escolas Padrão porque verificavam, a seu modo, as “melhorias” introduzidas nessas unidades.

No que tange aos professores, sem dúvida os principais envolvidos em qualquer reforma educacional, MARQUES (1997: 129) afirma:

“Já os professores apresentam pontos de vista nem sempre favoráveis à escola-padrão frente aos aspectos como ampliação de dias letivos e dedicação exclusiva. Em relação a este último, suas opiniões se dividem, argumentando a seu desfavor o fato de ter estabelecido uma discriminação na aposentadoria. Em relação à ampliação dos dias letivos, tornava-se muito cansativo, considerando esta mais uma questão quantitativa que não garantia e melhoria da qualidade do ensino. Contudo, em relação a aspectos fundamentais da escola-padrão como HTP, os professores manifestaram apoio quase unânime, já que permitia espaço para discussão e definição do processo de aprendizagem e avaliação e facilitava o acompanhamento e recuperação do aluno.”

Contudo, não sendo objetivo específico deste trabalho a análise detalhada desse projeto, mas a sua inserção e influência no período estudado, no contexto político da época, queremos aqui afirmar que o projeto existiu durante apenas três anos, sendo desativado logo no início de 1995. Consideramos o período muito curto para sua avaliação no campo pedagógico, no processo ensino aprendizagem, até porque apenas 306 unidades escolares viveram a caminhada do projeto por três anos, outras 1052 unidades vivenciaram por dois anos e 256 por apenas um ano letivo, num contexto de quase sete mil unidades escolares

em todo o Estado de São Paulo. É preciso considerar também que a escola não se tornou “Padrão” por um ato. A escola simplesmente assumiu um projeto, caminhando passo a passo juntamente com as dificuldades de toda ordem enfrentadas no setor público e particularmente na própria Secretaria, que deveria ter sido reestruturada e não o foi. Foram projetos de leis que demoraram para ter aprovação, licitações complicadas para adquirir materiais necessários, implantação de novas estruturas, a dimensão da rede escolar paulista, problemas políticos de toda ordem, regiões extremamente diferentes, reação negativa do magistério por razões corporativistas, e, por fim, falta de recursos para prosseguimento na ordenação imaginada.

Dessa forma concordamos com UTSUMI (1995: 136), quando afirma:

“não podemos nos deixar levar por esses indicadores negativos; três anos de desenvolvimento de um projeto não são suficientes para determinar seu conjunto, ou tachá-lo de fadado ao fracasso, mas servem para dar pistas do que deve ser reformulado, não esquecendo principalmente do envolvimento dos membros que são afetados por ele.”

Quanto à atuação dos dois Secretários em face do projeto, notamos diferenças apenas de grau: o primeiro, Fernando Moraes, por meio de sua equipe e especialmente da equipe de gerenciamento do Projeto Escola Padrão, muito se empenhou na consecução dos objetivos da Secretaria, ou seja, buscou implantar o projeto a todo custo, por uma estratégia que não considerava o “*modus operandi*” da Secretaria no que se refere ao seu jogo interno de forças, numa visão de que a mudança seria aprovada pela população e talvez depois se mudasse a estrutura da Secretaria da Educação. O segundo, professor Carlos Estevam administrou a crise que restou. Procurou recolocar nos trilhos a reforma administrativa, tentando reformular a Secretaria com um projeto no qual vinha trabalhando há anos, desde sua gestão no final do Governo Quéricia, alterado pelo Núcleo de Gestão Estratégica e estudos da FUNDAP, da qual era integrante. Quantificou recursos para a implantação de mais Escolas Padrão, enfim deu continuidade ao que parecia já ter fenecido: trabalhou como um soldado numa batalha difícil. Não teve apoio político para levar à frente a reforma administrativa da Secretaria.

Quanto aos demais programas e projetos em andamento na Secretaria, podemos anotar que tiveram continuidade, com algumas alterações, durante o Governo Fleury. Assim, foram mantidos os projetos de preservação e conservação dos prédios escolares da mesma forma como estavam durante o Governo Quércia. As Associações de Pais e Mestres continuaram a manter convênio com a FDE para manutenção “Nível 1”, as unidades volantes foram instaladas nas delegacias de ensino, tendo as maiores delegacias duas dessas unidades, e as reformas e ampliações, bem como as construções passaram à competência da FDE. Em alguns casos, a FDE celebrou convênios com municípios e com outras instituições²¹⁴ para a construção de prédios escolares.

A segurança às escolas, tema que acabou sendo colocado na agenda da Secretaria da Educação em meados do Governo Montoro, ganhando terreno gestão após outra, também usufruiu continuidade com a contratação de mais vigilantes comunitários durante a gestão Fleury: zeladorias construídas e instituídas por Montoro (e incorporadas nas novas construções), patrulha escolar, perímetro de segurança escolar e vigilância escolar comunitária instituídos por Quércia, e complementação da vigilância por Fleury, com a manutenção dos programas anteriores. Não que essas medidas tenham resolvido o problema, mas o atenuaram e chamaram a atenção da sociedade e dos poderes públicos para o grave problema social em que vive mergulhado o país, e particularmente as grandes cidades, e que de forma traumática, prejudica o trabalho educacional.

A municipalização caminhou lenta durante esse governo. Somente a merenda escolar e a pré-escola tiveram prosseguimento significativo. O Programa de municipalização e descentralização do pessoal de apoio da rede, PROMDEPAR, foi extinto, tendo a Secretaria providenciado a realização de concurso público para funcionários e servidores para as escolas, compondo, assim, o quadro de apoio escolar nesse governo. A criação desse quadro representou ganho para os funcionários administrativos das escolas, uma vez que, pertencendo a uma carreira própria, com definições específicas, poderiam ter aumento de vencimentos desvinculado do restante do

²¹⁴ Foi o caso da UNICAMP que, por meio de convênio com a FDE construiu o prédio da EE “Físico Sérgio Porto” dentro de seu campus, tendo a Secretaria fornecido o projeto e o recurso para a compra do material e a universidade entrado com a mão-de-obra, além do terreno. A escola é mantida pelo Estado, com alguma infraestrutura fornecida pela UNICAMP.

funcionalismo, em determinadas situações, bem como passaram a contar com sistemas de ingresso, promoção e remoção próprios. O concurso referido, realizado de forma desconcentrada, por escola, representou também ganho porque os inscritos foram candidatos residentes nas proximidades das unidades escolares que postulavam, facilitando a locomoção diária e a maior integração da escola com a comunidade local. No entanto, permaneceram nas Delegacias de Ensino e nas Divisões Regionais os servidores contratados por meio do BANESER Serviços Técnicos, empresa subsidiária do BANESPA. Na realidade, eram basicamente 5 servidores por delegacia de ensino (cerca de 730 no total) e o mesmo número por divisão regional (cerca de 90) e mais alguns nos órgãos centrais. No entanto, o que chamou a atenção no presente caso foi a contratação para serviços não específicos de servidores de forma terceirizada e sem concurso público. E mais: no caso da Secretaria da Educação esses servidores estavam alocados em órgãos onde exerciam funções mediante remuneração maior que a dos servidores estaduais que executavam as mesmas tarefas. Também os vigilantes escolares foram contratados dessa forma, pelo BANESER. É preciso esclarecer que em todos os casos os recursos eram provindos da Secretaria da Educação, sendo o BANESER pago como prestador de serviços.

Quanto à municipalização da pré-escola, o processo teve prosseguimento no seguinte andamento: A participação estadual decresceu durante os quatro anos, sendo de 8,1% em 1991, 5,5% em 1992, 4,1% em 1993 e 0,2% em 1994, deixando para 1995 um saldo de 0,1%. Em contrapartida, a participação dos municípios foi crescente, na seguinte conformidade: 72,0% em 1991, 77,6% em 1992, 79,8% em 1993 e 84,1% em 1994. Em 1994 as instituições privadas respondiam pelo atendimento de 15,7% das matrículas na pré-escola, quando em 1983 essa taxa era de 27,3%. A participação do Estado na manutenção de classes de pré-escola, contudo, somente foi encerrada a partir de 1997, já no Governo de Mário Covas.

Muito embora alguns municípios possam ter ampliado o número de matrículas do ensino fundamental em seus estabelecimentos escolares, a rede municipal não obteve crescimento nesse governo, contando com 60 municípios em 1991, 62 em 1992, 59 em

1993 e novamente 60 em 1994, deixando, no entanto, um saldo de 67 para 1995.²¹⁵ Assim, vemos que somente em 1995 se chegou à casa dos 10% dos Municípios paulistas que mantenedores de escolas de ensino fundamental.

Quanto à merenda escolar, o nível de municipalização manteve-se estável, com cerca de dez municípios e o município de São Paulo constituindo o rol de cidades que obrigava a Secretaria da Educação a manter, ainda, o programa centralizado, e os demais, em número de 614, mantinham o serviço de merenda de forma municipalizada.

Quanto ao atendimento à demanda escolar verificamos que durante o Governo Fleury, na gestão dos dois Secretários manteve-se a prática da busca do atendimento pleno ao ensino fundamental, mesmo no período noturno, que continuou em ritmo de crescimento, bem como houve a manutenção da suplência I (a maioria em convênio com municípios), suplência II e os centros estaduais de educação supletiva²¹⁶, além da realização dos exames supletivos anuais.

Quanto ao ensino na zona rural, a prática da instalação das classes unidocentes foi arrefecida, tendo continuidade o transporte de alunos para escolas já existentes (rurais ou urbanas), ou a nucleação de classes unidocentes de acordo com as possibilidades e em acordo com as prefeituras municipais.

A educação especial continuou a ter o atendimento na rede, por meio de classes especiais, salas de recursos e professores itinerantes, e influenciada, ainda, pela idéia crescente da *inclusão*, que veio depois a ser consagrada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.²¹⁷ Passou-se, então, à orientação às unidades escolares para o atendimento, quando possível, de alunos *portadores de necessidades especiais* nas classes comuns, o que pressupõe maior preparo do docente. Evitando o afastamento de professores para as entidades privadas que mantêm a educação especial e inúmeras distorções que esse

²¹⁵ A criação de escolas de ensino fundamental em municípios que somente mantêm pré-escola sempre demanda construções de prédios, dotação orçamentária e outros procedimentos, o que envolve trabalho no ano anterior, no caso 1994.

²¹⁶ O Secretário Fernando Morais determinou uma avaliação desses Centros logo no início do Governo, o que foi entendido como prenúncio de sua extinção, uma vez que os centros funcionavam como “experiência pedagógica”, com professores da rede afastados, portanto em caráter temporário. Houve forte reação por parte dos interessados em seu funcionamento. Eles foram, então, mantidos.

²¹⁷ Lei Federal 9394/96.

processo gerava, foi durante esse governo alterada a forma de subvenção a esse atendimento, passando-se à forma de repasse financeiro para essas instituições, as quais incumbiram-se de contratar seus docentes, prestando contas, na forma da lei, quanto aos montantes recebidos.

O PROFIC foi extinto de forma paulatina: primeiro deixando de ser uma prioridade na Secretaria, depois não se fazendo mais repasses para entidades privadas, em seguida vedando a abertura de novas turmas e, finalmente, em 1994 sendo totalmente extinto.

O ensino médio continuou crescendo quanto ao atendimento na rede estadual, passando de 755.662 alunos em 1991 para 1.179.297 em 1995 (matrículas feitas em final de 1994), além da matrícula nas escolas técnicas que passaram para a Secretaria de Ciência e Tecnologia a qual, de 22.546 alunos em 1991 e chegou a 78.916 em 1995 (matrículas feitas em 1994). A taxa de participação estadual na oferta do ensino médio passou de 70,7% em 1991 para 74,8% em 1994, ao passo que a participação municipal caiu de 2,0% para 1,9% e a particular de 25,2% para 18,0% no mesmo período. Em 1992 e 1993, o crescimento do atendimento do ensino médio atingiu as maiores marcas históricas: 18,5% e 16,5% respectivamente, contra média de crescimento da ordem de 8% dos últimos anos. Apesar do esforço do Estado que esses números demonstram em se considerando o período de crise econômica da época, é preciso levar em conta que a expansão no atendimento mediante a instalação de classes do ensino médio em escolas de ensino fundamental, na maioria das vezes aproveitando a ociosidade de salas de aula no período noturno de escolas das periferias dos médios e grandes centros, nem sempre resultou bom atendimento, pois essas escolas, na sua grande parte carecem de laboratórios, biblioteca e professores habilitados para as aulas. Aqui se encontra uma das grandes razões por que metade do ensino médio foi inserido no Projeto Educacional Escola Padrão: sendo incluídas, as escolas tinham o compromisso da Secretaria de terem seus prédios reformados e adequados, receberem o Centro de Informação e Criação e o Laboratório de Ciências. Assim os Grupos Locais de Diretores e equipes das Delegacias de Ensino priorizavam a escolha dessas escolas para o projeto, uma vez que o custo-benefício do programa se tornaria maior: beneficiaria o ensino fundamental e o médio, quase sempre escolas com um maior número de alunos.

O ensino técnico foi transferido para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, que o repassou para o Centro Tecnológico Paula Souza. No entanto, alguns cursos técnicos e profissionalizantes permaneceram instalados em escolas da Secretaria da Educação sendo extintos gradualmente: é o caso de alguns cursos de Técnico em Contabilidade, Secretariado e outros, que não ocupavam todo o prédio da escola onde estavam instalados. Também os cursos destinados à formação do magistério da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental permaneceram jurisdicionados à Secretaria da Educação, quer na forma de Habilitação Específica para o Magistério ou de Centro de Formação e Aperfeiçoamento do magistério (CEFAM), esse chegando a ter 52 unidades instaladas em todo o Estado. Os professores dos CEFAMs, não conseguindo incluí-los no elenco das Escolas Padrão, conseguiram os benefícios concedidos aos docentes das Escolas Padrão, o que supervalorizou esses centros e, conseqüentemente subvalorizando as Habilitações Específicas de Magistério.

Situação complicada foi a do magistério e dos demais profissionais envolvidos com a escola estadual no período Fleury, no que tange à sua valorização profissional: se por um lado foram definidas novas jornadas de trabalho, valorização por dedicação exclusiva, por trabalho docente prestado no período noturno ou em regiões distantes e periféricas, muitas dessas medidas somente alcançavam os profissionais em exercício nas escolas padrão, algumas os demais profissionais, mas em forma de gratificações não incorporáveis, causando intranquilidade de forma desestabilizadora aos docentes: não poderiam se aposentar, para não perderem as gratificações. Ainda, quanto à dedicação exclusiva: um número muito grande de docentes, a falta de critérios para se apurar o que estaria proibido fazer como outra atividade remunerada, motivando procedimentos delatórios ou de “caça às bruxas” ou então o “fechar de olhos” ante docentes que continuaram a completar seu orçamento com aulas particulares ou até serviços manifestamente formais.²¹⁸ A APEOESP (1995: 26), Sindicato dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo, utilizando-se dos dados do DIEESE, contabiliza uma perda de 30,97% nos vencimentos dos professores durante o Governo Fleury Filho. Baseando-se no Balanço

²¹⁸ Não é fato desconhecido que inúmeros professores, para melhorar um pouco seu orçamento familiar vendem bugigangas, costuram, dão aulas em escolas privadas, exercem outras funções em comércio, etc.

Geral do Estado, esse Sindicato (APEOESP: junho/95: 5) considera que as prioridades do Governo Fleury foram:

“transporte, nos gastos totais, havendo inclusive superado o record de seu antecessor. (...) elevou também os gastos com Segurança Pública e o Judiciário, mas sua real prioridade, no sentido de alteração de perfil de gastos foi o item Energia e Recursos Minerais.”(sic)

Em relação aos funcionários de apoio da escola houve um avanço considerável quando se criou o quadro próprio dessa categoria, incluindo o secretário de escola, cuja carreira já havia sido definida na Gestão Montoro (Secretário Pinotti). Essas funcionários ficavam à mercê de favores para conseguir uma transferência quando necessitavam, além de não possuírem direitos próprios que não os do funcionalismo em geral. Com a regulamentação passou a existir tanto o remanejamento de servidores por excesso (quando a escola diminui, por exemplo) quanto a remoção a pedido, com inscrições dos interessados e classificação por tempo e mérito, e o ato de remoção sem problemas, a exemplo do que acontece com os docentes e especialistas do quadro do magistério. Por outro lado, a lei beneficiou a escola que também pôde assim contar com um quadro mais consentâneo com sua realidade, inclusive podendo admitir servidores em caráter de substituição nos afastamentos dos titulares, tendo garantida a continuidade do serviço.

Com a criação dos Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CARHs), houve também um incremento, especialmente no interior do Estado, de oferecimento de cursos de capacitação para professores e especialistas, incluindo, além dos docentes em exercício nas Escolas Padrão, outros professores que também se inscreveram. Esses centros, juntamente com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o Departamento de Recursos Humanos, e mais as Oficinas Pedagógicas, sem dúvida fizeram algo de significativo no período, uma vez que grande número de cursos foram disponibilizados aos professores. Esses cursos, além do enriquecimento curricular também colaboram diretamente na progressão funcional dos interessados, pois valem pontos que contam para as promoções salariais, incidindo diretamente nos vencimentos dos professores que os cursam.

O que se verifica, no entanto, é que, mesmo desenvolvendo um projeto educacional do porte do Projeto Escola Padrão, o vencimento do professor cai, o que faz coro com todo o período de expansão das oportunidades educacionais para a população, especialmente para a de baixa renda: estendem-se as oportunidades, abrindo a porta da escola para a população, multiplicando-se o número de professores em exercício, mas o cofre que paga o professor é o mesmo, o que implica rebaixamento de seus vencimentos, e essa regra valeu, nesse passado recente em São Paulo, tanto para governos ditatoriais como para governos democraticamente eleitos pela população. Foi uma regra muito bem definida para não ser intencional. As greves desse período tiveram uma conotação muito maior de protestos contra uma política salarial que discriminava os professores em exercício (nas Escolas Padrão e nas Não Padrão), e desesperançava a todos quanto ao futuro: uma aposentadoria desprovida da totalidade dos vencimentos, muito embora dos professores, especialistas e funcionários se recolham as contribuições para o IPESP sobre o total recebido, portanto sobre as gratificações não incorporáveis.

As instituições privadas de educação estiveram sob o mesmo regime durante ao Governo Fleury: quando objeto de representação por parte dos órgãos de supervisão da Secretaria foram sindicadas, tendo sido cassadas quatro autorizações de funcionamento durante o período do secretário Fernando Moraes. Notamos que durante a gestão do Professor Carlos Estevam o GVCA não propôs nenhuma cassação de autorização de funcionamento de escola privada. Salientamos que os problemas não foram tocados no nascedouro, ou seja, de onde emanam as normas para suas autorizações e funcionamento e supervisão das escolas privadas, o Conselho Estadual de Educação. Este continuou, como já descrito nos capítulos anteriores: o colegiado dos *homens bons*, escolhidos pelo próprio Governo, em sua totalidade, de tal forma que a sociedade civil não encontra nos Nobres Conselheiros os seus representantes, mas professores e profissionais das mais diversas instituições de ensino, dos diferentes graus de ensino e das diversas regiões do Estado, mas prepostos do Governo para aprovação de seus projetos na área educacional, e defensores de suas instituições junto ao governo. Basta verificar ano a ano a renovação imposta por ordenação legal: além de ser mínima essa “renovação”, mandatos a fio, apenas com a mudança de posição permanecem os mesmos conselheiros, ou voltam alguns que saíram

por impossibilidade legal de continuar no ano anterior. E há casos também de um mesmo conselheiro participar do Conselho Estadual, do Conselho Federal (agora Conselho Nacional) e até do Conselho Municipal de São Paulo, ao mesmo tempo. Como? Conselheiro profissional? Lobista? Outra prática comum é escolher para a vaga de um conselheiro representante do ensino público um “anfíbio”, ou seja, um professor que exerce sua função em uma universidade pública e em outra, privada. Assim sua atuação na defensoria do ensino público fica no mínimo constrangida, não “batendo de frente” com interesses que não se quer ver discutidos. Não se conseguiu alterar em nada a indicação de pelo menos parte desses conselheiros, o que seria salutar ao conselho, ao sistema educacional, à sociedade e ao próprio governo, que poderia se valer de idéias inovadoras para compor e recompor sua própria política. Esse é um ponto bastante importante sobre o qual os sindicatos das categorias do magistério ainda não se propuseram a discutir com o interesse que merece.

Também o Governo Fleury não reformulou a Secretaria da Educação: projetos foram feitos pela equipe da Secretaria, tendo o trabalho, nesse sentido, ganho tenacidade na administração do professor Carlos Estevam, que chegou a publicar a minuta, solicitando críticas e sugestões. Na verdade, reestruturar a Secretaria envolve um trabalho de fôlego político, ou então um ato de força. Trata-se de uma estrutura piramidal, tendo muitos órgãos na base, de caráter político regional, que caracterizam enorme potencialidade político-eleitoral. O Decreto 7.510/76 foi editado dando a forma que a Secretaria tem até hoje com a força da ditadura militar, basicamente do Ato Institucional 8. Somente algumas alterações foram feitas, todas na forma de remendos, criando ou modificando alguns órgãos, ou desconcentrando funções. E essas alterações vieram no sentido de fortalecer os órgãos regionais, o que lhe aumentou o poder de resistência. O secretário não teve a força política necessária e o governador Fleury não teve vontade política para enfrentar a questão. O governador Mário Covas, no primeiro dia de sua gestão editou o Decreto 39.902, de 01/01/95, extinguindo as divisões regionais, aplicando mais uma “meia sola” no Decreto 7.510/76, antes que os deputados pleiteassem as nomeações de seus afilhados para esses cargos, bem como os prefeitos e câmaras municipais apresentassem “moções de apoio” a esses órgãos, na tentativa de justificar sua utilidade. No entanto, digno de nota é o fato de

que diante das unidades escolares e delegacias de ensino as divisões regionais já eram considerados meros órgãos de passagem de documentação, tendo esvaziado seu papel com a criação das unidades de despesa e das oficinas pedagógicas nas delegacias de ensino, tendo ainda como pontos de força a capitania dos processos de aposentadoria para o pessoal, e aparato político regional.

Dessa forma, desgastado com o não cumprimento das metas referentes ao projeto Escola Padrão, fazendo um autêntico trabalho de manutenção do “*status quo*” após ter anunciado e implantado um projeto que se declarava reiniciador de toda uma política educacional com o aproveitamento de alguns pontos iniciados nos Governos Montoro e Quércia, chega ao fim o Governo Fleury, deixando com ele o cargo de secretário da Educação o professor Carlos Estevam, em 31/12/94. O diretor executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Antonio César Russi Callegari, foi eleito deputado estadual, pelo PMDB em 1994.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- *O Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, exerceu o Governo de São Paulo segundo seu programa partidário e da Proposta Montoro na área da educação²¹⁹, ou não?*
- *Durante os quase doze anos de governo peemedebista em São Paulo houve coerência entre o que as diretrizes partidárias propunham e o que foi anunciado e realizado?*

Para responder a essas indagações é necessário que se faça minuciosa análise do que foi tratado nos capítulos anteriores.

Assim, preliminarmente, vejamos a questão dos partidos políticos como agentes da democracia, pelo sufrágio popular demonstrador da vontade da sociedade como um todo na direção de seus destinos. Mesmo imperfeitos, não representando integralmente a expressão mais viva dos indivíduos e grupos que os idealizaram, mesmo passíveis do descrédito que os acompanha desde os seus primórdios, são os partidos políticos os canais pelos quais as sociedades democráticas dialogam, aglutinando semelhanças e mesmo divergências “interna-corporis”, buscando a superação dos antagonismos, em prol do que professam ser o bem comum: a realização coletiva das satisfações individuais, com base na opinião da maioria, sem o esmagamento da minoria. FAORO (1976) mostra-nos que as organizações partidárias muitas vezes “*se concentram em manipular e coagir o eleitorado e não traduzir-lhes os interesses, os sentimentos e as inquietações.*” Imperfeitos são os partidos, assim como imperfeita é a democracia. Jamais se conseguirá ver um “*governo do povo, pelo povo*” e para o povo (DUVERGER: 1970), no seu estado puro, assim como também não se verificará de forma apurada a premissa “*o poder emana do povo e em seu nome é exercido*”. O comportamento da população tende para a anarquia, motivado pela aspiração

²¹⁹ Somente no que tange à educação básica, administrada pela Secretaria da Educação.

de se fazer tudo o que apraz, suportando o governo como um mal necessário. O governo, para conseguir seus objetivos, utiliza-se da coerção, aplicando, para isso, a disciplina.

Assim surgem os partidos, quando “partes” se organizam, se disciplinam, abrindo mão das aspirações puramente individualistas para um buscar coletivo, dentro das possibilidades. Partidos representativos e democracia são utopias buscadas pelas sociedades na luta pelo aprimoramento de suas relações na esperança de formas mais eficazes e eficientes de sobrevivência.

No entanto, mantêm os partidos plena relação positiva com a democracia: *“Nenhuma democracia funciona sem partidos políticos. Não existe no mundo de hoje nenhuma democracia representativa que não se funde na competição entre os partidos.”* (SEILER: 2000:) Por outro lado, a regra é confirmada quando se verifica o contrário: o sufocamento da democracia pressupõe a extinção dos partidos políticos existentes ou a criação de simulacros deles, para a manutenção de falsas aparências. E mais: essa regra não comporta exceção. Consideramos, assim, os partidos políticos o “locus” da democracia, por se constituírem no laboratório onde as idéias, os projetos e as realizações, por meio da fricção dos conflitos internos são convertidos em *“programas e políticas”* para o governo. Os programas e as políticas, no caso, acabam sendo constituídas pela média possível conseguida no consenso partidário, fruto de discussões entre os grupos divergentes entre si, mas imbuídos de um mesmo ideário.

Os partidos são formados por indivíduos que se agregam por, no mínimo, duas origens: aquela constituída pelos que, desde cedo, se impacientaram com certo estado de coisas e se propuseram a modificá-las por meio da ação coletiva, e com base em idéias assemelhadas se juntaram; outra origem são os interesses pessoais ou de grupos mais ou menos homogêneos, que se aglutinam, na maioria das vezes tendo como núcleo o primeiro grupo, que é mais consistente. É nos partidos políticos que se faz a *“seleção e o recrutamento do pessoal para os cargos de governo”*, e, por decorrência, se dá *“a coordenação e o controle dos órgãos governamentais, mediante o enquadramento dos eleitos.”* Tal processo de seleção e recrutamento acontece em dois níveis: no primeiro nível, visa-se encontrar os indivíduos que comporão o quadro eleitoral, ou seja, aqueles que serão credenciados a disputar o voto do eleitorado nas eleições, e, no segundo nível, já

composto o quadro dos eleitos, “ungidos pelo voto”, buscam-se aqueles que ocuparão os “cargos técnicos”: os Ministérios, as Secretarias, os Departamentos, as Divisões, os Colegiados, as Administrações Regionais e Sub-Regionais. Para o recrutamento e seleção no primeiro nível constituem-se condições básicas a aferição ideológica, o grau de liderança regional ou em determinado segmento da sociedade, podendo influir também inúmeros outros fatores considerados importantes para a obtenção dos votos do eleitorado, uma vez que o partido, ao entrar na disputa eleitoral, visa conseguir ou ampliar sua hegemonia. Já a seleção e o recrutamento, no segundo nível, pressupõe a influência dos eleitos como um fato, pesando mais o sopesamento das influências que os “ungidos pelo voto” passarão a ter na composição do governo recém-eleito. Ao selecionar e recrutar indivíduos, portanto, para as funções técnico-políticas do governo, pelo menos dois fatores são levados em conta: a competência técnica dos indivíduos e a proximidade com os integrantes do partido político que venceu as eleições. Sendo a classe política, mesmo os integrantes de uma mesma agremiação partidária, caracterizados pelas divergências individuais, a avaliação da competência técnica feita pelos que se tornam dirigentes é muito variável de um político para outro. Às vezes competência técnica significa conhecimento específico da área a ser dirigida ou coordenada, mas também pode significar distanciamento da corporação a ser administrada, como estratégia de competência para dirigi-la. Já a proximidade com os integrantes partidários vencedores das eleições nunca é dispensada, mesmo que seja uma proximidade indireta, ou seja, por meio de outro político influente.

É por meio dos partidos que se alcança *“a integração societária pela satisfação e conciliação das demandas dos grupos e pelo sistema comum de crenças ou de ideologias”*, ou seja, assim é que se estabelece *“a integração dos grupos sociais.”* É ainda nos partidos que se dá *“a integração social dos indivíduos pela mobilização de seus apoios e por socialização política.”* Até a *“contra-organização e a subversão”*, garantindo a expressão da *“rabugice dos excluídos”* encontra nos partidos políticos guardada, *“útil válvula de segurança”* que lhes garante o direito de livre expressão, primado da democracia, que evita o comportamento marginal e confere legitimidade ao regime. É o caso comum no Brasil da formação dos chamados “partidos nanicos”, acusados, por vezes, de alugar suas legendas

aos partidos mais fortes em épocas eleitorais, mas que também constituem eficientes porta-vozes de clamores e segmentos não encampados satisfatoriamente pelos partidos que já se firmaram na sociedade, garantiram suas cadeiras nos parlamentos municipais, estaduais e federais, estando já muitas vezes exercendo o poder executivo nas diversas instâncias. Paulatinamente, alguns desses partidos vão se firmando no cenário político, à medida que suas idéias se mostrem consistentes e seus comportamentos coerentes; outros caem no ostracismo e desaparecem. Mesmo partidos sectários e autoritários são úteis à manutenção da democracia, por se constituírem pontos de garantia de expressão de grupos específicos. Sem essa condição, compromete-se o equilíbrio das forças de expressão política e a condição de pluralismo da sociedade.

Por meio dos partidos políticos, a sociedade dialoga entre si, educa-se politicamente, levando em consideração as suas diferentes correntes de opinião, as quais são formatadas nos diversos partidos e obrigadas por isso mesmo ao exercício da negociação, ao consentimento de barganhas que, bem conduzidas, levam ao exercício democrático da participação, do mútuo compromisso rumo à consecução do bem comum. Isso é feito por meio do engajamento dos cidadãos nesses partidos, que buscam na população a *“unção do sufrágio universal, fundamento de qualquer legitimidade”*, o apoio para o exercício parlamentar ou executivo.

Como forma de subsistência e na qualidade de partido político é necessário, segundo BRUM (1988), que no partido fique evidenciada a existência destes elementos essenciais que o identifiquem: uma *“doutrina”*, um *“programa”* e uma *“ideologia”*, e ainda, segundo LA PALOMBARA (1982), uma *“organização cuja esperança de vida não dependa da de seus dirigentes”* e uma *“atuação congruente”* rumo ao poder. Aqui encontraremos outra questão que se coloca quanto à lógica da existência dos partidos políticos como expressão das *“partes”* da população: que parte, que segmento determinado partido representará? Qual a coloração ideológica prevalecente? E aí teremos que nos defrontar com o problema das clivagens: *direita, centro e esquerda, conservadores, moderados e progressistas*, ou no caso brasileiro recente, como propõe GRACINDO (1994): *invariantes, mudancistas e transformadores*. É bom termos em mente uma verdade muitas vezes presente na história de partidos políticos: muitos deles em seus nascimentos

caracterizavam-se como “de esquerda”, mas aos poucos vão passando para a direita, navegando durante um bom tempo no “*eterno pântano*”, o centro. Facilmente se comprova que é comum partidos nascerem com tendências mais à esquerda do que permanecerão com o passar dos anos.

Os partidos políticos brasileiros nunca se caracterizaram como ortodoxos em suas doutrinas, nem tiveram grandes diferenças programáticas, se bem que em seus ideários demonstravam boas definições ideológicas. Tiveram como focos muito mais lideranças regionais e interesses político-mercantis do que motivações ideológicas. DUVERGER (1970) atribui “*ao caráter anárquico do temperamento*”, bem como ao “*individualismo*” dos povos latino americanos, a tendência ao polipartidarismo desses povos. Notamos que no Império as lutas entre as três tendências existentes eram estas: manter o império e o monarca, manter o império limitando o poder do monarca, e limitar em muito o poder do monarca. Vale dizer, as três tendências mantinham o império e o monarca. Somente no final do período, motivado pela nova lavoura, com a iminência da abolição da escravatura surgem movimentos que culminam com a fundação do Partido Republicano.

Durante a República Velha (1889-1930), chegando-se mesmo ao retrocesso, do quadro partidário em relação ao período imperial, com um cenário político marcado por fraudes e gestos de força, a floração partidária deu-se também de forma a agasalhar clientelas agrupadas em torno de personagens regionalmente influentes, sem maiores expressões ideológicas e programáticas.

Com o advento da República Nova (1930-1964), surgem os partidos permanentes e provisórios. Assim, o Estado, de um lado favorece a efervescência partidária, por outro, pereniza a fragilidade dos partidos, ao admiti-los provisórios, descartáveis. No entanto, possibilita o destaque dos dois pólos: a extrema esquerda, como Partido Comunista do Brasil, e a extrema direita, com a Ação Integralista Brasileira, se bem que ambos são pouco mais que extertores do comunismo e do fascismo importados de além-mar. Durante o Estado Novo, os partidos foram extintos, ressurgindo, de forma bem mais desenvolvida, democraticamente, durante o período de 1945 a 1964. Mesmo assim, dentre uma dezena e meia de partidos políticos que existiram nessa época, autores como FLEISCHER (1981) apontam as três tendências manifestas nessas organizações: *Partidos Conservadores*,

Partidos Ideológicos e Partidos Progressistas, agremiações essas que se coligavam nas épocas das eleições, procurando eleger os candidatos que se lançavam buscando consenso da população. Assim, em diversas ocasiões demonstrou-se que não havia nem haveria o enquadramento dos eleitos nos partidos (eles não estariam comprometidos com os programas partidários), mas, sim, os partidos se enquadrariam em relação a eles, personagens influentes, que assim usariam os partidos, subjugando-os aos seus interesses, compromissos e até caprichos pessoais. BRUM (1988) mostra-nos que “*reduzidas elites distanciadas do povo*” sempre decidiram o destino do Brasil. Naturalmente esse comportamento contribuiu também para o enfraquecimento da formação partidária mais consistente em nosso país.

A Ditadura Militar, instaurada em 1964, novamente extinguiu os partidos políticos, destituiu mandatários eleitos, cassou mandatos parlamentares, suspendeu direitos políticos, enfim tudo fez para expungar lideranças políticas e intelectuais, de forma a suprimir duas gerações de líderes que nasceriam em todos os recantos do país. Conforme vimos no Capítulo I, a extinção dos partidos políticos aconteceu, na realidade, por duas vezes, durante a ditadura militar: a primeira vez, em 1966, quando extinguiu todos os partidos existentes, instalando “bipartidarismo”, com a criação da Aliança Renovadora Nacional e o Movimento Democrático Brasileiro; a segunda vez, em 1979, quando, numa tática para dividir a oposição, extinguiu os dois partidos existentes e permitiu a criação de maior número de partidos políticos. Em 1966, o regime militar criou dois simulacros de partidos: um para lhe celebrar o louvor, outro para agrupar os descontentes, mantendo-os sob vigilância.

O primeiro floresceu naturalmente com todos aquelas lideranças locais, regionais e nacionais que, por interesses mais diversos, acorrem para junto do poder. Assim a ARENA, transformada, em 1980, no PDS, encontrava facilmente adeptos: nesse período era muito cômodo ficar do lado governista, pois se contava, durante boa parte desses anos, com o apoio até do segmento religioso, amedrontado pelo fantasma do “comunismo”.

O segundo, o MDB, depois, em 1980, o PMDB, cresceu às custas de “sangue, suor e lágrimas” de muitos que aventuraram, à época, ser oposicionistas. Dessa forma, o “simulacro” ganhou a forma de uma frente oposicionista, agasalhada em forma de partido

político. Esses constituíram, na qualidade de grupo, os originários descontentes com o rumo que o país estava tomando, capitaneado pela ditadura militar e a política perversa adotada pelo regime. FURTADO (1981), analisando a política econômica implantada pela ditadura militar, afirma que *“poucas vezes ter-se-á imposto a um povo um modelo de desenvolvimento de caráter tão anti-social.”* Muitas vezes o MDB foi mutilado com a cassação de seus líderes, e dilapidado mediante salvaguardas criadas para favorecer a ARENA nas eleições permitidas. Também contou com a ajuda de políticos interioranos que precisavam estar do outro lado em relação a seus desafetos políticos locais que tiveram a melhor sorte de ingressar no partido situacionista. Esse era o segundo grupo a que nos referimos mais atrás, composto pelos que, mesmo discordantes entre si e também em relação ao partido, agregavam-se pelas semelhanças, pelos interesses em comum pelos quais lutavam, muitas vezes apenas pela própria sobrevivência política local ou regional. Esse fato, sem dúvida, contribuía para a descaracterização ideológica do partido; contribuía, porém, no sentido de “fazer volume”, o que em política é, muitas vezes, bem recebido. Outro segmento abrigado no MDB foi a juventude, que entendia ser essa a via mais promissora e contava com a breve volta da democracia ao país. Assim, o PMDB de 1980 carregou uma herança múltipla como origem, mesmo com a criação dos demais partidos oposicionistas em relação ao regime militar: PT, PDT, PTB e PP. Enquanto esses partidos se formaram com integrantes espontaneamente próprios, o PMDB ainda carregou sua característica de “frente”, tendo como principal “trunfo” a organização conseguida em todos os rincões do país.

Em 1982, por ocasião das eleições diretas para governadores dos estados, o PMDB estava organizado em todos os municípios do Estado de São Paulo. Seu “Estatuto-Programa”, apresentado ao povo brasileiro em 1981, trazia propostas para, praticamente, todos os setores da sociedade. O PDS, como fiel escudeiro da Constituição de 1967, promulgada pela ditadura militar, e emendada, em 1969, pelos três Ministros Militares que respondiam pelo poder, apresentava um programa de direita, sendo alguns de seus itens praticamente copiados da referida Constituição, prevendo explicitamente subsídio à escola

particular²²⁰ e o ensino voltado às necessidades do mercado de trabalho, além de um programa assistencialista com foco no aluno “carente”. O PTB e PDT apresentavam “*ipsis-literis*” a mesma proposta²²¹, na qual se previa a vinculação da educação com a formação profissional, com a pesquisa e com o trabalho, uma reforma educacional assegurando ensino gratuito para todos os níveis, reorganização da rede pública, etc. O programa era bem explícito, no entanto não houve nenhuma discussão desse programa com os educadores e com a sociedade. O programa do Partido dos Trabalhadores não enfocava diretamente a educação, reservando-lhe apenas a declaração de que deveria haver ensino público e gratuito para todos os níveis, ensino esse, voltado às necessidades dos trabalhadores, bem como deveria haver creches nos locais de trabalho e moradia. Nessa época o PT priorizava em muito mais a causa dos operários industriais e do campo, que considerava “os trabalhadores”. Somente mais tarde, porque boa parte de sua militância era constituída por intelectuais e estudantes, passou a uma proposta inclusiva desses setores em seu programa.

Procurando as razões do engajamento dos professores e intelectuais na formulação da Proposta Montoro para o Governo de São Paulo, e, conseqüentemente, no programa de governo do PMDB, em 1982, verificamos ser esse partido a opção natural na época, do ponto de vista prático, ou seja, uma possibilidade concreta de derrotar o candidato comprometido com a ditadura militar, tendo um programa partidário e um candidato viáveis.

Vejamos: O partido dos Trabalhadores tinha candidato (Lula), mas não tinha programa para a educação; o PDT, embora tivesse um programa, não tinha (como não tem até hoje) bases eleitorais em São Paulo, e seu candidato não empolgou as massas (Rogê Ferreira); o PTB, embora tendo programa e candidato, esse nunca fora fiel nem a partido,

²²⁰ Essa idéia acabou sendo aprovada na Constituição da República, promulgada em 1988, quando possibilita, em seu artigo 213, que recursos públicos possam ser repassados a instituições educacionais privadas confessionais, filantrópicas e comunitárias. No entanto, a Constituição do Estado de São Paulo faz uma restrição a esse repasse, em seus artigos 255 e 258, ao estabelecer que somente poderá ser feito com recursos além dos 30% obrigatórios, que somente podem ser aplicados no ensino público.

²²¹ O PDT, liderado por Leonel Brisola, e o PTB, liderado por Ivete Vargas, apresentaram como proposta o Estatuto-Programa do PTB criado em 1945, por Getúlio Vargas, com as alterações dos nomes e situação conjuntural.

nem a programas (Jânio), e, por último, o PDS tinha um programa em andamento, da ditadura, e candidato (Reynaldo de Barros), também representante legítimo do regime militar e especialmente de Maluf, justamente o que o magistério queria derrotar. Acrescente-se: o PMDB tinha o único programa discutido pelo magistério em praticamente todo o Estado, e um candidato natural para todos os segmentos da população, especialmente para o magistério: Franco Montoro.

O PMDB, assim, constituiu-se, nessa época, no denominador comum aos professores: pregava as reformas almejadas e assegurava os direitos aos professores. Os intelectuais e professores acreditavam que, por intermédio do Estado, com políticas públicas definidas no campo social, seriam possíveis as mudanças na educação brasileira, mormente em sua redemocratização, mediante a expansão das oportunidades educacionais para toda a população, e especialmente para as camadas populares. Ainda tinham a visão de que, com a redemocratização do país *“são os partidos políticos, em última instância que traçam a política educacional ao elaborarem as leis do ensino (...) ao traçarem diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública”*, conforme nos mostra GRACINDO (1994). Era também um momento marcado pela esperança, traduzida em uma certa euforia motivadora da ação. O PMDB assumia a liderança da tentativa de organização da sociedade civil , mediante seu programa liberal-social, em nível nacional.

No programa para o Estado de São Paulo, denominado Proposta Montoro, aprovada pela seção paulista do partido, *descentralização e participação* eram anunciadas como estratégias de ação, e os professores de todos os níveis acreditavam que, tirada a rolha do centralismo do governo militar, muita coisa boa poderia fluir, porque os educadores iriam ter, finalmente, a oportunidade de organizar o seu trabalho e que, por sua vez, seriam recompensados com vencimentos mais dignos e justos. Como vimos anteriormente, o próprio manifesto do PMDB conclamava a todos os que se identificassem com seu programa a se aliarem a suas fileiras para a *“mudança das estruturas iníquas em benefício do povo”*, mantendo, assim, a porta aberta a segmentos interessados na construção do Estado democrático. Dessa forma, educadores e intelectuais renomados da época, ligados às universidades, particularmente às públicas paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), não se

furtaram a emprestar sua colaboração, tanto na formulação, como nas discussões das propostas peemedebistas, antes das eleições e até meados do Governo Montoro. Muitos desses intelectuais se retraíram após esse período, passando a atuar apenas quando contratados pela Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e órgãos como a Fundação de Desenvolvimento da Administração Pública (FUNDAP) e outros. Alguns passaram a colaborar também com outros partidos, dentre eles o PT, e também mais tarde o PSDB e o PSB, especialmente.

Inaugurado o governo do PMDB, em 1983, iniciou-se no magistério uma experiência nova. Considerando que a categoria dos professores tem uma vida funcional variável entre 25 e 30 anos, alguns permanecendo um pouco mais, até cerca de 35 anos, verificamos que praticamente todo quadro do magistério era constituído por professores e especialistas já ingressantes durante o período da ditadura, e uma grande maioria dos que possuíam curso superior, formados nas chamadas “faculdades de fins de semana”, criadas para fornecer professores titulados nesse nível, mas com um padrão de formação muito aquém do desejável, com pouca percepção crítica de políticas educacionais. Houve, no entanto, engajamento desse magistério na tentativa de formulação de uma política educacional para São Paulo, que contou também com os docentes das universidades estaduais paulistas.

Os documentos oriundos dessa mobilização não podem ser considerados cabais e inequívocos, portadores que são de incompletude e falhas de análise. São, por vezes, até panfletários. Por outro lado, não demonstrou o Governo o compromisso anunciado com os educadores na nomeação daqueles que conduziriam a educação em São Paulo, ou seja, os secretários. Estes, foram escolhidos entre pessoas engajadas no círculo do poder, não havendo preocupação nem de buscar a “coincidência”, na maioria das vezes. Muito embora esses secretários mantivessem nas assessorias alguns professores de renome e comprometidos com o magistério, a descentralização somente se caracterizou como atribuição de tarefas à base, na forma de desconcentração, e a participação somente como consulta facultativa sobre o que já era conhecido. Alguns projetos, que, sem dúvida, podem ser considerados de boa qualidade mostraram-se desarticulados e esparsos, demonstrando

que a Proposta Montoro poderia desde cedo ser considerada uma peça de assessoramento ao candidato para que falasse a língua dos professores em sua campanha em direção ao Palácio dos Bandeirantes. Vejamos, pelo ocorrido e pelo “feito”, a execução ou não de uma política anunciada, pois *o feito obtêm maior força explicativa sobre a postura do partido político do que o escrito e o dito*, parafraseando GRACINDO (1994).

Para se realizar uma política de gestão da educação em São Paulo, em 1983, tendo como estratégias a descentralização e a participação, necessário se fazia, em primeiro lugar, reformular completamente a Secretaria da Educação, elaborar de imediato um novo estatuto do Magistério, um novo estatuto dos Funcionários Públicos do Estado e um novo regimento das Escolas Oficiais. Não haveria grandes dificuldades para se reformular a Secretaria e o regimento das escolas oficiais, porque essas peças legais eram meros decretos dos governadores anteriores, podendo ser revogados ou reformulados por novos decretos, bastando, para isso, vontade política pessoal do Governador, uma vez que apoio do magistério havia “de sobra”. Quanto aos estatutos do magistério e do funcionalismo público, embora em forma de Leis, poderiam ter sido reformulados com presteza, uma vez que o governo contava com maioria na Assembléia Legislativa e apoio das Associações de Classe do magistério e do funcionalismo público.

A organização da Secretaria é, como sempre foi considerada, terrivelmente centralizadora e antidemocrática, como já descrevemos nos capítulos anteriores. O Decreto 7510/76 que a estrutura, traz como fundamento (em seu preâmbulo) o Ato Institucional 8, do Supremo Comando da Revolução de 1964. O Governo Montoro (ou os seguintes) poderia tê-la reduzido a três níveis: Gabinete Central, Órgãos Regionais (Delegacias ou Diretorias) e Escolas, com eliminação de dois níveis de mera passagem de documentação e geração de gastos desnecessários (coordenadorias e divisões regionais), conforme propunham estudos da época, elaborados pela FUNDAP (Fundação de Desenvolvimento da Administração Pública).

O Conselho Estadual de Educação, órgão vinculado à Secretaria, por sua vez teria suas funções ampliadas e alterada a forma de recrutamento de seus membros, por indicação de parte deles pelas instituições representativas do magistério e da sociedade civil. Demandaria também a aprovação de uma nova lei na Assembléia Legislativa. Da forma

como está organizado, o Conselho Estadual de Educação é um órgão meramente homologador, sem discussão aprofundada dos projetos da Secretaria, e defensor dos interesses das categorias contempladas, em especial do ensino privado. Sua práxis tem mostrado que toda vez que um de seus membros contraria esses interesses, é eliminado do Conselho, por meio de sua não recondução. Os governos do PMDB perderam a oportunidade de transformar esse colegiado em um órgão qualificado para as grandes discussões da educação em São Paulo, um verdadeiro instrumento a serviço da participação e da descentralização que poderia ter levado a escola pública a um grau de autonomia bem mais elevado. Por outro lado, não somente por atenção ao “*lobby*” do Conselho Estadual de Educação, mas por reconhecimento da importância que um órgão colegiado dessa natureza pode ter no cenário educacional paulista, sua presença institucional foi mantida pelos constituintes estaduais de 1989, incluindo o Artigo 243 na nova Constituição do Estado de São Paulo, garantindo o Conselho Estadual de Educação, como “*órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino do Estado de São Paulo*”.²²²

Os regimentos das escolas também, instituídos por decretos, não oportunizavam a discussão, portanto a participação (além da mera consulta facultativa) dos integrantes da equipe escolar, bem como das comunidades das escolas, não gerando qualquer grau de autonomia. O Estatuto do Magistério estipula uma carreira que obriga o professor a ser uma “peça” estadual e não da escola., sendo talvez o que mais dificuldades ofereceria para alteração, tendo que ser vencidas grandes resistências da corporação. Não se concebe em um regime democrático querer descentralizar e estimular a participação, sem se reformularem as estruturas, propiciando-lhes competência para cada instância solucionar os problemas que lhe são pertinentes.

Ao ser instituído o Fórum Estadual de Educação pelo Secretário Paulo de Tarso, no primeiro ano do Governo Montoro, pretendeu-se, de uma forma descentralizada, “por fora” da rede da Secretaria, identificar os problemas da educação em São Paulo, bem como as alternativas de solução, colocando-se em sua direção integrantes do Partido dos Trabalhadores, numa visão de que ensejar participação é dar espaço para que pensadores

²²² Muito importante, até porque a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) não determina a existência de Conselhos Estaduais de Educação, embora não os proíba.

renomados, mesmo de outros partidos (no caso, partido derrotado nas eleições de 1982) pudessem dar sua parcela de contribuição. Em primeiro lugar, a medida desconsiderava que os problemas e alternativas de solução estivessem contemplados na proposta Montoro, devidamente aprovada pelo PMDB paulista, elaborada como vimos anteriormente por professores e educadores filiados ou não ao partido, mas capitaneada pela Fundação Pedroso Horta, órgão de pesquisa do PMDB. Esse não seria o documento a ser considerado e seguido, mesmo que alterado, quando necessário, pela “participação” dos professores, seus elaboradores iniciais? Em segundo lugar, o PMDB, sufragado nas urnas e colocado no poder, estava assumindo o poder, com todas as suas vantagens e desvantagens. Onde estavam os quadros selecionados e recrutados para o exercício do poder? O poder é exercido em rede, em conjunto, e, se circula do alto ao baixo, também o faz do baixo ao alto: do palácio do governo até às extremidades, às repartições executoras da política, no caso as escolas, e das extremidades até o palácio, pressupondo conflitos que precisam ser resolvidos com coerência e interação, como vimos com FOUCAULT (1979). Para que essa rede de poder funcione é imprescindível haver a formação de quadros qualificados para todas as instâncias, para que não se caia no sectarismo revelador do despreparo, na improvisação geradora do “*laissez-faire*” e do clientelismo, ou então no caos. Mesmo se considerarmos uma visão a médio prazo para a discussão com a rede escolar de uma política educacional de longo prazo, a instituição do Fórum, da forma como foi feita revelou-se um equívoco, no mínimo, ou uma medida populista para agradar uma elite presente em suas sessões, dando a impressão de participação a toda a categoria do magistério, mas por outro lado, oferecendo uma face falsa, de que o governo era apertadário e popular.

Os principais programas descentralizadores na modalidade intergovernamental foram: municipalização da merenda escolar, municipalização da pré-escola, municipalização de construções e reformas escolares, na modalidade inter e intragovernamental a municipalização e descentralização do pessoal de apoio da rede, municipalização do ensino fundamental, e na modalidade intragovernamental a manutenção da rede física (prédios escolares) pelas das unidades volantes (FDE). O programa de reforma da escola pública do Governo Fleury (Escola Padrão), apesar de centralizado tinha

como produto a descentralização em nível de escola, gerando autonomia e participação na comunidade escolar.

Em nível de desconcentração, podemos anotar os seguintes programas: transformação das delegacias de ensino em unidades de despesa, criação das oficinas pedagógicas nas delegacias de ensino, diversos assuntos antes tratados em nível central (recursos referentes à avaliação de rendimento escolar de alunos, autorização para ocupação de zeladorias, concessão de vantagens pessoais, etc.). Algumas dessas funções desconcentradas geram os mesmos resultados que ações descentralizadas, assim entendido quando esses resultados têm poder modificador, como, por exemplo, as compras feitas de forma desconcentrada que, por conseguinte dão poder de alteração de produto por parte dos professores, que influem nessas compras. Consideramos, assim, que a desconcentração, pressupondo a *“delegação de determinadas funções”* antes executadas centralmente para a execução em órgãos hierarquicamente inferiores (regionais ou locais), portanto subordinados, pode também, em certos casos, ser considerada no mesmo grau da descentralização, ou seja, quando houver a admissibilidade de comportamentos próprios que alterem os resultados de forma a não mais poder haver o controle total do órgão central. Dessa forma, de acordo com o que analisamos no Capítulo II, conciliamos o que afirmam MOTTA & PEREIRA (1984) com o que diz CASASSUS (1995), quando os primeiros pressupõem a questão dos graus de centralização/descentralização, considerando a *“importância das decisões tomadas na base”*, e o segundo afirma que a descentralização *“reflete um movimento de baixo para cima”*. Se os professores puderam decidir o que comprar (material didático e pedagógico, realização de atividades de pesquisa), e, em decorrência disso, o processo ensino-aprendizagem foi modificado de forma não controlada pelo órgão central, gerando um resultado de acordo com a intenção desses profissionais, podemos afirmar que o movimento de baixo para cima deu importância à decisão tomada, e aí tivemos um resultado igual ao de um procedimento descentralizado.

Constatamos como bem sucedida a municipalização da pré-escola que se deu de forma gradual e teve o mérito de fazer que as Prefeituras Municipais assumissem seu papel no campo educacional, onde devem investir 25% de seus recursos orçamentários derivados de impostos e nem sempre o fazem, além do preparo para assumirem seu dever

constitucional junto ao ensino fundamental. A participação no atendimento pré-escolar por parte do Estado, que era de 14,2% em 1983 caiu para 0,2% em 1994, ao passo que a participação dos municípios passou de 58,6% em 1983 para 84,1% em 1994. A participação da área privada oscilou de 27,3% em 1983 para 15,7% em 1994. Consideramos positiva a municipalização da merenda escolar, especialmente porque trouxe à alimentação escolar o sabor local, com o consumo de produtos de cada região, e atendendo os padrões nutricionais instituídos, e reconhecendo um serviço que inúmeros municípios já prestavam, mas de cunho assistencialista, passando agora a um procedimento político.

A municipalização do ensino fundamental caminhou pouquíssimo nesse período: anunciada pelo governador Quércia em seu discurso de posse somente teve contramarchas. Seu primeiro secretário, contrário à medida, apenas buscou parcerias com os municípios para as questões periféricas: pessoal de apoio, merenda escolar reforçada etc. O segundo secretário tentou uma municipalização apenas dos prédios escolares, conforme já descrevemos no Capítulo IV, tendo o terceiro secretário se omitido e o quarto secretário tentado, já no último ano do governo, que os municípios criassem, com a ajuda do Estado, escolas de ensino fundamental em seus novos bairros, por meio dos Termos de Cooperação Intergovernamental, conseguindo poucos resultados. Durante mais da metade do Governo Fleury o assunto foi esquecido, voltando à tona sem sucesso já no seu final. O Governo estadual responsabilizava-se por 79,9% das matrículas e os municípios por 10,1% em 1983, em 1994 a relação era de 79,6% pelo Estado e 9,8% pelos municípios, tendo o ensino privado oscilado de 10,0% para 10,6%. Isso nos mostra que apesar do discurso governamental pró municipalização do ensino fundamental, e das determinações constitucionais emanadas justamente nesse período segundo as quais os municípios deveriam passar a investir seus recursos destinados à educação prioritariamente no ensino fundamental, esses dois governos quedaram-se ante a força política dos prefeitos municipais que evitavam, de todas as formas, essa medida, não querendo assumir mais “gastos”, bem como à corporação do magistério²²³, que, por intermédio de suas

²²³ Magistério estadual de todo o Estado, e municipal, onde já havia rede municipal de ensino fundamental: O primeiro não queria ser “dividido” para não perder força política e o segundo temia rebaixamento de vencimentos pela entrada de grande número de professores.

associações, depois transformadas em sindicatos, opunha-se ferrenhamente à municipalização do ensino.

No tocante à municipalização das construções escolares, não consideramos essa a melhor alternativa para a questão. As construções municipalizadas levaram muitas vezes ao prejuízo futuro com mão de obra e materiais para manutenção e conservação desses prédios. Prefeituras Municipais que assinaram convênios para a construção de escolas, não tendo experiência e equipes especializadas, fizeram construções de padrão pior que o Estado, construções despadronizadas, que levam a um gasto maior com manutenção e conservação. Tanto assim, que a opção somente foi mantida nos casos de assinatura do Termo de Cooperação Intergovernamental, quando o município assume também a responsabilidade pela criação e manutenção da escola como unidade municipal de ensino, nas gestões do professor Carlos Estevam à frente da Secretaria, no final do Governo Quércia, e novamente no final do Governo Fleury. Tendo havido o barateamento das construções, como apontam alguns relatórios e autores, esse custo menor representou pouco ou nada pelo gasto posterior com manutenção e reformas. Quanto à contratação de mão de obra no local tal fato já ocorria com as construções centralizadas, sendo muitas vezes apenas o engenheiro e o mestre de obra originários das cidades-sede das empreiteiras contratadas. Assim, o que restava de economia na construção ficava reduzido à utilização de ociosidade de máquinas de terraplanagem por parte de alguns municípios que as possuem e pouco mais, quando possível. O que pode ser analisado é o ganho político local, com o prefeito e demais políticos assumindo a “paternidade da obra” e capitalizando parte disso ao governador, ao deputado estadual, federal, além do vereador do bairro, do líder comunitário... Muitas vezes funcionou também como compensação por obra de outro setor que não foi conseguida pelo município interessado. No entanto, as construções realizadas nesse período, centralizada ou descentralizadamente foram as constantes do Plano de Obras elaborado anualmente e reajustado pelos técnicos da Secretaria, com trabalho elaborado a partir das Delegacias de Ensino, pelos seus REMs (Responsáveis pela educação no município).

Conforme também analisamos nos Capítulos IV e V, o programa de preservação, manutenção e conservação dos prédios escolares da forma como foi sendo estruturada

alcançou seus objetivos, constituindo-se numa política bem elaborada nesse campo, e inédita, por representar a solução a médio prazo para assunto que jamais fora resolvido na Secretaria. Os prédios escolares passaram a ser tratados como pertencentes às comunidades escolares, que deveriam preservá-los, ficando a sua manutenção (preventiva e corretiva) por conta do poder público, de forma desconcentrada (Associações de Pais e Mestres e Direções das Escolas) e descentralizada, por meio das Unidades Volantes de Manutenção e da equipe técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Muitos prédios escolares históricos puderam também ser restaurados durante esse período.

Em referência à tentativa de descentralização de admissão de pessoal de apoio, pelo Programa de Municipalização e Descentralização do Pessoal de Apoio da Rede, PROMDEPAR, temos duas observações a fazer: no tocante aos convênios com as Prefeituras Municipais a questão não se mostrou tão grave até porque alguns municípios, gastando pouco ou quase nada com educação, tiveram como se envolver ou resolver o seu problema ao complementar a rede estadual com o que faltava: pessoal. Quando o programa foi extinto, esses funcionários foram absorvidos no quadro do funcionalismo municipal, a maioria deles trabalhando nas escolas. Como o programa não era obrigatório, somente a ele aderiram as prefeituras que entenderam dever fazer isso. Já no que se refere a convênios celebrados com as Associações de Pais e Mestres, o programa constituiu uma agressão à sua finalidade, e uma ingerência nos projetos dessas instituições, que tem como maior finalidade a assistência ao aluno e o entrosamento da escola com a comunidade. Além disso, caso houvesse reclamações trabalhistas ou outras demandas judiciais, não estavam as APMs preparadas jurídica e funcionalmente para tais embates. No entanto, nos dois casos, a Secretaria (o Governo) demonstrou querer isentar-se do problema da falta de recursos (no caso, funcionários) para as unidades escolares, repassando um salário-mínimo por servidor contratado. Ficavam as APMs (no caso, as escolas), ou as prefeituras incumbidas de solucionar o impasse, arcando com os respectivos ônus. Ao mesmo tempo que se barateia a mão de obra nas unidades escolares, por meio da contratação de pessoal pelas Prefeituras Municipais ou Associações de Pais e Mestres, com vencimentos aviltados, outros funcionários são contratados para o exercício nos órgãos regionais e centrais da Secretaria utilizando-se do BANESER, empresa subsidiária do BANESPA, percebendo vencimentos

de mercado. Para ambos os casos, o mais consentâneo teria sido a via da abertura dos concursos públicos, conforme preceitua a lei. A contratação por meio do BANESER não configurava desconcentração, nem descentralização, sendo mera terceirização de serviços, desconhecidas as razões dessa opção até então não utilizada nos meios educacionais em São Paulo.

A instalação das Oficinas Pedagógicas nas delegacias de ensino (Governo Quércia) ensejaram a mudança de ótica da Secretaria em relação a esses órgãos regionais, dando importante passo em direção à reflexão pedagógica, criando nesses órgãos não somente o espaço, mas o tempo para isso. Os Grupos de Supervisão Pedagógica, acrescidos dos assistentes Pedagógicos tiveram que deixar um pouco suas funções técnicas e administrativas, para se debruçarem sobre conteúdos ensinados nas escolas e suas metodologias. Essa experiência, carente de aperfeiçoamento, especialmente de dotação orçamentária, precisa ter continuidade e poderá frutificar tanto nos órgãos regionais da secretaria da Educação como nos órgãos municipais de gestão educacional, com reflexos muito positivos na rede escolar. Foi medida desconcentradora, mas de grande alcance, podendo frutificar, se houver continuidade e extensão.

Quanto à participação constatamos que, mesmo durante o primeiro período do Governo Montoro essa estratégia anunciada não passou do nível mais elementar da consulta, e, na maioria das vezes, da “*consulta facultativa*” (DIAZ BORDENAVE, 1994). O projeto participativo que mais envolveu os professores e especialistas da rede foi a discussão das propostas curriculares, coordenada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, em 1987 e 1988, conforme já analisamos anteriormente, especificamente no Capítulo III, e também no IV. No entanto, é preciso ressaltar que na fase final do trabalho houve um certo abrandamento das discussões, no sentido de “despolitizar” um pouco essas discussões, “centralizando” o seu rumo, que estava muito “à esquerda”, especialmente algumas disciplinas, e entre estas, História e Geografia. A introdução da participação no planejamento, bem como nas reformulações curriculares foi descrita por CUNHA (1991: 393), como estratégia ainda dos governos militares a partir de 1979, em nível de Ministério da Educação, no sentido de que o planejamento educacional deveria deixar de ser *impositivo* para se tornar *participativo*, incorporando as demandas dos

que criticavam as políticas dos ministros militares. Essas demandas envolviam “a adequação dos currículos escolares às condições de vida da população carente, já que o currículo orientado pelos padrões culturais da classe média (segundo uns) ou da burguesia (segundo outros) seriam instrumentos poderosos de discriminação social.” (grifo do autor)

Dessa forma, a participação esteve permeando todas as atividades, projetos e programas da Secretaria, no sentido de extrair a contribuição intelectual e às vezes até material das comunidades escolares ou dos educadores, buscando tornar mais ágil e eficiente a administração. É o caso da transformação do Conselho de Escola de consultivo para deliberativo. Ao examinarmos, porém, o que ele pode deliberar, encontraremos questões de pouca relevância, uma vez que as principais questões são resolvidas por meio dos decretos dos governadores ou das resoluções dos secretários, que, dessa forma, demonstram politicamente que não querem descentralizar, desconcentrar e nem ceder espaço para a participação dos educadores, pais e alunos nos assuntos que lhes dizem respeito. Assim, admissão de professores, escolha dos dirigentes, calendário escolar e currículo da escola são definidos, item por item, pela legislação baixada de forma auto-aplicável, restando pequenos ajustes para serem feitos localmente, ou seja, justamente para aprimorar, garantindo eficiência àquilo que já está determinado. Nesses casos, participar significou “*entrar com parte*”, oferecer o que tem, ou seja, as idéias que possam contribuir para o aprimoramento do sistema, utilizando-se este do que tem de melhor: as pessoas. O mesmo se pode dizer da instituição do REM (Responsáveis pela Educação no Município), no processo de organização do atendimento à demanda escolar de cada ano, a partir de 1984. Significou um avanço, no entanto, não houve evolução no procedimento, continuando no mesmo patamar em que foi criado, servindo pouco à democratização das decisões quanto à questão do atendimento à demanda anual escolar. Cabe aqui, no entanto, a observação de que a instituição do REM, possibilitando a participação de lideranças comunitárias na organização e no planejamento das unidades escolares tendo em vistas o atendimento da demanda escolar ano a ano, pressupôs a participação no sentido de “*entrar com parte*” no momento em que determinava também a busca dos recursos “*comunitários disponíveis*” para suprir o Estado na obrigação de propiciar os meios para esse atendimento. Interessante é verificarmos que essa visão de participação com exigência da

contrapartida é a que tem prevalecido nos acordos feitos quando os governos fazem os “empréstimos” com organismos internacionais, especialmente com o Banco Mundial. Contudo, não se pode negar a salutar colaboração dada pelos REMs durante o período analisado, tanto em nível escolar, como regional e central. Foram esses grupos, muitas vezes, os responsáveis pela correta localização de construções escolares, indicações de reformas de prédios, reivindicações ao poder público quanto aos problemas de segurança, etc.

A Associação de Pais e Mestres continuou a ser um órgão extremamente burocrático na sua formatação jurídica, e na sua prática uma entidade assistencial quer dos alunos, quer do próprio Estado. Sem municiar devidamente as unidades escolares, o Estado transforma as APMs em órgãos financiadores de programas complementares. Assim, fazem campanhas para colocação de cortinas nas salas de aula, ventiladores, etc.

Os Grêmios Estudantis, autorizados a funcionar em 1985 pela Lei Federal 7.398/85,²²⁴ e depois pela nova Constituição, em 1988, poderiam ter se tornado grande veículo de participação política dos alunos e apesar de ter sido sua criação estimulada pela Secretaria da Educação, também pouco prosperaram. Acreditamos que o fato ocorreu mais pelos reflexos da ditadura militar, silenciando tanto a geração dos pais dos alunos na época, bem como os professores e dirigentes das escolas, o que determinou aos alunos das décadas seguintes pouca vontade de participação e fraco teor de questionamento.

Em muitos momentos do período estudado, a questão da participação foi complicada: conforme trabalhamos no Capítulo II, a discussão sobre a avaliação dos alunos no Ciclo Básico vinha caminhando lenta, com certa dificuldade nas escolas e nas Delegacias de Ensino, mas vinha se processando, quando foi baixada a Ficha Avaliativa do Ciclo Básico à qual as unidades escolares deveriam se ajustar, numa inequívoca demonstração de que, para a Secretaria, normatizar é mais eficiente (ou cômodo?) e eficaz do que preparar e orientar. A própria instituição do Ciclo Básico foi feita de forma não participativa, por meio de um decreto emitido no final de um ano letivo, quando os

²²⁴ Essa Lei autorizou a organização dos Grêmios Estudantis pelos alunos do ensino fundamental e médio, e a Lei 7.395/85 restabeleceu a União Nacional dos Estudantes como entidade representativa dos alunos do curso superior.

professores já estavam em recesso escolar, entrando em férias. O mesmo se pode dizer da implantação da Jornada Única no Ciclo Básico. Em todos esses casos, a participação deu-se apenas na execução das tarefas implementadoras, ou seja, a Secretaria utilizou-se dos professores para solucionar o que lhe é impossível: resolver os problemas no dia-a-dia, estudando as questões no varejo por não tê-las definido bem no momento apropriado. Não podemos, portanto, dizer aqui que a Secretaria da Educação cumpriu o que se previa como estratégia de ação na Proposta Montoro no tocante à participação, pois participar é *"fazer parte, tomar parte e ter parte"* do processo e não apenas dele fazer parte onde e quando convém aos mentores. Resta-nos considerar, quanto à participação, que se pode constatar nesse período de quase doze anos o que nos afirmaram TRAGTEMBERG (1987) e HELOANI (1996), isto é, o primeiro autor quando compara o processo de participação que não seja a auto-gestão como o verdadeiro *"Alice no país das maravilhas"*, ou seja, os participantes pensam que participam, mas apenas brincam de participar, opinando sobre questões secundárias, muitas vezes propiciando a satisfação dos interesses dos patrões ou chefes, criando, assim, *"a paz na empresa"* sem que disso se apercebam, e o segundo, quando afirma que *"a introdução da chamada administração participativa não foi produto de uma técnica ou mesmo uma proposta desinteressada"*. Percebe-se muito bem esse aspecto durante a permanência do secretário Paulo Renato à frente da secretaria da Educação, quando aos professores e demais integrantes do quadro do magistério foi dada a oportunidade para participarem das discussões do novo Estatuto do Magistério, por fim materializado na Lei Complementar 444/85. O magistério passou todo o tempo discutindo, fazendo propostas, não houve eclosão de greves durante o período, mas conseguiu apenas algumas vantagens pessoais de forma coletiva, como a supressão de um processo de avaliação (que precisava ser melhorado, mas não extinto), a abertura da possibilidade de acesso aos cargos finais de carreira independente do cargo ocupado, a transformação do Conselho de Escola de consultivo para deliberativo e poucas outras vantagens, todas insignificantes, praticamente a custo-zero para o Estado.

No entanto, há que se considerar também que a questão da participação na Proposta Montoro não estava muito bem delineada, conforme expusemos no final do Capítulo II, ficando esse documento a dever uma explicitação mais acurada da opção por uma

participação macrossocietária pregada pelo Governador Montoro na qualidade de Senador opositor, e a microssocietária, em nível das comunidades escolares e a sociedade civil em nível local.

Podemos caracterizar o período estudado como de liberalização de oportunidades educacionais. Em todos os graus houve significativos índices de aumento de atendimento, desde que estejamos dispostos a considerar o atendimento à pré-escola por parte das municipalidades, muitas das quais já vinham prestando esse serviço de forma mais aprimorada que o Estado. Nas escolas estaduais, em que pese a qualidade do atendimento, as classes pré-escolares estavam se tornando apêndice das escolas onde funcionavam, por serem minoria numérica, muitas vezes relegada a um plano não prioritário. Muito embora possa ser considerado um desfazimento pelo Estado de seu compromisso com esse nível de ensino, ao passar a pré-escola para as prefeituras municipais o Estado não somente reconheceu a competência dos municípios, mas também sua capacidade. E abriu mais vagas no ensino fundamental estadual, que crescia vertiginosamente na década de 1980. Os dados percentuais mostram ainda que ao passo que houve crescimento do atendimento à pré-escola pelos municípios, houve decréscimo desse atendimento por parte das instituições privadas, evidenciando que o atendimento pela municipalidade não somente absorveu a clientela estadual como também incidiu sobre os que pagavam esse tipo de atendimento escolar para seus filhos. Esse foi o período também em que as creches municipais, em grande parte dos municípios paulistas passaram a ser enquadradas como equipamentos educacionais, saindo da conotação de assistência social. Nesse aspecto, os três governadores e todos os seus secretários agiram com coerência, muito embora o atendimento não tenha atingido ainda toda a população.

Enfocando o atendimento ao ensino fundamental, temos que considerar o ensino regular (para os que estão na idade própria), o ensino para jovens e adultos, (que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria) convencionalmente denominado supletivo, o ensino ministrado no período noturno (atendimento ao aluno trabalhador), e a educação especial (para portadores de necessidades especiais).

Como já analisado nos capítulos anteriores, o ensino fundamental regular teve, nesse período, uma fase de expansão natural, quando se procurou dar o atendimento a

todos, estendendo-se esse atendimento àqueles que completassem sete anos dentro do ano letivo, respeitada a ordem cronológica de forma a beneficiar os mais velhos. O período noturno teve grande ampliação de atendimento, incorporando bom número de classes instaladas no chamado “turno vespertino”.²²⁵ A criação de unidades escolares para o ensino fundamental nesse período foi praticamente liberada: havia a criação por meio dos decretos dos governadores na época certa (início de cada não letivo), em decorrência do trabalho de planejamento de cada delegacia de ensino, e continuava liberada a criação extemporânea, quando necessário, sem veto das autoridades superiores, com a responsabilidade atribuída às autoridades competentes (delegados de ensino). Nesse último caso, o decreto do governador criava as escolas a partir das datas de seus funcionamentos.

O que também constituiu uma grande oportunidade perdida durante esses doze anos, foi a ausência de vontade política para se criar um curso noturno voltado às séries finais (5a. a 8a.) do ensino fundamental que realmente atendesse a esta clientela: alunos trabalhadores, portanto cansados, sem condições, pelo menos nos grandes centros, de permanência na escola por quatro ou mais horas seguidas após a jornada de trabalho, com professores que também já exerceram atividades diurnas, e com metodologias próprias para o período diurno. Somente algumas tentativas muito tímidas foram tentadas, sem sucesso, e todas vulneráveis ao corporativismo da rede. Sobre isso, urge tomar medidas radicais, que realmente assegurem um ensino no período noturno que atenda as necessidades do alunado, que contemple metodologias próprias, com conteúdos específicos, carga horária diária e calendário flexíveis, professores e especialistas preparados e contratados especificamente para esse trabalho, mediante remuneração diferenciada, etc.

Enfim, o que propomos para o período noturno é uma outra escola dentro da escola, ou seja, um departamento específico dentro da unidade escolar. No entanto, há que ressaltar que mal terminou esse período, as matrículas no ensino noturno começaram a cair, de forma irreversível até o momento. As matrículas no ensino noturno, crescentes desde 1984, a partir de 1995 decresceram na seguinte ordem: 1994: 32,6%; 1995: 30,95; 1996:

²²⁵ O turno vespertino é instalado nas unidades escolares a partir das 15 ou 16 horas, para minorar o problema de falta de salas de aula, com término de atividades às 19 ou 20 horas, e está, nas estatísticas oficiais incluído no período noturno.

26,6%; 1997: 23%; 1998: 18,6%; 1999: 14,4%²²⁶. Esse decréscimo não tem outra justificativa que não a compressão de matrículas em decorrência da reorganização da rede escolar que se deu a partir de 1996, (com algumas medidas tomadas ainda em 1995)²²⁷, separando-se as unidades escolares em unidades de primeiro ciclo (antigas quatro primeiras séries) e escolas de segundo ciclo (antigas quatro últimas séries), tendo em vista a municipalização do ensino fundamental. Nas escolas de primeiro ciclo, o ensino noturno foi suprimido, permanecendo essas unidades fechadas no período noturno. Em decorrência, os alunos foram remanejados para as escolas que ficaram com o segundo ciclo. Matematicamente isso foi possível, mas na prática resultou em deserção, ou desestímulo, uma vez que nem sempre as unidades escolares oferecidas estão próximas às residências ou locais de trabalho dos alunos, aspectos fundamentais à realidade da oferta de ensino noturno. É também digno de nota que o não oferecimento do ensino noturno em uma escola leva a uma “não procura”, da mesma forma que o oferecimento leva à procura pela população, que nem sempre está consciente de seus direitos de cidadania.²²⁸ No tocante ao ensino superior, para se garantir a oferta do ensino noturno nas universidades estaduais paulistas foi incluída na Constituição do Estado de São Paulo a obrigatoriedade da manutenção de um terço de suas vagas no período noturno.²²⁹

²²⁶ Essas porcentagens referem-se às matrículas no ensino noturno em relação ao total de alunos das quatro últimas séries do ensino fundamental, hoje segundo ciclo. Não estão disponíveis os dados referentes ao ano 2000, mas a tendência é também de queda. (dados da Secretaria da Educação)

²²⁷ Os governos anteriores iniciavam-se em 15 de março, portanto com o ano letivo em andamento. O Governo Mário Covas iniciou-se em 01 de janeiro de 1995, portanto antes do início do ano letivo, que se inicia em meados de fevereiro. Logo de início determinou medidas restritivas: aumento de número de alunos por classe, centralização de autorização para criação de escolas, classes e desdobramento de períodos. Essas medidas são internas, em sua maioria.

²²⁸ Especificamente durante a segunda metade da década de 1980, quando da criação do período noturno de forma massiva nas escolas, encontrava-se muita resistência na categoria dos Diretores e Assistentes de Diretor, que alegando falta de segurança e outros problemas, preferiam o período vespertino como solução. Acontece que o período vespertino atendia a poucos alunos trabalhadores, somente servindo como meia solução ao problema de falta de salas de aula. O período noturno é mesmo trabalhoso e requer muita vontade por parte de todos os envolvidos para ser mantido.

²²⁹ Artigo 253, Parágrafo único da Constituição do Estado de São Paulo, promulgada em 5/10/1989. Uma necessária invasão da “autonomia universitária”, uma vez que em algumas dessas instituições os “campi” permaneciam praticamente fechados no período noturno.

No tocante ao atendimento de jovens e adultos, clientela não escolarizada na idade própria, houve também nítida expansão e coerência no procedimento de todos os Secretários:

- Criação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, em número de 18 no Estado, para clientela específica, composta basicamente por pessoas mais amadurecidas que têm condições de estudo com frequência flexível;
- Criação da Suplência II²³⁰, composta de ensino presencial em termos (um semestre por série), alcançando, ainda, o ensino médio, nas escolas estaduais que dispunham de salas ociosas;
- Projeto AJA (Alfabetização de Jovens e Adultos), composto por classes criadas em qualquer época do ano. Esse projeto acabou sendo integrado à Suplência I, mantido pelas Prefeituras Municipais, em convênio com o Ministério da Educação;

A criação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, bem como da Suplência II nas escolas estaduais, ambas iniciadas no Governo Montoro e continuadas até o Governo Fleury, encontrou resistências dentro da própria Secretaria, por parte dos que, defendendo os interesses das escolas privadas mantenedoras de ensino supletivo, posicionavam-se contrariamente a essas medidas, alegando falta de condições ideais na rede escolar estadual, aludindo que o trabalho desenvolvido nos CEESs não passava de uma nova versão de “instrução programada”, etc. Entre os elementos contrários à medida encontravam-se alguns integrantes das equipes técnicas da CENP e também Membros do Conselho Estadual de Educação, representantes de instituições privadas de educação, que viam a possibilidade da diminuição de seu “mercado”, caso o Estado resolvesse entrar massivamente nesse atendimento à população.

A reestruturação do ensino da zona rural foi outra medida que atendeu aos padrões de coerência durante esses quase doze anos: iniciada com uma simples criação de núcleos rurais durante o final do Governo Montoro, ganhou consistência em forma de uma

²³⁰ A Suplência I (as quatro séries iniciais do ensino fundamental) foi, durante todo esse período mantida pelas Prefeituras Municipais, em convênio com o Ministério da Educação. Onde não havia esse convênio ou disponibilidade por parte das Prefeituras era instalada nas escolas estaduais.

completa reformulação durante o Governo Quércia em parcerias com as municipalidades, sem as quais realmente não é possível trabalhar a questão do ensino rural. O processo teve continuidade no Governo Fleury. Muitas vezes perdidas nas beiras de estradas sofríveis as “escolinhas rurais” careciam de medidas urgentes, sob pena de serem passíveis de extinção. Outras vezes encasteladas dentro de fazendas, atendendo aos filhos dos colonos das respectivas propriedades²³¹, deixavam de ser públicas, servindo somente aos interesses desses proprietários, como “salário indireto” aos seus colonos. Os professores dessas escolas, impossibilitados de um bom trabalho pedagógico, ministrando aulas para três, às vezes quatro séries ao mesmo tempo, sem ajuda de custo para transporte e sem funcionários para fazer merenda e limpeza, eram heróis, muitas vezes transformados em bandidos, quando não estavam sujeitos a controle de faltas, mas também muitas vezes dilapidados em seus direitos.

Assim, a transformação das escolas isoladas e de emergência em escolas agrupadas rurais ou escolas completas, o transporte desses alunos para escolas rurais mais próximas ou urbanas, foi a saída possível, louvando-se o trabalho da maioria dos prefeitos da época, que, independente de questões partidárias, entenderam a questão e participaram do processo, construindo prédios para escolas rurais e implantando sistema de transporte de alunos²³². Das cerca de 11.000 escolas rurais unidocentes (isoladas e de emergência) que vinham funcionando até 1988, resultaram em 1994: 2.649 escolas rurais unidocentes de emergência, 1.070 escolas rurais com duas ou três classes (ciclo básico à terceira ou quarta série) e 790 escolas rurais agrupadas²³³ (ciclo básico até sétima série), além de algumas unidades que atendiam o ensino fundamental completo e também o ensino médio. A tentativa de projetos agropecuários nas escolas rurais, por meio da inserção de um técnico especializado para atuar junto aos professores fracassou, e foi abolida. Se o processo utilizado pode ser criticado por alguns, por ter descaracterizado o que restava de currículo rural, tem o mérito de ter propiciado escolarização mais digna às crianças da zona rural,

²³¹ Os filhos dos grandes proprietários rurais sempre estudaram nas cidades, onde muitas vezes residem.

²³² Muitos desses prédios rurais, sendo próprios municipais, puderam ser utilizados durante os dias letivos como escolas, e nos finais de semana como centros sociais a serviço dessas comunidades.

²³³ Destas, 432 estavam localizadas dentro de propriedades rurais e 358 em locais semi-urbanizados.

dando-lhes um ensino mais urbano, mas com melhor qualidade e mais atendimento. Foi um passo importante para que surjam outros, aprimorando a escola da zona rural e oferecendo condições ao trabalhador rural de uma boa educação de seus filhos.

Quanto à educação especial, anotamos dois esforços conjugados no período que caminharam no sentido de atenuar a questão: o primeiro, ainda durante o Governo Montoro, especificamente de iniciativa do secretário José Aristodemo Pinotti, dando uma conotação multidisciplinar à questão, ao acrescentar os exames específicos (médicos, psicológicos, fonoaudiológicos) antes do encaminhamento de alunos para as classes especiais, salas de recursos ou atendimento pelos professores itinerantes. A segunda, já no Governo Fleury, ao modificar a forma de assistência dada às instituições privadas filantrópicas que dão atendimento escolar a crianças portadoras de necessidades especiais, passando à forma de repasse financeiro para contratação de professores pelas próprias entidades, ao invés de disponibilizar professores da Secretaria da Educação para essas instituições. A primeira medida, como já expusemos no Capítulo III recebeu as críticas de MAZZOTA (1996), que entendeu ter havido retrocesso com a adoção do que chamou de “*modelo médico-psico-social*” em detrimento do que entendia melhor, o “*modelo educacional-escolar*”, utilizado anteriormente. Essa medida, no entanto, veio a atender tanto a reivindicação dos professores e diretores de escola que atuavam na área, e que muitas vezes eram criticados duramente pela metodologia que adotavam para “classificar os alunos”, quanto dos próprios médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais que, atuando na área atendendo a essas crianças, não participavam do processo de forma institucional. Fazemos coro, portanto, com as duas medidas adotadas, reconhecendo que elas, por si sós, não resolvem o problema.

Nessa época também entrou em pauta a discussão prevalecente entre os educadores e pesquisadores que trabalham a questão das deficiências e dificuldades de aprendizagem, agora enfocando a integração e a inclusão do “*portador de necessidades especiais*” (não mais o “deficiente”), por meio do atendimento, sempre que possível, nas classes comuns, reduzindo, numericamente, a criação e manutenção de classes especiais. Essa foi a fórmula adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Resta construir uma política não do portador de necessidades especiais, mas uma política educacional que o contemple numa visão ampla, aberta e sem preconceitos, envolvendo, para isso, um amplo debate com a sociedade. Esses seres humanos têm sido vistos, muitas vezes, como marcados pela sorte, improdutivos, carentes de favores governamentais, quando na realidade é preciso incluí-los na sociedade de uma forma justa e humana, politicamente, iniciando pelo trabalho escolar que lhes garanta os direitos, inclusive o de ter deveres.

Acoplado ao atendimento à demanda escolar pré-escolar, do ensino fundamental e da educação especial, por não ter outro lugar de encaixe, temos que considerar o PROFIC, Programa de Formação Integral da Criança, de geração espontânea do Secretário José Aristodemo Pinotti, ainda no Governo Montoro (dez últimos meses), e com a existência prolongada pelos Governos Quéricia e Fleury, (tendo sido extinto por esse último, um ano antes do fim de seu mandato), sem fôlego, sem a vontade política de continuação, mas apenas para cumprimento de acordos e convênios. Atendeu esse programa, segundo dados da Secretaria, cerca de 500.000 crianças, a grande maioria, como vimos, por meio de convênios com entidades assistenciais e projetos municipais. Poucando o nosso esforço, por já haveremos descrito os seus passos nos três capítulos anteriores, aqui afirmamos que esse programa em nada justificaria ter o seu lugar na secretaria da Educação, sendo, no entanto essa a única Secretaria a lhe destinar recursos financeiros, quando, pela legislação que criou o programa, estava vinculado às secretarias da Educação, da Promoção Social, da Saúde, das Relações do Trabalho, da Cultura e dos Esportes e Turismo. Apenas uma de suas quatro ações poderia se enquadrar na secretaria da Educação por meio das escolas oficiais, mas, na verdade, estavam impedidas de participar por não terem as condições exigidas para o ingresso.

Desse modo, esse programa foi usurpador de recursos destinados ao ensino público oficial paulista para o benefício de entidades assistenciais e setores de promoção social dos municípios. Os professores denunciavam à época que o PROFIC nada mais era do que uma tentativa de se fazer o que o governador Leonel Brisola criara no Rio de Janeiro: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas de tempo integral. Em São Paulo, porém, um programa de forma barateada, pulverizando os recursos da educação para as entidades

filantrópicas e municipalidades, o que, em quase nada poderia parecer com a iniciativa do governador carioca.

Programa dessa natureza jamais foi citado, ponderado ou considerado tanto no programa do PMDB quanto na Proposta Montoro para a educação em São Paulo, não se enquadrando em qualquer de suas versões ou fases. Os delegados de ensino jamais se empolgaram com o PROFIC, uma vez que não tinham como rebater as críticas dos professores referentes ao programa, nem como dele se utilizar nas escolas estaduais. Presenciavam, ainda, os acontecimentos de perto nas entidades assistenciais de suas regiões, que em sua maioria não desenvolviam projetos ligados à área educacional, sendo puramente entidades assistenciais no sentido de filantropia “à moda antiga”. O mesmo se podia dizer das Prefeituras Municipais, onde os projetos desenvolvidos também se enquadravam na área assistencial, com pouquíssimas inserções na área educacional.

O ensino médio teve, a partir de 1984, tratamento de expansão, mas com racionalização de gastos. Não sendo prioritário por não ser obrigatório, todos os documentos legais, bem como o programa partidário tratam-no com cautela, renunciando o crescimento da oferta, a busca do atendimento a maior número de interessados até que se alcance a plenitude. É inegável que houve esforço por parte do governo no sentido de se aumentar a oferta, criando os cursos em unidades escolares que, atendendo ao ensino fundamental, pudessem abrigar, em suas salas ociosas, praticamente o que vale dizer, no período noturno, o ensino médio. Havendo disponibilidade financeira, a Secretaria construía ou adequava dependências para o necessário laboratório, a biblioteca; em não havendo, estabelecia-se parceria com as Prefeituras Municipais que se dispusessem a construir ou adequar as referidas dependências, comprometendo-se a Secretaria a fornecer os materiais e equipamentos. Como havia pressa para a instalação dos referidos cursos, muitas vezes os atrasos nos cumprimentos dessas parcerias eram tolerados, de forma que, em muitos casos, a instalação dos cursos ocorreu sem as condições mínimas exigidas pelos módulos estabelecidos pela própria Secretaria, por meio da CENP. Dessa forma, em 1994 havia funcionando 49 escolas de ensino médio, 2.434 escolas de ensino fundamental e médio e 3.406 unidade de ensino fundamental, ou seja, mais de 40% das escolas de ensino fundamental também ministravam o ensino médio, sendo 75,8 dessas matrículas no período

noturno, contra 24,2% apenas no período diurno. Esses números mostram o caráter caudatário do ensino médio no Estado de São Paulo, em relação ao ensino fundamental: para sobreviver e atender a necessidade de expansão faz uso dos recursos destinados ao ensino fundamental: prédios, instalações, equipamentos, custeio, pessoal e até os docentes, como já vimos nos capítulos anteriores²³⁴. Também nota-se que o maior fluxo de crescimento de matrículas no ensino médio se deu a partir de 1988 (10,7%), justamente quando começou a chegar a esse nível o alunado atendido no período noturno da quinta a oitava série do ensino fundamental a partir de 1984, e continuou em ritmo crescente até 1994. O pico de crescimento de matrículas se deu em 1992 (18,1%), 1993 (16,5%) e 1994 (11,2%), anos em que foram instaladas as Escolas Padrão, que chegaram a incluir mais da metade das escolas que ofereciam o ensino médio.

Quanto ao ensino técnico em nível de ensino médio, registrem-se dois fatos: a criação da DISAETE (Divisão de Supervisão e Apoio à Escolas de Ensino Técnico do Estado) durante o Governo Montoro, e sua transferência para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, juntamente com as Escolas Técnicas (agrícolas e industriais), proporcionaram um salto de qualidade e também crescimento de matrículas; a criação dos CEFAMs, em número de 52 em todo o Estado possibilitou melhoria da qualidade de formação de professores em nível médio, muito embora o melhor teria sido criar cursos de nível universitário para a formação de professores e, paralelamente se criassem condições para que os professores já em exercício completassem sua formação de nível superior.

O ensino privado, que respondia por 33,4% das matrículas do ensino médio em 1983, caiu em 1994 para a taxa de 18,0%. O ensino municipal oscilou de 2,3% para 1,9% no mesmo período²³⁵. A rede estadual passou de 64,3% em 1983, para 80,1% em 1994, tendo, portanto aumentado sua taxa de participação no cenário educacional, atendendo mais

²³⁴ Em 1982 havia 154 escolas de ensino médio, portanto 105 dessas assumiram também o ensino fundamental; havia 946 escolas mantendo ensino fundamental e médio e 3.658 escolas de ensino fundamental, o que indica a transformação de um grande número de escolas de ensino fundamental em escolas de ensino fundamental e médio, permitindo assim a utilização de recursos do ensino fundamental para os dois níveis.

²³⁵ Os municípios, além de não aumentarem o atendimento ao ensino médio, tem procurado se desfazer de escolas desse nível que mantém, tendo em vista os dispositivos legais que os obrigam a investir prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

alunos das camadas economicamente inferiores, bem como, em menor escala, adentrando a faixa antes atendida pela instituição privada.

Creditamos ao funcionamento dos REMs (Responsáveis pela educação nos municípios) boa parte dos esforços envidados pela equipe central da Secretaria e pelos próprios secretários, tanto para a criação massiva dos períodos noturnos nas escolas para o atendimento das quatro últimas séries do ensino fundamental, bem como a instalação do ensino médio nessas unidades escolares, conforme expusemos nos capítulos anteriores, especificamente no Capítulo III. Muito embora esse atendimento estivesse contemplado na proposta partidária de forma explícita, são grandes as pressões contrárias daqueles que entendem que para se expandir o atendimento é necessário que todas as condições estejam satisfeitas. E isso na área social, especificamente na educacional, é impossível. Esse pensamento, se levado a sério na administração pública, leva ao imobilismo, uma vez que nunca se têm todos os recursos necessários para aquilo de que se necessita ou que se precisa realizar. Muitas vezes, e de forma responsável, é necessário criar escolas ou cursos, desdobrar classes e períodos, sem que as condições para isso estejam todas satisfeitas, até para que a população atendida seja conscientizada da luta que ainda tem pela frente em busca de sua cidadania. Os REMs, além de proporem a criação de classes noturnas e de ensino médio, funcionaram como grupos de pressão aos órgãos regionais e centrais da Secretaria, bem como junto às Câmaras Municipais, às Prefeituras e aos deputados estaduais e federais, que acompanhavam os processos e também, por eles, interferiam.

Campo de poucas vantagens conseguidas, muitas lutas encetadas, batalhas campanhas disputadas, foi o da valorização dos profissionais da educação. No programa do PMDB encontravam-se as expressões:

“A remuneração dos professores e funcionários das universidades deve ser condigna²³⁶ (...) A prioridade ao ensino básico implica em melhorar substancialmente os salários, bem como as condições de trabalho e estabilidade dos professores

²³⁶ Conforme analisamos no Capítulo VI, foi editado pelo governador Quéricia o Decreto 29.598/89, determinando a autonomia financeira das universidades estaduais paulistas, que vigora até a presente data. Assim, os vencimentos do pessoal dessas universidades independe diretamente do governo do Estado. Não enfocamos a educação superior no presente trabalho.

de cursos pré-primários, primários e secundários,” (PMDB: 1981: 52,53)

Na Proposta Montoro o dito era o seguinte:

“ O compromisso, a participação e a competência do professor são indispensáveis para a redução das desigualdades educacionais, porisso o novo governo terá obrigatoriamente entre suas metas prioritárias: valorizar o professor em todos os aspectos, especialmente no que se refere a um salário que possibilite o exercício comprometido e competente de suas funções.”(Proposta Montoro: 4)

As perdas salariais dos professores e também dos demais trabalhadores da educação no período 1983-1994 foram as seguintes: Governo Montoro: 21,20%; Governo Quécia: 48,60%; Governo Fleury: 30,97%. (APEOESP: junho/95: 24, 25, 26).

Esses dados mostram, por si sós, o nosso pensamento: Os governos por nós enfocados, apesar até de algum esforço feito no sentido de projetos educacionais que objetassem melhorias para o pessoal envolvido formalmente com educação, não levaram a cabo a tarefa de estancar a desvalorização desmoralizadora e aviltante do magistério. Sabemos que inverter a situação criada desde 1965, quando os vencimentos do magistério começaram a diminuir de forma irreversível no Estado de São Paulo (e em todo o país) não seria tarefa plenamente possível, porque, em verdade, depende do núcleo de políticas econômicas e sociais de todo o país. O esforço para reconstruir um sistema educacional, porém, haveria de valer sacrifício maior. Examinando o fluxo de gastos e detendo-nos nas direções desse fluxo, concordamos em que a prioridade desses governos não apontaram na direção que o programa partidário sinalizava para a pasta da educação. O Judiciário, os Transportes e a Energia e Recursos Minerais foram setores privilegiados, respectivamente, por esses governos, deixando os gastos com a educação no nível apenas do parâmetro obrigatório legal. Para sanar o problema de caixa, adotou-se como regra a política de gratificações não incorporáveis e nem extensivas aos aposentados, gerando a cizânia entre integrantes das diversas categorias funcionais da secretaria da Educação.

No tocante à valorização do magistério por meio de seu aperfeiçoamento, as políticas consistiram nestas atividades: cursos ministrados a distância, cursos face a face, implantação das oficinas pedagógicas, seminários e cursos conveniados com as universidades, a criação dos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) e autorização para cursos de Mestrado e Doutorado, seja com prejuízo de vencimentos, seja sem esse prejuízo. Qualquer que seja a política adotada nesse campo resvala-se com o problema numérico: o grande número de professores em todo o Estado. Não se pode negar a pertinência das atividades desenvolvidas durante o período, assim também como sua ineficácia. Os efeitos na rede escolar estadual, não foram satisfatórios: inúmeros professores freqüentaram muitos cursos, assim como também um grande número jamais se utilizou desses recursos. A pontuação para vantagens pessoais por curso realizado traz benefícios, mas também distorções, pois empolga determinados docentes, mas não sensibiliza outros, gerando, assim, vantagens pequenas para a rede estadual. De início, os cursos ministrados em convênios com as universidades nem sempre revelavam o salutar intercâmbio que deveria existir entre a Universidade e a Escola Pública, constituindo-se em meros repasses de recursos do ensino fundamental e médio para o ensino superior. Somente uma política muito bem definida, com um currículo de formação continuada desenvolvido formalmente e com muita persistência pode produzir os efeitos desejados, ou seja: suprir a deficiente formação dos professores, elevando o seu nível intelectual e profissional. Mais ainda: a política deveria iniciar pela formação do professor em um bom nível, para que o seu aperfeiçoamento fosse mais eficaz e eficiente²³⁷.

Não se pode negar a abertura havida no período: se as greves contundentes acontecidas nesses doze anos atestam o estado de desespero a que chegou o magistério, também atestam o grau de desenvolvimento a que chegou a capacidade de mobilização dos professores ante as deficiências e, muitas vezes, insensibilidade dos governantes. Essas mesmas greves e especialmente seus resultados, porém, apontam para a necessidade que o magistério tem de encontrar novas formas de reivindicação de seus direitos, formas essas

²³⁷ A formação de professores não pode ser debatida apenas no âmbito estadual, uma vez que as instituições privadas de educação superior (que formam um grande número de professores) são autorizadas e fiscalizadas pela União, cabendo ao Estado somente as providências referentes às instituições oficiais e fundacionais.

que deverão envolver ampla discussão com toda a sociedade que é, ao mesmo tempo, agente e usuária da educação pública. Não defendemos o fim da corporação do magistério, mas o alargamento das discussões de seus problemas, que são, em última instância, os de toda a sociedade, não podendo ficar restritos às disputas entre magistério e vontade política dos governantes.

Integrando o sistema educacional paulista, encontramos uma rede de instituições privadas que a legislação específica hoje classifica em quatro categorias: *confessionais, filantrópicas, comunitárias e particulares*²³⁸. As três primeiras se diferenciam da última pelo caráter não lucrativo, legalmente. As escolas privadas existem em maior número nos grandes centros, tendo sido, no entanto, nos últimos vinte anos criadas também nas pequenas cidades.²³⁹ Essas escolas constituem-se em reguladores da satisfação da sociedade com o ensino público. Nas últimas décadas tais escolas atendem a clientela que, não confiando no sistema público de ensino, paga duas vezes a escola de seus filhos: uma vez, como cidadão, por meio dos impostos; outra, ao buscar um ensino que, no seu entender, venha ao encontro de suas aspirações educacionais. A exceção fica por conta da escola filantrópica, que atende clientela diferenciada: aquela portadora de necessidades especiais, particularmente. Há também aqueles, e não são poucos, que buscam nas escolas privadas as oportunidades não encontradas na rede pública, em especial no ensino médio, em cursos técnicos e profissionalizantes.

O ensino privado respondia em 1983 pela seguinte porcentagem de matrículas, no sistema educacional paulista: Pré Escola:²⁴⁰ 27,3%; Ensino Fundamental: 10,0%; Ensino Médio: 33,4%. Em 1994 os números eram os seguintes: Pré Escola: 15,7%; Ensino Fundamental: 10,6%; Ensino Médio: 18,0%.

²³⁸ Lei 9394/96 (Artigo 20), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e legislação superveniente.

²³⁹ Nas pequenas cidades é comum uma das escolas, geralmente a mais antiga, exercer a função de “escola particular”, onde os filhos dos mais ricos, das autoridades e pessoas influentes estudam, e onde atuam os professores mais experientes e conceituados.

²⁴⁰ Os dados referentes à Pré-Escola somente relacionam as matrículas efetuadas em escolas autorizadas pelos órgãos da Secretaria da Educação. Nesse período, havia um grande número de “escolas” infantis que funcionavam sem autorização, portanto como “escolas livres”, portando apenas alvarás de funcionamento expedidos pelas Prefeituras, aproveitando-se do fato de que a Lei 5692/71 não exigia a vinculação dessas escolas aos sistemas estaduais. A Lei 9394/96 revogou a Lei 5692/71 e exigiu que essas escolas se vinculem ao sistema correspondente (estadual ou municipal) num prazo de três anos.

Um governo democrático jamais pode olvidar essa clientela, constituída assim por uma camada privilegiada, que justamente por isso, precisaria estar na escola pública, onde muito poderia oferecer em busca de um ensino público e gratuito para todos, e complementarmente por uma camada desassistida pelo ensino público. Havendo um ensino público de boa qualidade para todos, teríamos esvaziada a função principal da escola privada. O programa do PMDB denunciava a *“comercialização do ensino à sombra do governo”* e a Proposta Montoro afirmava que *“as escolas particulares²⁴¹ e as instituições comprometidas com a boa qualidade e interesses da coletividade devem ser prestigiadas”*.

Dessa forma, o que o programa partidário para a educação em São Paulo preconizava é que o ensino não poderia ser exercido como mero comércio e subsidiado pelo governo, e ainda, que as escolas privadas, comprometidas com a boa qualidade do ensino e com os interesses coletivos, deveriam ser prestigiadas. Para o cumprimento desse desiderato, pressupomos duas atividades, que, no mínimo, deveriam ser desenvolvidas: uma seria o estabelecimento de critérios seguros para a existência e sobrevivência dessas instituições; e outra, o amparo, por meio de uma avaliação que confirmasse a eficácia dessa rede privada de educação, oferecendo a garantia do serviço prestado a seus usuários.

Perpassando todos os atos dos governos durante o período estudado, verificaremos que apenas uma medida foi tomada: estabeleceu-se, com a criação de um órgão próprio, o GVCA (Grupo de Verificação e Controle de Atividades), uma política de fiscalização de atos das unidades escolares privadas, a partir da verificação feita pelas delegacias de ensino, mediante a ação supervisora. Como vimos nos Capítulos III, IV e V, houve continuidade das ações, que resultaram em correções e processos administrativos em instituições de ensino, resultando muitas vezes cassações de suas autorizações para funcionamento.

É necessário entender que a criação do GVCA foi de suma importância para coroar de êxito o trabalho dos Grupos de Supervisão Pedagógica das delegacias de ensino na sua ação orientadora e fiscalizadora das escolas privadas. Antes, como já expusemos no Capítulo III, as representações dos Supervisores de Ensino denunciando irregularidades não

²⁴¹ Particular aqui deve ser entendido como privado, englobando as quatro categorias: confessionais, filantrópicas, comunitárias e particulares.

possíveis de serem sanadas localmente, subiam à consideração superior, surtindo pouco efeito, porque eram transformadas em processos casuísticos. Com a criação desse órgão, tais denúncias passaram a ter um caminho seguro, com assistência jurídica de que nem sempre a autoridade educacional dispõe. Também é importante ressaltar a ação preventiva exercida pelo GVCA ao preparar os supervisores de ensino para o trato das questões de natureza jurídico-legal pertinentes ao exercício privado no campo educacional por essas escolas e instituições, muitas vezes poderosas do ponto de vista político. O GVCA e os Grupos de Supervisão Pedagógica passaram a trabalhar em mão dupla: partindo os processos da supervisão ao GVCA, em forma de representações, o trabalho conjunto entre os supervisores e as equipes do GVCA, e o retorno do trabalho à supervisão, uma vez que o GVCA, como órgão central se fazia representar nas diligências e sindicâncias por meio da supervisão. Concluídos os processos, eram os mesmos encaminhados à sanção do Secretário, retornando à supervisão, por via do GVCA, para o “rescaldo” final.

Nenhuma medida foi tomada, no entanto, no sentido de se estabelecer um processo avaliador que desse transparência às condições de funcionamento das escolas privadas, bem como da qualidade de seu serviço educacional prestado ao cidadão paulista. Continuaram, assim, essas instituições, o seu reinado tranquilo, bastando manterem-se funcionando regularmente, sem o cometimento de irregularidades do ponto de vista legal.

As escolas privadas, de caráter filantrópico,²⁴² tiveram convênios celebrados durante todo o período para manutenção do ensino, por meio da colocação de professores do Estado à sua disposição, e, no Governo Fleury, esse benefício passou a ser financeiro, com autonomia de contratação dos docentes por essas escolas.

Além de não cumprir o dever de avaliar suficientemente as instituições privadas, o Estado ainda conviveu com a situação de privilégio que goza essa corporação ao ter no Conselho Estadual de Educação um foro qualificado, conforme também já analisamos anteriormente. Dessa forma, verificamos que esses governos agiram unicamente no negativo, punindo algumas unidades escolares que cometiam fraudes claras e de conhecimento da sociedade e orientando sobre como não cometê-las. Contudo, não se pode

²⁴² Associações de Pais e Amigos de Excepcionais, Fundações Síndrome de Down, Centros de Reabilitação e outras, desde que autorizadas a funcionar como instituições de caráter educacional.

afiançar que todas as escolas passíveis de fechamento tenham sido sindicadas. Muitas, com certeza, escaparam, valendo-se da deficiência da fiscalização, ou seja, da falta de uma avaliação que realmente as exponham à sociedade com a transparência necessária.

Visando naturalmente resguardar os prédios das escolas públicas das possíveis investidas por parte de proprietários de escolas privadas, os constituintes paulistas fizeram constar na Constituição do Estado, promulgada em 1989, em seu artigo 246, a vedação de cessão de próprios estaduais para funcionamento de estabelecimentos de ensino privados de qualquer natureza.

O projeto pedagógico, se considerarmos a realidade encontrada em 1983, foi bastante alterado. A abertura da Secretaria, bem como do Governo, decretada logo no início do Governo Montoro, e perpassando os demais governos, propiciou que inúmeros projetos e programas fossem trabalhados no campo pedagógico, visando a melhoria do ensino e a solução de problemas crônicos vivenciados na rede. Assim, consideraremos sucintamente os mais importantes, aqueles que permitirão uma fala conclusiva no momento final deste trabalho. Consideramos o estabelecimento da monitoria nas delegacias de ensino, pelo Governo Montoro, e sua transformação em assistência pedagógica pelo Governo Quéricia logo após a instalação das oficinas pedagógicas nas delegacias de ensino, por esse último, medidas que se complementaram, muito embora pudessem ter se constituído em uma única medida, com muito mais eficácia logo no início do período. Essa demora, esses três passos podem revelar o contra-poder existente na rede: os Grupos de Supervisão Pedagógica eram contra, de início, a repartição de seu poder com as escolas, exercido como supervisores. De outro lado, o contra-poder exercido pelos professores, ao exigirem suas presenças nas delegacias de ensino como especialistas de área, capitaneadores de projetos pedagógicos com mais propriedade que os supervisores, considerados por eles generalistas e garantidores do sistema. De um terceiro lado, considere-se isto: a incapacidade que a secretaria da Educação revela no preparo dos agentes de supervisão na direção da inovação e da mudança, perdendo, com isso, enorme força de trabalho especializado.

A reforma curricular iniciou-se com a determinação do retorno das disciplinas expurgadas do currículo pelos governos ditatoriais (História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Psicologia), culminando com uma discussão conseguida politicamente pela

CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), envolvendo toda a rede do Estado no final do Governo Montoro, um pouco atenuada, no entanto, em seu final, já no Governo Quéricia, e retomada especialmente para o Projeto Educacional Escola Padrão, no Governo Fleury.

O Ciclo Básico, abrangendo as duas primeiras séries do ensino fundamental, instalado de forma intervencionista em todas as unidades escolares em 1984, o que ocasionou a necessidade de medidas implementadoras por três anos (cursos, seminários, Projeto Ipê) para os professores, teve sua continuidade com a criação da Jornada Única docente-discente em 1988, pelo Governo Quéricia. No entanto, os ciclos intermediário e final, em continuidade ao ciclo básico, idealizados para o ensino fundamental, que seria, assim, desseriado, sequer chegou a ser cogitado com a rede escolar, como medida político-pedagógica, visando a solução para o problema da repetência e, consequentemente, da evasão escolar. Ressalve-se que a Jornada Única foi incorporada à Escola Padrão, para todas as suas séries e classes, no Governo Fleury. Vale lembrar que o Projeto Educacional Escola Padrão incorporava inúmeros projetos e programas bem sucedidos: o ciclo básico, a jornada única, a unidade de despesa (levada à escola, pela Caixa de Custeio), a coordenação pedagógica e as coordenações de área, a dinamização das bibliotecas e laboratórios, a escolha de docentes pela escola (já existentes nos CEFAMs e CEES), etc.

Aqui está o núcleo da questão que pode confirmar não ter havido na Secretaria um projeto pedagógico definido para médio e longo prazos, colocado pelos educadores do PMDB ou ligados a esse partido e que tiveram a oportunidade de participar do Governo. Ao que parece, esses educadores, bem como os secretários como responsáveis pela condução da política educacional do período, foram lançando mão de idéias esparsas, aliadas a “projetos que deram certo” no interior da Secretaria, e, desse modo, compuseram políticas de visão curta, apenas para seus períodos de permanência na Pasta. Dessa forma, constatamos que o partido colocou as pessoas em seus lugares, ou seja, distribuiu-as pelos cargos, mas não cuidou para que esses cargos se traduzissem nas idéias educacionais que esposava. E, no contexto que o presente trabalho enfoca, durante a maior parte do tempo nem o princípio de “o homem certo no lugar certo” foi considerado. As escolhas recaíram, na maioria das vezes em personagens que já faziam parte do esquema do governo, capazes

de executar a mesma política em qualquer Secretaria de Estado. Nem todo professor pode estar preparado para assumir a política e a administração da educação, mas reivindicamos a administração da educação como tarefa para educadores, e muito mais: para educadores comprometidos com a democratização da educação e de toda a sociedade. Não podemos mais conviver com governos que, a despeito de vencer preconceitos corporativos, colocam à frente das questões educacionais aqueles que, professores ou não, concordam em sacrificar os educadores, ou tratar a educação como um gasto irreparável, ou como uma fábrica de opositores. TRAGTEMBERG (1988)²⁴³, em palestra que ministrou na FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) assim se expressou: *“Partido político no Brasil é uma máquina de redistribuição de cargos públicos. Eu não vejo por parte dos partidos esta preocupação com a educação.”* Os cidadãos que votam em homens que participam dos partidos políticos têm o direito de ver as propostas partidárias discutidas antes, durante e depois de esses partidos assumirem os governos. Portanto, sendo a educação um dos temas sociais mais vigorosamente enfocados pelos homens partidários, deve ser também enfocada com a seriedade com que lhes fazem as propostas, e mais, comprometer-se com elas de forma prática, chamando os educadores engajados na luta pela sua melhoria para a formulação e administração de suas políticas.

Analizados nos Capítulos III, IV e V, os projetos demonstram mudanças significativas de rotas entre os períodos administrados pelos Secretários, algumas mais perceptíveis do que quando da mudança de Governadores, o que nos permite afirmar que se outros tivessem sido os Secretários, outros teriam sido os projetos. Os Governadores não são os únicos detentores do poder, esse reparte-se em nível de primeiro escalão com os Secretários. Quando o governador Quéricia anunciou que faria a municipalização do ensino, se o Secretário fosse um educador afinado com o conceito de municipalização do ensino, não teria havido o descalábrio ocorrido: o primeiro Secretário tentou municipalizar serviços de apoio, o segundo tentou municipalizar os prédios escolares, o terceiro se omitiu no assunto. Somente o quarto, nos últimos onze meses tentou fazer uma municipalização, conceituada apenas como construção de escolas e sua passagem para a competência administrativa e pedagógica das Prefeituras. Quase nada conseguiu por falta de tempo, já

²⁴³ In IDÉIAS, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 1, São Paulo, FDE, 1988, pág. 31.

por ser um profissional de saída. Concordamos com SILVA JÚNIOR (1990) quando afirma que na administração dos assuntos educacionais *“a educação está no ponto de partida e no ponto de chegada”*, sendo que no ponto de partida ela é o subsídio teórico que respalda a ação administrativa, e no ponto de chegada ela é a forma de intervenção processada na prática, auxiliada pela administração.

Sabemos, no entanto, ser esse um terreno custoso para ambos os lados: para o lado do Governo, oligárquico por natureza, que não abre mão de suas (pre)rogativas; para os educadores, que precisam vencer os preconceitos e o comodismo que os levam a permanecer ausentes da luta política, sendo necessário sair a campo na luta partidária, a qual, como vimos, é a única via válida nas democracias. No caso do PMDB, cujo período de governo se analisa no presente trabalho, reconhecemos a truculência política exercida pelos governadores, ao olvidar os educadores engajados em seu programa e em sua campanha político-eleitoral inicial, bem como não reconhecer o vasto campo educacional construído ao longo dos anos em São Paulo, de onde poderiam ter aproveitado grandes figuras. No entanto ressaltamos que propiciar aos educadores fazer política partidária não pode ser confundido com partidarizar a educação. É, antes de tudo, encaminhar politicamente a educação de acordo com suas tendências ideológicas escolhidas pela população nas urnas, buscando fazer a política da educação, em prol do bem comum, visando uma sociedade pluralista e democrática.

Reconhecemos ter havido avanços no campo da democratização das oportunidades educacionais e da gestão da educação. A participação, se pouco saiu da consulta facultativa, não tendo chegado à autogestão, por outro lado permitiu o debate educacional nos mais diversos níveis. Contudo, arriscamos afirmar que enquanto não se alcançar que a remodelação completa da estrutura da Secretaria, mediante a criação de organismos colegiados em todos os seus níveis a partir da base (escolas), não conseguiremos experimentar projetos educacionais duradouros. É necessário que o professor não apenas seja ouvido, é necessário que ele fale, e que não apenas sua fala seja valorizada, mas que ele seja valorizado, e assim sucessivamente até que se construa uma mensagem clara e precisa sobre o que tem de ser feito, como, onde e em que condição fazê-lo. Não pregamos o basismo, o assembleísmo demagógico e irresponsável, mas a instituição de mecanismos

que possibilitem aos administradores eleitos pela sociedade, os governantes, trabalhar sobre uma sólida estrutura, que se propõe às mudanças, de tal forma que as intervenções governamentais não sejam mais projetos de impacto, mas conseqüências naturais de sua sociedade em contínua transformação. A Secretaria da Educação precisa ser um canal competente, não apenas uma estrutura hierárquica, pela qual se determine o que se quer e deve fazer. Precisa ter uma estrutura ágil, mas leve, que pense a educação e tenha todos os requisitos necessários para a execução das políticas educacionais. Os governos que analisamos não a reformularam, apenas substituíram alguns órgãos obsoletos por outros, em sua cabeça, e estenderam-na em sua base desconcentrada, instalando mais 27 Delegacias de Ensino, em decorrência do acúmulo de serviço em diversos desses órgãos, e também ampliaram o poder dessas Delegacias ao fazer delas unidades de despesa, esvaziando as Divisões Regionais, que, por fim, foram extintas no primeiro dia do Governo Mário Covas, em 1995.²⁴⁴ Essas Divisões Regionais foram criadas em 1968, para intermediar as Delegacias de Ensino e a Secretaria da Educação, tendo sido mantidas na reforma da Secretaria em 1976. Com o fortalecimento das Delegacias de Ensino, ao se tornarem estas unidades de despesa, tornaram-se obsoletas, meros órgãos de passagem de documentação.

A instalação das unidades de despesa nas delegacias de ensino foi um passo importante e acertado, porém incompleto. Dois ou três anos após essa medida, poderiam as escolas ser transformadas em unidades de despesa e as delegacias em unidades orçamentárias.²⁴⁵ Isso implicaria estruturar as escolas maiores para procedimentos licitatórios e as delegacias para apoio às unidades escolares, implicando também a reestruturação nos campos jurídico e contábil. Descentralizar, ou mesmo desconcentrar não

²⁴⁴ As Divisões Regionais foram extintas em 1/1/95, tendo parte de suas atribuições repassadas às delegacias de ensino, e parte às coordenadorias de ensino. Em 9/4/99, através do Decreto 43.948 as delegacias de ensino passaram a denominar-se Diretorias de Ensino, sendo também extintas 57 delegacias, permanecendo 89 Diretorias, 61 no Interior e 28 na Região Metropolitana da Grande São Paulo. Há Diretorias de Ensino responsáveis por 3 e até 25 municípios, uma vez que o critério adotado foi o de número de escolas por unidade, desconsiderando outros fatores como distância, fluxo de tráfico, satelitização, etc.

²⁴⁵ A unidade de despesa tem competência para receber os recursos financeiros (repassa diretamente em conta) e gastá-los, dentro dos parâmetros estabelecidos. A unidade orçamentária pode administrar recursos que lhe são destinados no orçamento da Secretaria, repassando às unidades de despesa segundo seus critérios, visando a solução dos problemas levantados com antecedência ou de imediato, constituindo-se unidade de gerenciamento.

significa reduzir despesas de imediato, significando, muitas vezes, realmente aumentá-las, no sentido de criar condições de autonomia a órgãos mais próximos da população-alvo.²⁴⁶ Pode e deve, sim, significar até maiores gastos de imediato, visando maior eficiência administrativa, gastando menos no futuro para corrigir os perversos efeitos da centralização inconseqüente. Era precisamente isso que preconizava a Proposta Montoro quando dizia que tudo o que pudesse ser resolvido na localidade não deveria subir para solução aos escalões superiores.

A Escola Padrão, da forma como foi concebida, um projeto de escola ideal a ser implantado progressivamente de acordo com possibilidades orçamentárias não garantidas, constituiu-se em um sonho transformado em pesadelo. Os projetos anteriores tinham implantação em todas as unidades escolares e já contavam com reação dos professores porque não atingiam a todos, e vem um projeto que não atende a todas as escolas, gerando desconfiança no magistério, em que pese ser um projeto de reconhecida qualidade. O modelo de escola idealizado tinha seus custos. A época não era propícia, o Estado sofria, a cada mês, perda de arrecadação. Ainda esgotavam-se os recursos externos.

As circunstâncias ainda tiveram também seus determinantes. Foi o caso do crescimento da insegurança, filha direta das mazelas sociais, que obrigou a secretaria da Educação a tomar medidas que culminaram conjuntas com outras Secretarias, especificamente com a da Segurança Pública. Essa questão obrigou a Secretaria a acrescentar em sua pauta a segurança das escolas, desde o período inicial: Montoro, massificando a construção de zeladorias, Quércia criando a patrulha escolar dentro da polícia, o perímetro escolar, e vigilância escolar, essa última incrementada por Fleury.

O período contou também com uma “trapalhada”: questão polêmica²⁴⁷, há tempo resolvida por meio de consenso, e particularmente do bom senso, a questão religiosa, no

²⁴⁶ De certa forma as Caixas de Custeio das Escolas Padrão atendiam a esse nível de desconcentração. Mas também, com o abandono desse projeto pelo Governo Mário Covas, as caixas de custeio foram colocadas em desuso.

²⁴⁷ Se desde a instituição da República o Estado brasileiro é laico, pode legislar sobre a religião, a menos que para reconhecer-lhe a liberdade e garantir-lhe o direito de funcionamento? O sistema educacional tinha até então se limitado a garantir o direito aos credos de comparecer perante seus adeptos em respeito ao preceito constitucional expresso que lhes garante a presença em horário normal de aulas. (Artigo 210, Parágrafo primeiro, da Constituição da República). Consideramos o fato uma “trapalhada” porque não queremos crer ter sido a medida do Secretário uma tentativa de cerceamento da liberdade religiosa, no entanto não o isentamos de cessão a pressões da CNBB.

fim do período, foi, no mínimo, cômica. Pressionado pelo clero católico, o Governador autoriza pagamento de aulas de religião. O Secretário emitiu uma Resolução, redigida ao gosto da Regional Sul da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Após reclamações dos prejudicados pela medida, emitiu outra Resolução específica para um segmento religioso. Se os demais reclamassem, emitiria tantas outras Resoluções? Aí tivemos o caso do Secretário que, no mínimo, passou por Supremo chefe de todos os credos, e acabou sendo “salvo pelo gongo”: estando em fim de mandato, teve suas resoluções revogadas pelo governo seguinte.

Por fim, podemos nos encaminhar às conclusões: *O PMDB exerceu o governo segundo seu programa e propostas de ação (no campo educacional, especificamente na educação básica, em São Paulo), ou não? Durante esses doze anos houve coerência entre o que as diretrizes partidárias propunham e o que foi anunciado e realizado?*

É comum verificarmos quando das campanhas eleitorais no Brasil, procedimento que já faz parte de nosso anedotário: candidatos, políticos novatos ou mesmo experimentados fazerem promessas descabidas, por não haver recursos que as suportem. Ainda prometerem resolver questões que o senso comum mostra serem impossíveis no tempo definido. Em ambos os casos tais personagens desconsideram perante a população a situação real dos órgãos que pretendem assumir, mas que conhecem. E quando assumem o poder, justificam o descumprimento de suas promessas em razão de precisarem saldar dívidas dos antecessores, pôr a casa em ordem, proceder auditorias e descobrir os culpados, que deverão ser responsabilizados, e assim por diante. A frase “*é terrível a situação financeira em que o país se encontra*” que dava início ao discurso de Janio Quadros como Presidente da República²⁴⁸, hoje é chavão usado por quase todos, “*mutatis mutandis*” ao assumirem o poder executivo municipal, estadual ou federal. Atribui-se a um dos mais importantes empresários brasileiros²⁴⁹, quando foi candidato (e derrotado) a Governador de

²⁴⁸ Para evitar constrangimento ao presidente Juscelino que organizou uma posse festiva para Jânio, (primeira posse de um Presidente na nova capital, sua obra-prima), esse discurso foi pronunciado à noite, através da “Voz do Brasil”.

²⁴⁹ Antonio Ermírio de Moraes, que também teria dito: “São Paulo não precisa de político, mas sim de gerente.”

São Paulo, em 1986, a frase: *“Fazer política é pedir os votos aos pobres, o dinheiro aos ricos e mentir para os dois, depois.”*

Essa “malandragem” brasileira também é expressa por FAORO (1976), quando nos mostra desde os tempos do Império a desconsideração que a política brasileira tem para com o povo, *“vulcão adormecido”, (...) “todo perigo está em despertá-lo”*. Os demais autores por nós consultados também conjugam no sentido de que em nosso país as decisões sempre foram tomadas *“pelo alto”,* por *“elites distanciadas do povo”,* que sempre procederam os ajustes das políticas sociais (educação inclusive) ao modelo econômico vigente. Mostram-nos também que quando o povo pode participar o faz de forma contrária aos interesses dos governos, que são oligárquicos, ao passo que a população por natureza é anárquica, aspirando fazer tudo o que lhe apraz.

Dessa forma, podemos afirmar que a situação financeira do Estado de São Paulo e de todo o país, a conjuntura política mundial que apontava com a crise do *“Welfare State”*²⁵⁰ e a implantação do neoliberalismo já adiantada na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Leste Europeu e avançando para todo o “terceiro mundo”, eram de pleno conhecimento dos políticos brasileiros, incluindo-se os de oposição à ditadura. Esses políticos, de quem não podemos subtrair a boa intenção, com base em suas propostas, entre as quais constam-se as do PMDB, acenavam para a solução de todos os problemas, buscando para isso a agradável receita da descentralização e da participação popular, como estratégias retumbantes uma vez que opostas às utilizadas pela ditadura: a centralização e o autoritarismo. Como vimos anteriormente, até o governo militar já estava se utilizando da descentralização e da participação como mecanismos incorporadores da contribuição de seus opositores em seus programas, dessa forma “dourando a pílula”.

Podemos entender assim porque as propostas que analisamos estavam formalizadas vagamente, denunciando mais que se comprometendo, e que, quando no exercício do poder não havia programas específicos delineados para o cumprimento das promessas, bem como o interesse demonstrado de forma cabal de se colocar à frente dos organismos de comando,

²⁵⁰ HELOANI (1996: 54) descreve o Estado-Providência complementando o modelo fordista *“como instrumento que alargaria e garantiria a continuidade do consumo sob várias formas: seguro-desemprego, assistência médica, educação, melhorias urbanas etc.”*

especificamente a Secretaria da Educação, o Conselho Estadual de Educação e os órgãos adjuntos àqueles que se comprometeram com uma proposta educacional para São Paulo. Caso realmente os Governos Montoro, Quéricia e Fleury quisessem uma participação de alto nível, em especial em relação à educação, voltada a toda a comunidade escolar paulista, envolvendo professores, pais e alunos, a execução da Proposta Montoro (programa do PMDB) teria sido bastante diferente, baseando-se no comando da Secretaria, a qual poderia não contemplar seus correligionários dispostos a permanecer no poder em qualquer órgão governamental, mas acionaria educadores comprometidos com o programa elaborado e dispostos à elaboração de projetos consistentes e coerentes entre si. Insistimos nesse aspecto porque estamos convicto de que administrar educação, bem como formular suas políticas é, antes de tudo, assunto para educadores comprometidos com seu campo de atuação.²⁵¹ É por meio desse compromisso de fazer educação que os vínculos com a escola pública podem ser criados e estendidos de tal forma a gabaritar uma aliança com os professores que atuam na base do sistema, ministrando aulas, dirigindo unidades escolares, coordenando projetos pedagógicos, buscando sanar deficiências das escolas, enfim tudo fazendo para conseguir os melhores resultados junto e com a população escolar e comunidades adstritas.

Aliado a esse respeito, temos a anotar a alienação do organismo partidário (o partido político, o PMDB) no transcorrer dos projetos encetados pelos governantes. Não é, portanto, o partido que encontramos no Governo, mas pessoas que militam no partido de forma não coordenada pelo organismo partidário, e muito menos controlada pela agremiação. Constatamos aqui o que FAORO (1976) aduz, dos tempos imperiais “quando

²⁵¹ Vejamos: o secretário Paulo de Tarso, na impossibilidade de permanecer na Secretaria, foi guindado ao posto de Conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, por ato do governador; o secretário Paulo Renato dirigia a PRODESP, antes de assumir a Secretaria, por nomeação do Governador e a deixou para assumir a Reitoria da UNICAMP, também por nomeação do governador; o secretário José A. Pinotti, antes de secretário da Educação, foi Reitor da UNICAMP, por nomeação do governador e depois foi secretário da Saúde; o secretário Chopin Tavares de Lima, antes de secretário da Educação, foi secretário do Interior; o secretário Wagner Rossi, antes de ser secretário da Educação, foi secretário de Esportes e Turismo, e pouco depois passou a ser secretário dos Transportes; o secretário José Goldemberg foi antes Reitor da USP, por nomeação do governador, e quando deixou a Secretaria foi para a secretaria (federal) de Ciência e Tecnologia; o secretário Carlos Estevam, antes de ser secretário da Educação, ocupava o cargo de secretário da Administração; o secretário Fernando Moraes, antes de ser Secretário da Educação, foi secretário da Cultura. Todos, portanto, sem exceção, pertencentes aos quadros governamentais, e *ecléticos*, não restando uma oportunidade para educadores que atuavam na área educacional.

os partidos amoldaram-se aos tempos novos, amenizando a compreensão para adequá-la” a benefícios menores, de seus cabos eleitorais e “traficantes” locais.

Não podemos negar o caráter pertinente de muitos dos programas e projetos elaborados e executados pela Secretaria, em comparação com os pressupostos partidários (Programa do PMDB e Proposta Montoro), mas não constatamos, durante os doze anos de exercício peemedebista, o acompanhamento, a intervenção partidária como modo de atuação. Durante esses doze anos, os homens que governaram elaboraram seus programas, executaram seus projetos, levando naturalmente em conta o programa partidário, mas de acordo com seus graus próprios de afinação partidária. Temos que considerar o que durante o trabalho enfatizamos: mesmo que os próceres partidários tentassem dizer o contrário, o MDB e o PMDB historicamente se constituíram como frente de oposição ao regime militar, por isso aceitando como membros e lideranças pessoas das mais diversas tendências ideológicas, o que, sem dúvida, contribuiu para sua formação não purificada. Em consequência, quando o PMDB assumiu o poder, toda essa gente se arrogou o direito de participar do governo, com cargos ou posições que julgava merecer.

No entanto, precisamos mostrar que nesses quase doze anos de exercício peemedebista algumas medidas, em cumprimento ao programa partidário merecem destaques positivos. Houve real expansão de oportunidades educacionais em todos os níveis. Definiu-se em todo o Estado de São Paulo a pré-escola como um programa municipal, levando todas as municipalidades a ombrear a educação infantil, o que preparou, ainda, os municípios para a assunção do ensino fundamental, no todo ou em parte. O ensino fundamental no período noturno foi institucionalizado em todo o Estado, cumprindo, assim, o compromisso com o aluno trabalhador, muito embora deixando a desejar quanto à qualidade oferecida. Foi uma oportunidade perdida, falta de uma visão mais clara do conceito de educação para as camadas populares, e sobretudo tibieza política. O ensino médio foi ampliado, abrangendo em sua maioria o período noturno, o que caracterizou esse crescimento em favor das classes populares, cujos filhos ingressam na força do trabalho mais cedo. O ensino para jovens e adultos que não tiveram sua escolaridade na idade própria foi contemplado. Nessa mesma linha, incluímos a

reestruturação do ensino na zona rural, adequando-o a uma nova época e revitalizando esse atendimento que jazia abandonado.

No campo da qualidade do ensino, os dados mostraram que nos quase doze anos de exercício a melhora dos índices de repetência e evasão progrediu pouco. No ensino fundamental, a repetência de 24,0% em 1982, foi para 14,15 em 1994, e a evasão nesse período de 11,2% caiu para 8,9% . No ensino médio, a retenção de 17,3% em 1982 baixou para 10,8% em 1994, tendo a evasão pouco variado no período, indo de 17,5% para 18,9%.

Ainda, em cumprimento ao programa partidário, foram definidas políticas de utilização dos prédios escolares, de sua manutenção e preservação, e uma tímida política de controle de instituições privadas no campo educacional.

O governo peemedebista, contudo, ficou a dever à sociedade paulista o cumprimento de uma grande proposição: a valorização do magistério e demais profissionais que atuam no campo educacional. Não haverá política educacional bem sucedida que não comece pela real valorização profissional do professor, agente ímpar da educação escolar. A intimidade da sala de aula pertence ao professor e ao aluno. Políticos não ministram aulas, não administram a escola em seu cotidiano. A eles cabe criar as condições, por meio de uma política educacional que contemple o professor de forma séria e justa o que será revertido em prol do aluno.

Quanto à coerência interna dos projetos e programas, as observações que temos a fazer não são muito discrepantes do que já expusemos, e talvez já estejam até clarificadas.

Com nove Secretários em menos de doze anos, com características tão diferenciadas, em comum apenas o ecletismo para cargos governamentais, seria praticamente impossível uma obra comum, coerente e harmônica. De início somos já instados a afirmar que essa rotatividade foi prejudicial à essência dos projetos que tiveram continuidade, além de causar transtornos irreparáveis pelo seccionamento e abortamento de muitos deles. A visão que cada secretário e suas respectivas equipes tinham do trabalho a ser executado foi por vezes muito diferente. Cada um, por sua vez, procurou elaborar diagnósticos, fazer ponderações, tomar decisões que tomaram tempo e modificaram o curso natural da Secretaria, e conseqüentemente de suas unidades escolares de todo o Estado. Diversos programas soaram deslocados. Outros foram se completando num “crescendo”,

sem, no entanto, revelar uma articulação harmoniosa: é o caso do Ciclo Básico, que se acresceu com a Jornada Única, a qual acabou sendo incorporada à Escola Padrão para todas as séries, no entanto não o foi para todas as unidades escolares.

Programas como o PROFIC não teriam o seu “locus” no programa partidário apresentado à população. Acrescentamos aqui o ocorrido com a criação da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE): criada em decorrência da extinção de dois órgãos obsoletos (CONESP e FLE) e ainda absorvendo o patrimônio do CENAFOR, como vimos no Capítulo IV, foi esse novo órgão se agigantando, criando alguns bons projetos de cunho descentralizado (e também desconcentrado), até chegar ao ponto de se constituir (especialmente no Governo Fleury) em uma secretaria rival, executando ações paralelas às da CENP, como é o caso da ministração de cursos, seminários e orientação técnica para o magistério em seus diversos níveis. Também dirigiu importantes projetos da Secretaria, como Escola Padrão, Preservação do Patrimônio, e tantos outros. Por que então, pode-se perguntar, não se procedeu à extinção da CENP? Esta, como órgão da administração direta, tem suas equipes técnicas formadas com o pessoal da rede, professores afastados que percebem seus vencimentos pagos singelamente, apenas com pequenos “*pro-labore*” funcionais, de acordo com a legislação pertinente ao funcionalismo público. A FDE, como fundação, tem agilidade para contratar professores das universidades com rapidez, para a ministração de cursos ou desenvolvimento de projetos, pagando os serviços prestados pelo valor de mercado, funcionários internos igualmente pagos (escriturários, secretários, assessores, todos não concursados ...). Especialmente durante o Governo Fleury, a partir do lançamento do Projeto Educacional Escola Padrão podia-se constatar a presença de um bom número de assessores desse e de outros projetos, contratados pela FDE. É o caso de concluir que a FDE, criada para dar agilidade aos procedimentos da secretaria da Educação, acabou sendo utilizada como empresa de terceirização de serviços especializados, ou seja, para contratar aqueles técnicos que não podiam (não aceitavam) trabalhar pelo que se pagava ao funcionário público, numa perversa injustiça à carreira do magistério, que somente era chamada a trabalhar pela CENP.

Também, quanto às estratégias anunciadas, a coerência entre os programas e projetos do período podem ser amplamente questionadas: descentralizou-se pouco,

desconcentrou-se um pouco mais, e a participação anunciada limitou-se à participação do dever de opinar. Pelo pouco que se descentralizou concluímos que a intenção mesma dos Governadores foi desconcentrar, uma vez que a desconcentração não diminui o poder dos altos escalões, e por vezes pode surtir os mesmos efeitos da descentralização. Ficou demonstrado que não havia no início do Governo, bem como não houve nos dois governos seguintes um programa de educação que realmente contemplasse o cumprimento do programa partidário, mesmo pressupondo as alterações de rota que pudessem ser necessárias, ficando realmente a educação em São Paulo ao sabor dos conceitos que dela cada Secretário fizesse.

Arriscamos opinar que somente uma completa remodelação na política de gestão da educação em São Paulo poderá surtir efeitos duradouros em prol de uma educação democrática para seu povo. Em 1994, findo o período do PMDB, a Secretaria se expressava nos seguintes números:

- Pessoal em atividade: 236.000 professores, 6.731 diretores de escola, 7.790 assistentes de diretor, 1.600 supervisores de ensino, 146 delegados de ensino, 18 diretores regionais, 67.000 funcionários de apoio, e cerca de 1.500 outros especialistas e cerca de 2.500 técnicos em diversos órgãos, num total aproximado de 301.521 servidores;
- Alunado: 1.346 alunos na educação infantil, 5.280.220 no ensino fundamental e 1.110.185 no ensino médio, totalizando 6.391.751 alunos diretamente matriculados;
- Estabelecimentos: 3.063 escolas isoladas ou de emergência, 790 escolas agrupadas, 3.406 escolas de ensino fundamental, 2.434 escolas de ensino fundamental e médio, 49 escolas de ensino médio, 52 centros de formação e aperfeiçoamento do magistério, 18 centros de educação supletiva.
- Responsabilidade: Administrar toda a rede estadual e supervisionar (fiscalizar) toda a rede privada e municipal de escolas no Estado.

Esses números expressam uma grandiosidade, um patrimônio construído no decorrer da pujante história paulista, e expressam os acertos e os erros dos políticos que a comandaram, e, conseqüentemente, dos partidos a que pertenceram, porque, sem partido

não há político. E, cabe aos educadores, procurar o entendimento desses meandros, formando novos políticos que reformem os partidos.

“Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus !” ²⁵²

²⁵² “As montanhas têm dores de parto, nasceu um ridículo ratinho !” (provérbio latino)

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Mariza, - Organização da educação nacional na Constituição e na LDB, Ijuí, RS, Editora Unijuí, 1998.
- AGUILAR, Luis Enrique, Estado desertor: Brasil-Argentina nos anos 1982-1992, Campinas, SP, FE/UNICAMP, R. Vieira, 2000.
- APEOESP, (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) - O abandono da escola pública: uma política deliberada, série Formação Sindical, junho/95, n.6, São Paulo, APEOESP, 1995.
- APEOESP, (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) - Jornal da APEOESP, abril/1992, n. 179 - Suplemento de Educação, São Paulo, 1992.
- APEOESP, (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) - Jornal da APEOESP, fevereiro/1992, n 177 – Suplemento de Educação, São Paulo, 1992.
- APEOESP, (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) - Jornal da APEOESP, n. 191, abril/maio/1993 - Suplemento de Educação, São Paulo, 1993.
- ARRETCHE, Marta T. S.- Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias explicativas, Rio de Janeiro, BIB, 1º semestre/1995, p. 3-40.
- BARDIN, Laurence - Análise de conteúdo, Trad. de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Edições 70, LDA, Rio de Janeiro, RJ., 1991.
- BERMELHO, Odair - O Gênero Parlamentar: análise dos discursos dos deputados sobre as greves do magistério público estadual paulista, de 1978 a 1995, sob a luz da teoria do dialogismo de Bakhtin- Tese de Doutorado, São Paulo, FFLCH, USP, 1999.
- BIBLIA Sagrada, V.T. Êxodo 19: 13-27, -trad. João Ferreira de Almeida, Edição Revista e Atualizada no Brasil, Sociedade Bíblica do Brasil, Brasília, DF, 1969.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs) - Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico, São Paulo, Editora UNESP, 1999.

- BOTH, Ivo José, *Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental*, Campinas, SP, Papirus, 1997.
- BRASIL, República Federativa do - *Constituição da República*, IMESP, 1988.
- BRASIL, Ministério de Estado da Educação – Secretaria de Ensino de Segundo Grau, *Plano de Ação-1987/91*, SESG, MEC, 1986.
- BRASIL, Ministério de Estado da Educação – *A educação no Brasil na década de 80*, Brasília, DF, 1990.
- BRUM, Argemiro Jacob - *Democracia e Partidos Políticos no Brasil*, Rio Grande do Sul, Unijuí, 1988.
- CASASSUS, Juan - *Tarefas da Educação*, Campinas, SP. - Autores Associados, 1995.
- CHACON, Valmireh- *História dos partidos políticos brasileiros: discurso e praxis de seus programas*, Brasília, Editora UnB, 1985.
- CHARLOT, Jean - *Os partidos políticos*, trad. De Carlos Alberto Lambach, Brasília, DF, Editora UnB, 1982.
- CODATO, Adriano Nervo - *Estrutura política e interesse de classe: uma análise do sistema estatal do Brasil pós-1964 – O caso do Conselho de desenvolvimento econômico*, Campinas, IFCH/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1995.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral (org) - *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*, São Paulo, FUNDAP, Cortez, 1999.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini - *Capitalismo monopolista no Brasil (uma abordagem sociológica)*, São Paulo, SP, Garilli Gráfica e Editora, 1989.
- CUNHA, Luiz Antonio & GOES, Moacyr – *O Golpe na Educação*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.
- CUNHA, Luiz Antonio - *Educação, Estado e democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez Editora, 1991.

- DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.) - O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. - O que é Participação, 7ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1992.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. - O que é Participação, 8ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- DURHAM, Eunice R. - Uma política para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, mimeo-34 pgs, 1990.
- DUVERGER, Maurice - Os partidos políticos - Trad. De Cristiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- FAORO, Raymundo - Os donos do poder: a formação do patronato brasileiro, 2 volumes, Porto Alegre, Globo, 1976.
- FLEISCHER, David Verge (org) - Os Partidos Políticos no Brasil, Brasília, DF, Editora UnB, 1981.
- FOUCAULT, Michel - Microfísica do poder/organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- FRANÇA, Júnia Lessa - Manual para normalização de publicações técnico-científicas, colaboração de Ana Cristina de Vasconcelos, Stela Maris Borges, Maria Helena Andrade Magalhães - Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- FRANCO, Afonso Arinos de Melo - História e teoria dos Partidos Políticos no Brasil - São Paulo, SP, Alfa e Ômega, 2ª edição, 1974.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de - Era uma vez... 5 medidas para melhorar o ensino, in Boletim da ADUNICAMP, 30, de 28/08/1995.
- FURTADO, Celso - O Brasil pós-"milagre", Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO José Eustáquio - Município e Educação, São Paulo, Cortez Editora, 1993.

- GIUBILEI, Sonia - Trabalhando com adultos, formando professores, Campinas, SP, Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1993.
- GRACINDO, Regina Vinhaes - O escrito, o dito e o feito: Educação e partidos políticos, Campinas, SP, Papirus, 1994.
- HELOANI, José Roberto - Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar, São Paulo: Cortez, 1996.
- HEVIA RIVAS, Ricardo - Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: Estado del Arte, Santiago, Chile, UNESCO/REDUC, 1991.
- IDÉIAS, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 1 (1988), São Paulo, FDE, 1988.
- KING, D. - O Estado e as estruturas sociais de bem-estar, in Novos Estudos CEBRAP, 22, São Paulo, 1988 (seminário).
- LIMA, Chopin Tavares de - Educação em São Paulo: Diretrizes Básicas do Programa de Governo, São Paulo, F.D.E., 1987.
- LIMA, Chopin Tavares de - A questão da Municipalização do Ensino, São Paulo, FDE, 1988.
- LIMA, Chopin Tavares de - Escola-Comunidade: Grêmio estudantil, São Paulo, FDE, 1988.
- LIMA, Chopin Tavares de - Repensando a Escola Rural, São Paulo, FDE, 1988.
- LIMA, Chopin Tavares de - Programa de Reforma da Escola Pública da Zona Rural: síntese, legislação e diretrizes para agentes implementadores, São Paulo, FDE, 1989.
- LIMA, Chopin Tavares de - PROFIC: Educação Integral em construção, São Paulo, FDE, 1989.
- LIMA, Chopin Tavares de - Integração Escola-Comunidade: O Conselho de Escola, São Paulo, FDE, 1989.

- LIMA, Chopin Tavares de – Integração Escola Comunidade: A Associação de Pais e Mestres, São Paulo, FDE, 1989.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron - A Pedagogia de Rui Barbosa, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1966.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli - Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, São Paulo, E.P.U., 1986.
- MARQUES, Waldemar - Escola Padrão: Acertos e equívocos de uma política educacional, Campinas, Tese de Doutorado, FE, UNICAMP, 1997.
- MARTINS, Maria do Carmo .- A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? – Tese de Doutorado, Campinas - SP, FE/UNICAMP, 2000.
- MATUS, Carlos - Adeus , Senhor Presidente,- Trad. de Francisco A. A. C. Cunha Filho, Recife, Litteris Editora, 1989.
- MAZZOTTA, Marco J. S. - Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas, São Paulo, Cortêz, 1996.
- MELLO, Guiomar Namó de - A Política Educacional do Estado de São Paulo para a educação, mimeo, 1982.
- MINGUILLI, Maria da Glória - A Gestão da Escola pública no Estado de São Paulo: da Intenção à Obra, Tese de Doutorado, Campinas - SP, FE/UNICAMP, 1995.
- MONTORO, André Franco - Da Democracia que temos para a Democracia que queremos, Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, 1974.
- MONTORO, André Franco - Proposta Montoro de Governo para o Estado de São Paulo, Versão preliminar, mimeo, junho de 1982.
- MOTTA, Fernando Carlos Prestes & PEREIRA, Luiz Carlos Bresser - Introdução à Organização Burocrática, Brasília, DF , 1984.

- NOGUEIRA, Marco Antonio - As possibilidades de política: idéias para a reforma democrática do Estado, São Paulo, Paz e Terra, 1998.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães - Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial, Cascavel, Pr., EDUNIOEST, 1999.
- OLIVEIRA, Cleiton de - Estado, Município e Educação - Análise da Descentralização do Ensino no Estado de São Paulo (1983-1990) - Tese de Doutorado, Campinas - SP - FE/UNICAMP, 1992.
- OLIVEIRA, Cleiton de, et al, - Municipalização do ensino no Brasil, Belo Horizonte, MG, Autêntica, 1999.
- PALMA FILHO, João Cardoso - A Reforma Curricular da Secretaria da Educação no Estado de São Paulo para o Ensino de Primeiro Grau (1983-1987): Uma avaliação crítica, Dissertação de Mestrado, PUC/SÃO PAULO, SP, 1989.
- PEDROSO, Leda Aparecida - Democracia, Política e Administração Estadual: A Proposta Montoro, Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP, 1991.
- PEREIRA, Gilvan Elias - Política de Conciliação: Os Intelectuais e o Governo Montoro, Dissertação de Mestrado, Campinas - SP - FE/UNICAMP, 1994.
- PDS - (Partido Democrático Social), Manifesto, Estatuto-Programa, brochura, 1981.
- PDT - (Partido Democrático Trabalhista), Manifesto, Estatuto e Programa, brochura, 1981.
- PMDB - (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), A Política Educacional do Estado de São Paulo: A Proposta Montoro, São Paulo, SP, Fundação Pedroso Horta, mimeo, 1982.
- PMDB - (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), Programa, Estatuto e Código de Ética.- Coleção Alberto Pasqualini, Vol. XXIII, Brasília, 1981.
- PMDB - (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), Consolidação de contribuições ao programa, brochura, 72 págs., PMDB, 1986.

- PMDB - (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), Estatuto e Programa/1993, PMDB, 1993.
- PP - (Partido Popular), Manifesto e Programa, mimeo, 1980.
- PT - (Partido dos Trabalhadores), Manifesto e Programa, mimeo, 1980.
- PTB - (Partido Trabalhista Brasileiro), Manifesto à nação, Estatuto e Programa, brochura, 1981.
- ROSSI, Wagner Gonçalves - Capitalismo e Educação, FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, Campinas, SP, 1977.
- ROSSI, Wagner Gonçalves - Educação e Governo Democrático: A proposta Montoro para a educação, mimeo, 1982.
- RUS PEREZ, José Roberto - A política educacional do Estado de São Paulo(1967-1990) Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1994.
- RUSSO, Célia Morgenstern e MELHEM, Célia Soibelman - PMDB: democracia sempre, São Paulo, Global editora, 1987.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) - Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos & GAMBOA, Silvio Sanches - Pesquisa educacional: qualidade-quantidade, São Paulo, Cortez, 1995.
- SANTOS, Paulo de Tarso - Pedagogia do Oprimido e educação do colonizador, in Educação e Sociedade (caderno CEDES), ano I, n.o 3, maio de 1979, p. 25-37.
- SOARES, Hugo P. et. al. - O Estado e os Partidos Políticos no Brasil, in: Revista de Administração Pública, vol. 20, 1, Rio de Janeiro, jan/mar/1986.
- SÃO PAULO (Estado), Constituição do Estado de São Paulo, IMESP, 1989.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus- São Paulo, SE/CENP, 8 volumes, 1976.

- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus- São Paulo, SE/CENP, 3 volumes, 1977.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus- São Paulo, SE/CENP, 4 volumes, 1977.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1980..
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1981.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1982.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1983.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1984.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1985.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1986.

- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1987.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1988.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1989.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1990.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1991.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes 1994.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização), São Paulo, SE/CENP, 2 volumes, 1995.

- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Grupo Técnico de Recursos Legais, O Ciclo Básico: Legislação e normas básicas, SE/GTRL, 1988.
- SÃO PAULO (Estado) – Conselho Estadual de Educação, Normas do Conselho Estadual de Educação em vigor, CEE/IMESP, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) - Governo do Estado, SE/CENP- PROFIC, avaliação de um projeto, São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) - Governo do Estado – Programa de Reforma do Ensino Público. IMESP, São Paulo, 1991.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Escolas Padrão: levantamento de dados/1992, São Paulo, SE/FDE, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Textos para Seminário de Difusão da Reforma do Ensino Público: documentos de estudo, mimeo, 85 págs., São Paulo, SE/FDE, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público, São Paulo, SE/FDE, mimeo, 225 págs., 1991.
- SÃO PAULO (Estado) - Governo do Estado, Pesquisa: Escola Padrão, São Paulo, Centro Especial de Informações, São Paulo, SE, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Recursos Humanos na Escola Padrão: Normas e procedimentos, SE/DRHU, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Plano Diretor das Escolas Padrão: guia de elaboração, SE, mimeo, 40 págs, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Implantação das Escolas Padrão: Propostas Curriculares, SE/CENP, mimeo, 200 págs., 1992.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Escola Pública localizada na zona rural: contribuições diversas para sua reestruturação, SE/FDE, mimeo, 156 págs., 1992.

- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, A Reorganização do Ensino Noturno: alternativas para mudança, SE/CENP, mimeo, 98 págs, 1990.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Programa de Capacitação SE/FDE, São Paulo, SE, mimeo, 86 págs, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Manual de procedimentos para organização, implantação e funcionamento das Caixas de Custeio, São Paulo, SE/FDE, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação, Unidade Volante: uma idéia que deu certo, São Paulo, SE/FDE, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Número de Escolas Estaduais, São Paulo, SE/CIE, 1994.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Organização administrativa e pedagógica do curso noturno, São Paulo, SE/FDE, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 1984.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 1985.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 1986.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1987.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1988.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1989.

- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1990.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1991.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1992.
- SÃO PAULO, (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Anuário Estatístico da Educação, SE/CIE, 2 volumes, 1994.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Matrícula: Ensino Regular (série histórica), São Paulo, SE/CIE, 1995.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Sistema de Informações Educacionais, Municipalização: informações básicas, desempenho escolar, dados do censo escolar/1999; SE/ CIE, 2000.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Municipalização da Merenda Escolar, São Paulo, SE/DAE/ IMESP, 1985.
- SÃO PAULO (Estado) - Governo do Estado, Por uma Política de descentralização e participação, mimeo, s/ data.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação – Relatório de Atividades: março/1987 a dezembro/1988, ATPCE, mimeo, 29 págs, 1989.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação, Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria (doc.1), mimeo, 1983.
- SÃO PAULO (Estado) - Governo do Estado, Jornada Única, SE/FDE, brochura, 1988.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação, Jornada Única comanda ações em 1988, SE/ mimeo, 22 págs., 1989.

- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, O Projeto CEFAM: avaliação do percurso, São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) - Secretaria Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Escola Padrão: Legislação e Normas Básicas, SE/CENP, 1994.
- SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, O Decreto 7.510/76: texto atualizado e anexos, SE/CENP, 1996.
- SAVIANI, Dermeval - A nova lei da Educação, São Paulo, Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval - Educação brasileira: estrutura e sistema, São Paulo, Saraiva, 1978.
- SAVIANI, Dermeval - Política e Educação no Brasil, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.
- SCHWARTZMAN, Simon - Bases do autoritarismo brasileiro, 2ª edição, Rio de Janeiro, Campos Ltda., 1982.
- SEADE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, O novo retrato de São Paulo: avaliação dos primeiros resultados do Censo Demográfico de 1991; 2ª edição, São Paulo, SEADE, 1993.
- SEILLER, Daniel Louis – Os partidos políticos. - trad. de Renata Maria Pereira Cordeiro, Brasília, Editora UnB, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org) - Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico, São Paulo, Editora da UNESP, 1999.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da - A Escola Pública como local de trabalho, São Paulo, Cortez, 1990.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola - Educação é um direito, São Paulo, Editora Nacional, 1967.
- TORRES, Eliane Aparecida - Uma abordagem sobre o Ensino Supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo, Dissertação de Mestrado, Campinas, SP, FE/UNICAMP, 1997.

- TRAGTEMBERG, Maurício - Administração, Poder e Ideologia, São Paulo, SP, Moraes, 1980.
- TRAGTEMBERG, Maurício - Uma prática de participação, in Participação e Participações: ensaios sobre auto gestão, de MOTTA, Fernando C. Prestes, São Paulo, Babel Cultural, 1987.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo, Atlas, 1987.
- UTSUMI, Miriam Cardoso - Escola-Padrão: avanço na melhoria do ensino?, Campinas - SP, Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP, 1995.
- WEFFORT, Francisco Correia - O populismo na política brasileira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado - Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961), Campinas - SP, Papirus, 1990.