

WALDEMAR MARQUES

**O ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE  
1º GRAU NA GRANDE SÃO PAULO:  
O CICLO BÁSICO EM QUESTÃO**

*BC/9109470*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

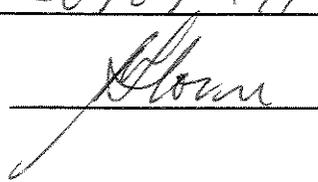
UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

**O ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE  
1º GRAU NA GRANDE SÃO PAULO:  
O CICLO BÁSICO EM QUESTÃO**

WALDEMAR MARQUES

*Este exemplar corresponde à  
redação final da Dissertação  
defendida por Waldemar Marques  
e aprovada pela Comissão  
Julgadora em:*

Data: 20/8/1991

Assinatura: 

*Dissertação apresentada como exigência  
parcial para obtenção do Título de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de  
Concentração Ciências Sociais Aplicadas  
à Educação à Comissão Julgadora da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas, sob a orientação  
da Profª Drª Maria de Lourdes Manzini  
Covre. OLC †*

COMISSÃO JULGADORA:

Silvia esp. espafed:  
Glória  
Luizinho

Esta pesquisa tem como foco de análise o problema da repetência no Ensino Público Estadual de 1º Grau na Grande São Paulo, com destaque para o Ciclo Básico, que inclui os dois primeiros anos do 1º Grau. Com base em dados secundários, analisa a reprovação e sua conexão com variáveis sócio-econômicas e formas de trabalho desenvolvido na escola. Através de estudo de caso, procura descrever como a escola trabalha, de modo a destacar aspectos que apontem uma direção positiva no sentido de melhoria da qualidade do ensino e dos seus resultados medidos através das taxas de aprovação.

## SUMÁRIO

	PÁGINA
APRESENTAÇÃO.....	1
1. INTRODUÇÃO E QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	3
1.1. Objetivo.....	3
1.2. Pressupostos Metodológicos.....	3
1.3. Seleção das Unidades de Pesquisa e Procedimentos para Coleta de Dados.....	11
1.4. A Reprovação no Ensino Público Estadual de 1º Grau na Grande São Paulo.....	19
1.5. Impactos dos Níveis de Reprovação.....	30
2. COMO A ESCOLA LIDA COM O ALUNO.....	37
2.1. A Escola como Objeto de Estudo.....	37
2.2. As Escolas Seleccionadas para o Estudo: uma breve comparação.....	49
2.3. Como a Escola Trabalha.....	59
2.4. A Escola e suas Relações com a Burocracia da Secretaria de Educação.....	101
3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E SEUS RESULTADOS...	113
CONCLUSÕES.....	129
BIBLIOGRAFIA.....	134
ANEXOS.....	

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como foco de análise o problema da repetência escolar a nível de 1º Grau na rede de ensino público paulista. Os dados que sustentam as discussões são de duas ordens: dados secundários, obtidos junto a organismos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e dados primários obtidos junto a duas escolas da rede pública estadual de ensino, no decorrer do ano letivo de 1989. A área da pesquisa empírica se limita à Grande São Paulo. Os trabalhos tiveram uma duração de aproximadamente dois anos, indo do início de 1988 a início de 1990.

Tomando como base a política educacional que instituiu o Ciclo Básico nas primeiras séries do 1º Grau, este trabalho constitui também uma análise desta política nos seus aspectos práticos de implantação e ao mesmo tempo busca identificar aspectos relevantes no funcionamento das escolas que sugerem caminhos que visem à melhoria do ensino público, à elevação das taxas de aprovação, enfim à democratização do ensino público.

O capítulo 1 (Introdução e aspectos metodológicos) é introdutório. Nele são apresentados e discutidos os aspectos metodológicos, a seleção das unidades de pesquisa e os procedimentos para coleta de dados, a reprovação no ensino estadual do 1º Grau na Grande São Paulo, e os impactos dos níveis de reprovação. O capítulo 2 (como a escola lida com o aluno) trata da escola como objeto de estudo; as escolas selecionadas para o estudo: uma breve comparação; como a escola trabalha; e a escola e suas relações com a burocracia da Secretaria da Educação.

O capítulo 3 discute a questão da organização do trabalho escolar e seus resultados. São estes os aspectos selecionados para estudo neste trabalho.

As freqüentes visitas às escolas, a participação em reuniões, a observação das pessoas etc. deixaram um quadro vivo de pessoas, de profissionais, com seus interesses, suas paixões e suas aversões; de suas limitações e suas grandiosidades. Acima de tudo, deixaram claro um quadro vivo do esforço e da dedicação dos professores do Ciclo Básico, sinceramente empenhados em desenvolver um bom trabalho, de modo responsável, ainda que por vezes com limitações. Os casos de descompromisso, que foram pouquíssimos, não foram suficientes para manchar este quadro. A luta no cotidiano da escola, o trabalho diário dos professores com classes de 30 a 35 alunos, o trabalho penoso, cansativo só fizeram reforçar o sentimento de respeito a estes profissionais da educação, cujo retorno mensal, em termos de cruzeiros, está muito abaixo do empenho que revelam, do esforço que despendem.

Muitos destes fatos estão além da pesquisa empírica e se situam no plano das sensações experimentadas no desenrolar da participação na vida escolar. E no plano das sensações, nem mesmo o empenho do procedimento científico e seu esforço de demonstração chegam lá. Mesmo assim vale a pena seu registro aqui, como parte de tudo o que se passou nesta experiência de pesquisa.

## 1. INTRODUÇÃO E QUESTÕES METODOLÓGICAS

### 1.1. Objetivo

Este estudo tem como objetivos: a) Analisar o problema da evasão e repetência no ensino público estadual de 1º Grau na Grande São Paulo. b) Analisar o trabalho escolar: como a escola se organiza e quais os resultados do seu trabalho. Estas análises tem como ponto de referência a implantação do Ciclo Básico da Educação do Estado de São Paulo, destinada a alterar a estrutura e a organização do ensino nas duas primeiras séries do 1º Grau. São os seguintes os aspectos abordados que procuram dar conta destes objetivos: o tempo de permanência diária do aluno na escola, a autonomia da escola, o planejamento, a atenção dada ao aluno e as relações da escola com a burocracia da Secretaria da Educação. Mediante estes tópicos selecionados busca-se ampliar a compreensão do problema da repetência no 1º Grau

### 1.2. Pressupostos Metodológicos

Um pressuposto metodológico assumido neste trabalho e colocado por Karel Kozik<sup>1</sup>, diz respeito à distinção que se deve estabelecer entre a "aparência" e a "essência" daquilo que se busca conhecer. O mundo das aparências é o mundo dos fenômenos; onde predomina o senso-comum, o conhecimento prático-utilitário que permite ao homem a sobrevivência e que não vai além dos limites impostos pela necessidade desta sobrevivência.

É o conhecimento construído através de uma experiência com outros homens e com a natureza no cotidiano. A essência, ou a "coisa em si", é algo que está por detrás e além do fenômeno e mantém com este uma relação contraditória: ao mesmo tempo que o fenômeno indica a essência, ele também a encobre; a essência está presente no fenômeno, mas para se chegar a ela é preciso ir além do fenômeno.

1. Karel KOSIK. *Dialética do Concreto*, cap. 1.

Esta questão não é um mero jogo de palavras; é uma questão fundamental para a ciência e a filosofia. A realidade não se apresenta de forma evidente aos homens. Se assim fosse, a ciência seria supérflua. Porém, para o conhecimento da realidade é necessário grande e sistemático esforço que só a filosofia e a ciência permitem.

O ato de conhecer, contudo, não é algo contemplativo, ou um exercício apenas intelectual que supõe num polo o sujeito cognoscente e no outro polo o objeto de conhecimento. Conhece-se algo na medida em que se relaciona com este algo, e esta relação implica uma transformação; isto se dá frente à natureza, cujo conhecimento implica sua transformação em benefício humano. O mesmo acontece em relação à vida em sociedade: seu conhecimento implica uma imersão nos acontecimentos, uma ação que afeta a direção do seu curso.

O conhecimento das coisas em sua essência implica conhecê-lhes a estrutura. E isto requer a decomposição do todo em suas partes, num movimento do pensamento de dentro para fora, de modo que sem a decomposição desse todo, não há possibilidade de conhecimento. Essa decomposição, contudo, vem acompanhada sempre de algum tipo de percepção do todo, num movimento dialético do pensamento. Esse movimento do pensamento é similar ao movimento de qualquer tipo de ação, que isola do interior da realidade mais ampla aqueles aspectos necessários à consecução da ação e o alcance dos fins pretendidos.

É dentro dessa perspectiva que, por exemplo, entram os dados secundários, estatísticos sobre o sistema de ensino; ao mesmo

tempo que indicam a realidade, a busca do seu entendimento re quer penetrar mais fundo, além do que os dados quantitativos sugerem. No caso, as estatísticas que indicam o desempenho do sistema escolar ao mesmo tempo que sugerem, escondem a estru tura de relações que subjaz no seu interior, o que requer a busca de dados qualitativos que permitam identificar: valores e interesses, as formas de trabalho etc., que só uma indaga ção que vá da superfície à profundidade do sistema escolar per mite evidenciar.

Outro pressuposto metodológico assumido na presente pesquisa deriva das colocações feitas por Florestan Fernandes a propósito das abordagens funcionalista e dialética nas Ciências So ciais. Os posicionamentos mais comuns em relação a essas duas abordagens colocam-nas em polos opostos, onde o funcionalismo é percebido como uma abordagem conservadora e a dialética é percebida como uma abordagem identificada com a mudança, com a transformação social<sup>2</sup>.

Não raras vezes, há autores que trabalham estabelecendo uma analogia entre organismos biológicos e sociedade, derivando daí análises que privilegiam os componentes que contribuem pa ra manter a sociedade. A utilização do funcionalismo no estu do de pequenas comunidades e sociedades primitivas também es tá associada à descoberta da ordem social que preside a vida no interior destas sociedades. E de modo geral pode-se dizer que a análise funcionalista lida com fenômenos sociais que

---

2. F. FERNANDES. **A condição do sociólogo**, p.102-109.

Idem, **Elementos de sociologia teórica**, cap. 8.

abrangem curtíssimo período histórico, ou mesmo um corte no tempo, constituindo assim uma análise sincrônica da realidade.

Em decorrência destas características, surgem avaliações que qualificam o funcionalismo como uma análise estática e conservadora, da sociedade, que não comporta a mudança social. Contudo, segundo F. Fernandes, estas avaliações carregam consigo uma confusão sobre o uso da análise funcionalista. Neste caso torna-se necessário distinguir, de um lado, a posição assumida pelo observador e, do outro, a descrição dos processos observados. Assim, não se deve confundir o analista com o instrumento de trabalho, e mesmo com o uso que dele faz o analista. No caso, o funcionalismo é instrumento de trabalho, de análise da realidade. As posições conservadoras assumidas no passado e no presente por sociólogos e antropólogos que utilizaram métodos funcionalistas não autorizam uma qualificação do funcionalismo como método conservador em si, mesmo porque no passado e também no presente, estudiosos reconhecidos assumiram posições diferentes e até opostas em favor de mudanças sociais profundas. É o caso de Florestan Fernandes cujo pensamento serve de base para as definições metodológicas que orientam esta pesquisa.

Não é adequado considerar que o funcionalismo pressupõe uma visão estática da sociedade, pois o dinamismo faz parte da natureza mesma de qualquer fenômeno social. Assim, a instabilidade lhe é inerente, apenas varia segundo fatores históricos e conjunturais específicos. Este é um pressuposto epistemológico; negá-lo seria negar a própria natureza das coisas, o que

impossibilitaria por princípio qualquer análise. Além disto, é importante frisar, de um ponto de vista da teoria sociológica mais ampla, que existem aspectos sem os quais a vida social, a sociedade não existiria. Assim, nenhuma sociedade, grupo, instituição ou organização social pode prescindir, por exemplo, de mecanismos de socialização dos indivíduos para assumirem papéis específicos no seu interior; como nenhuma forma de vida social pode prescindir de mecanismos de controle social que sancionem positiva ou negativamente determinados comportamentos sociais.

O que é peculiar ao funcionalismo, afirma Florestan Fernandes, é o seu interesse predominante em identificar e compreender as "conexões que são essenciais para a configuração do padrão de integração estrutural-funcional das unidades investigadas". Sendo este seu foco de interesse, entende-se por que a questão da mudança social escapa do seu âmbito, devendo ceder lugar, neste caso, à dialética. Nem por isso se deve concluir pela sua inutilidade nas análises de mudanças histórico-estruturais. Por exemplo, nas análises de mudanças sociais no Brasil, são de especial importância estudos específicos sobre a organização e atividades que grupos, associações de classes etc. desempenham ou desempenham e as consequências que apresentam no sentido da manutenção ou transformação da sociedade brasileira.

Portanto, esta discussão conduz a um posicionamento de que a escolha do método está ligada ao tipo de problema que se coloca para a pesquisa. Neste sentido, um posicionamento que coloque em polos antagônicos o funcionalismo e a dialética é um

posicionamento equivocado. Não sejam similares, porque não são; diferentes. Porém, é preciso notar que o tipo de problema a ser pesquisado afeta a escolha do método, razão pela qual é duvidoso o posicionamento metodológico que apenas vê a virtude ou demérito de um ou de outro método.

Um terceiro aspecto metodológico refere-se mais diretamente ao estudo empírico aqui empreendido. Ao nosso ver, enquadra-se no que se convencionou chamar metodologia de pesquisa de de caso. Segundo Marli André<sup>3</sup>, o estudo de caso, de aplicação recente em Educação (década de 70), se vale das mais diversas técnicas de observação (entrevistas, observação participante, etc.), dos mais diferentes tipos e fontes de dados (primários e/ou secundários, quantitativos e/ou qualitativos). Portanto, a metodologia do estudo de caso é eclética. O que o caracteriza não é um pacote de procedimentos padronizados, mas a sua forma particular de estudo; isto é a busca do entendimento de eventos particulares que podem ser: uma instituição, um programa, um grupo, ou até uma pessoa.

Ainda segundo Marli André, mesmo que no ponto inicial do estudo estejam estabelecidos alguns pressupostos orientadores da coleta de dados, o pesquisador ao empreender um estudo de caso está atento a desdobramentos múltiplos, a aspectos não imaginados inicialmente, enfim ao curso dos acontecimentos próprios da dinâmica que ele busca apreender. A compreensão do caso vai-se estruturando a partir dos dados, diferentemente da

---

3. Marli E.D.A. ANDRÉ. **Estudo de Caso: seu potencial na Educação**, p.51-54.

pesquisa tipo survey que parte de hipóteses e variáveis explícitas previamente, a serem testadas empiricamente.

O fato de se estudar um caso único, o esforço de compreensão de algo singular coloca o problema da generalização. Deve-se salientar, segundo Marli André, que esta generalização não se caracteriza "como um ato de inferência lógica (ou estatística)" derivada de um conjunto de dados obtidos de elementos representativos de uma população. A generalização aqui resulta das experiências e sensações do leitor. No estudo de caso o leitor vai "usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões".

Fica claro, portanto, que o estudo de caso exige um contato prolongado e um exame profundo do objeto de estudo. E isto requer muito tempo do pesquisador, o que constitui já de princípio um obstáculo à realização de pesquisas desta natureza, sobretudo em nosso país, onde os recursos são escassos é o pesquisador frequentemente está absorvido por múltiplas responsabilidades. Nesta pesquisa sobre o ensino público estadual de 1º Grau na Grande São Paulo esta limitação é um fato: muitas vezes a necessidade de maior presença nas áreas de estudo não foi atendida pela exigüidade do tempo e outras responsabilidades do pesquisador.

O caso a ser estudado neste trabalho é o Ciclo Básico - isto é, o ensino nas duas primeiras séries do 1º Grau. A coleta de dados primários se deu junto a 2 escolas públicas estaduais.

Uma das escolas escolhidas apresenta altas taxas de reprovação; outra apresenta baixas taxas de reprovação, e que poderia ser qualificada como uma boa escola, que consegue alfabetizar seus alunos com relativo sucesso.

Ainda que venham a ser limitados os resultados da presente investigação - e por certo o serão - são estas as linhas metodológicas mais amplas que a orientação. Na verdade, esta limitação não se refere apenas às questões de tempo, recurso ou mesmo competência de quem se propõe a uma tarefa desta natureza; é um limite intrínseco à própria ciência que por mais que busque e acredite se aproximar da realidade, esta como um labirinto, oferece sempre ao pesquisador as maiores surpresas. Ainda que o fim maior da ciência seja o alcance total da verdade, isto nunca será alcançado, pois significaria chegar a um ponto final; seria negar a natureza dialética do conhecimento científico. Neste sentido, o produto mais elaborado da ciência, isto é a teoria, não obstante todo o valor que possa encerrar, é um conhecimento provisório<sup>4</sup>, até que novas pesquisas ou mesmo outras teorias a reformulem, ou num extremo a neguem.

---

4. Pedro DEMO. **Metodologia científica nas ciências sociais**, cap.1.

### 1.3. Seleção das unidades de Pesquisa e procedimentos para coleta de dados

O critério utilizado para a seleção das unidades de pesquisa foi o desempenho da escola; isto é, o resultado do seu trabalho, identificado através da taxa de aprovação na 2ª série do 1º grau. Isto porque é nas primeiras séries do 1º grau que historicamente ocorrem as mais altas taxas de repetência, sendo aí que se colocam os maiores desafios aos educadores que atuam nas escolas e às políticas educacionais implementadas pelo Estado. Especificamente no Estado de São Paulo, a implantação do Ciclo Básico a partir de 1984 suprimiu os exames na 1ª série, tornando uma proposta única de alfabetização para os dois primeiros anos; os exames para promoção só ocorrem ao final do 2º ano de estudos.

Este critério de seleção pode apresentar dúvidas, já que não permite avaliar a "qualidade" do ensino; se os alunos realmente aprenderam ou não; se a aprendizagem foi realmente maior naquelas escolas com altas taxas de aprovação, ou realmente menor naquelas escolas em baixas taxas de aprovação.

Da mesma forma, este critério não permite avaliar se a aprendizagem se deu num sentido apenas instrumental do domínio básico da leitura, escrita e cálculo, ou num sentido amplo; isto é, a alfabetização enquanto processo de compreensão e expressão da realidade, do mundo em que a criança vive.<sup>5</sup> Isto por

---

5. Sonia KRAMER & Miriam ABRAMOVAI. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**, p. 104.

que estas taxas de promoção são obtidas a partir de "precarísimos processos de avaliação", o que elimina quaisquer "possibilidades de comparação entre as avaliações feitas em diferentes situações e por diferentes professores"<sup>6</sup>. Contudo, o que importa nestas circunstâncias é o impacto sobretudo social, da aprovação/reprovação, pois já é suficientemente sabido que a reprovação atinge mais fortemente crianças dos estratos mais baixos da sociedade, fato que as coloca já de início numa situação de desvantagem na carreira escolar. Isto indica que a reprovação escolar do ponto de vista social não é aleatória, ainda que do ponto de vista pedagógico o possa ser em grande parte. Neste sentido, este critério de seleção das unidades de pesquisa é perfeitamente apropriado, pois permite identificar aquelas escolas que tem contribuído para a permanência de amplos estratos sociais da população escolar. Este critério traz à tona, pois, o papel real desempenhado pela escola.

Assim, os procedimentos para a escolha das unidades de pesquisa seguiram os seguintes passos: as escolas com 1º grau da Rede Estadual na Grande São Paulo foram ordenadas segundo a taxa de promoção na 2ª série, a partir da taxa mais baixa (13%) para a mais alta (100%), excluindo-se apenas as escolas unidocentes. A seguir, foram agrupadas aquelas escolas que num ex

---

6. José Mario Pires AZANHA. **Situação atual do ensino de 1º grau: um exemplário de desacertos**, p.109-111.

tremo apresentaram taxas da promoção entre 13 e 40%, e no outro extremo, escolas que apresentaram taxas variando de 81 a 100%; isto é, escolas que pelo seu resultado podem ser classificadas respectivamente como "ruins" e "boas". Estas escolas foram agrupadas por Divisão Regional de Ensino(DRE), conforme a tabela abaixo:

TABELA 1: PROPORÇÃO DE ESCOLAS COM BAIXAS E ALTAS TAXAS DE PROMOÇÃO POR DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO NA GRANDE SÃO PAULO

DRE	TAXAS DE PROMOÇÃO	
	DE 13 A 40%	DE 81 A 100%
DRECAP 1	6.2	13.5
DRECAP 2	6.2	5.5
DRECAP 3	8.1	18.0
DRE NORTE	17.5	7.0
DRE LESTE	17.3	4.9
DRE SUL	9.6	14.4
DRE OESTE	12.1	13.7

FONTE: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Centro de Informações Educacionais, 1987.

A seguir, foi selecionada uma Divisão Regional de Ensino que apresentasse proporções elevadas de escolas com baixas taxas de promoção, mas que combinasse o máximo possível com proporção também elevada de escolas com altas taxas de promoção; isto é, proporções próximas de escolas "ruins" e escolas "boas" no interior de uma mesma administração regional. O critério de seleção predominante neste caso, é a heterogeneidade de situações sob uma mesma administração.

A partir deste critério foi selecionada a DRE-Oeste. No interior dessa Divisão foi adotado o mesmo critério para se chegar à seleção de uma Delegacia de Ensino; no caso, foi selecionada a Delegacia de Taboão da Serra. No interior desta Delegacia, foram obtidas taxas de promoção das escolas no Ciclo Básico abrangendo o período de 1984 a 1987, de modo a permitir a seleção daquelas escolas cujas taxas evidenciassem a menor variabilidade no tempo. Com isto, procurou-se garantir a seleção de escolas cujo padrão de desempenho apresentasse uma relativa constância no tempo, o que poderia ser assumido como uma característica relativamente permanente da escola, e não algo ocasional provocado por circunstâncias de momento.

Finalmente, foram selecionadas duas escolas uma combinando baixa taxa de promoção e menor variabilidade no tempo e outra, combinando alta taxa de promoção e menor variabilidade no tempo. A escola com taxa mais alta de promoção será designada nesta pesquisa como **Escola A**; e a escola com taxa mais baixa, **Escola B**.

Para o trabalho de coleta de dados primários, foram elaborados dois questionários. Um deles visa a obter informações junto aos professores. Os itens que compõem este questionário abrangem aspectos básicos da vida na escola, de modo a possibilitar a reconstrução de como a escola lida com os alunos. Incluem: formação escolar, experiência profissional, condições de trabalho, atividades desenvolvidas, relações sociais estabelecidas no desenvolvimento destas atividades. Os questionários foram entregues aos professores para que eles próprios preenchessem

sem. O retorno obtido foi de 60.0% na escola A; isto é, de 44 professores, 26 preencheram o questionário. Na escola B, o retorno foi de 76,2%; isto é, de 21 professores, 16 preencheram o questionário. Em alguns casos houve recusa explícita; em outros a recusa foi velada, de modo que, quando solicitadas a devolverem o questionário preenchido as pessoas protelavam, ou davam algumas desculpas. Por mais que tivessem sido deixados claros os objetivos da pesquisa e a natureza sigilosa das informações, todos os cuidados tomados não foram suficientes para afastar certos receios por parte dos informantes.

O outro questionário visa a identificar a origem sócio-econômica dos alunos, através de dados sobre escolaridade, renda e ocupação dos pais, indicadores usuais do nível sócio-econômico. As categorias utilizadas para fins de organização das tabelas foram definidas a posteriori a partir de características da população de alunos, como por exemplo tamanho, o que levou à agregação dos dados em categorias mais amplas. Quanto à ocupação do pai do aluno, as categorias definidas basearam-se na escala utilizada por Aparecida Joly Gouveia e Robert J. Havighurst, autores nos quais se apoiam as definições sobre a origem sócio-econômica do aluno seguidos nesta pesquisa<sup>7</sup>.

Dada a falta de uma equipe de pesquisadores de campo e a conseqüente impossibilidade de entrevistas individuais, os questionários foram entregues aos professores das classes de Ciclo Básico e orientados quanto ao encaminhamento aos pais dos

---

7. Aparecida Joly GOUVEIA e Robert J. HAVIGHURST. Ensino Médio e Desenvolvimento Econômico, cap.4.

alunos para que estes os preenchessem. Nos casos de pais anal<sup>u</sup>fabetos, a orientação era para que alguém da família ou próxi<sup>m</sup>o preenchesse o questionário. O retorno obtido foi de 78% na escola A; de 159 pais de alunos, 124 devolveram o questionário preenchido. Na escola B, o retorno foi de 80%; de 145 pais de alunos, 116 devolveram o questionário preenchido.

Estas técnicas de pesquisa empírica podem ocultar por detrás de sua aparente neutralidade riscos que nesta pesquisa se pro<sup>u</sup>curou evitar. O principal deles se refere à "imposição de pro<sup>u</sup>blemática"<sup>8</sup> por parte do pesquisador e que consiste em colo<sup>u</sup>car o entrevistado frente a uma situação, a um problema que não lhe diz respeito, ainda que do ponto de vista teórico pa<sup>u</sup>ra o pesquisador se revista da maior significação. Para esta imposição contribui a distância social entre pesquisador e os entrevistados, diferentes contextos sócio-profissionais. O não questionamento desta situação afeta fortemente a qualidade dos dados e em consequência os resultados da pesquisa.

No caso específico do trabalho de campo junto às escolas e seus agentes sociais, este risco assume características pró<sup>u</sup>prias. Na verdade, tornar claro os objetivos da pesquisa, o ca<sup>u</sup>rater sigiloso das informações a serem prestadas, ainda que fundamental, não preenchem as condições necessárias para que se estabeleça um tipo de relacionamento sem bloqueios na pes<sup>u</sup>quisa de campo. Os interesses do pesquisador e das pessoas cu<sup>u</sup>jo trabalho constitui objeto de pesquisa são diferentes, mes<sup>u</sup>

---

8. Michel THIOLLENT. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, cap. 2.

mo porque sua inserção sócio-profissional também o é. Assim, o papel reprodutor e antidemocrático da escola cujo desempenho pode ser avaliado pelas taxas de aprovação é algo que parece distante para o educador (professor, diretor de escola etc.) mergulhado que está no seu cotidiano escolar. O quadro teórico que orienta a interpretação do pesquisador, não é o mesmo quadro que orienta os rumos da ação do profissional que atua na escola. A percepção desta distância se revelou muito importante no desenvolvimento do trabalho de campo.

Ciente desta distância, procurou-se uma base que servisse de suporte para as relações entre pesquisador e os profissionais da escola. Esta base foi-se estabelecendo progressivamente mediante o retorno de informações. Por exemplo, após a coleta dos dados referentes à aprovação no 1º grau, estas informações foram organizadas em tabelas e gráficos, e depois apresentadas e discutidas com a direção da escola. Foi um momento que permitiu a identificação do significado destes dados para a direção da escola. Outro exemplo, resulta do ocorrido numa reunião de professores do Ciclo Básico onde dúvidas sobre alfabetização, formas de se trabalhar com as crianças etc. foram discutidas. Como as questões indicavam dificuldades mais profundas que uma discussão apenas não resolveria, percebeu-se que se abria um espaço para um debate maior, o que poderia ocorrer com a contribuição de um material já existente sobre o assunto e que foi fornecido pelo pesquisador. Assim, as relações que ocorreram na pesquisa de campo foram além das situações delimitadas pelos questionários; procurou-se estabelecer uma relação de troca, um campo de interesse comum, onde

as informações pudessem circular nos dois sentidos, e não apenas numa só direção como acontece com a entrevista usual na pesquisa de campo.

Na verdade, é muita ingenuidade do pesquisador imaginar que a clareza de suas intenções seja suficiente para que a pesquisa de campo ocorra sem dificuldades. As pessoas na escola têm papéis muito claros e definidos e suas atividades transcorrem num ritmo e num limite de tempo, cuja rotina às vezes torna impossível sua interrupção. Uma pessoa que vem de fora sem papel definido no interior da escola só pode ser encarada como uma figura de fora, quando não totalmente estranha, vista muitas vezes com desconfiança. Por isso procurou-se estabelecer um tipo de relacionamento que significasse a menor interrupção possível do movimento da escola, que ao contrário, traduzisse em esforço de engajamento nesse movimento.

Além dos questionários, adotaram-se outros procedimentos como observações no local, participação em reuniões, conversas com a direção e alunos da escola, e também entrevistas em profundidade com professores, segundo roteiro previamente elaborado (anexo).

#### 1.4. A Reprovação no Ensino Público Estadual de 1º Grau na Grande São Paulo

Dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo indicam que em 1987 a taxa de aprovação no Ciclo Básico alcançada pela rede pública estadual na grande São Paulo foi de 58,19%; a reprovação foi de 34,8% e a evasão 6,93%, conforme aponta a tabela abaixo

TABELA 2: TAXAS DE EVASÃO, REPROVAÇÃO E APROVAÇÃO NO CICLO BÁSICO POR DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO NA GRANDE SÃO PAULO - 1987

DIVISÕES REGIONAIS DE ENSINO	EVASÃO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO
DRECAP 1	7.01	32.04	60.95
DRECAP 2	7.35	37.00	55.65
DRECAP 3	5.91	32.39	61.70
DRE NORTE	8.02	39.25	52.73
DRE LESTE	7.27	40.72	52.01
DRE SUL	5.52	33.75	60.73
DRE OESTE	7.97	32.41	59.62
COGSP	6.93	34.88	58.19

FONTE: Secretaria da Educação/ATPCE/CIE

Estas taxas indicam que de cada 100 crianças que ingressam no 1º grau na Grande São Paulo apenas 58 delas logram sucesso e conseguem promoção para a 3ª série. Inversamente, 42 delas amargam talvez a 1ª derrota escolar ao final do 2º ano de atividades escolares. Na verdade, dentre os que não conseguiram

promoção, 7 deles sequer tentam as provas finais, pois abandonam a escola antes disto; enquanto 35 deles até tentam mas não conseguem aprovação e são obrigados a refazer de novo o percurso.

Na 5ª série a taxa de aprovação aponta um resultado intrigante e mesmo contraditório. Ao final de 5 anos, o processo de escolarização já efetuou uma forte seleção tendendo a homogeneizar a clientela<sup>9</sup>, tanto do ponto de vista sócio-econômico, como das habilidades e conhecimentos adquiridos ao final deste período: os mais fracos vão ficando pelo caminho. Assim, seria de se esperar que ao trabalhar com uma clientela mais homogênea, a escola produzisse taxas mais altas de aprovação, mas isto não ocorre. Como indica a tabela seguinte, a aprovação na 5ª série foi de 50,96%, abaixo, portanto daquela verificada na 2ª série.

---

9. A.J. GOUVEIA & R.J. HAVYGHURST. Op. cit., cap. 5.

Lia ROSENBERG. **Educação e desigualdade social**, p.45-46.

TABELA 3: TAXAS DE EVASÃO, REPROVAÇÃO E APROVAÇÃO NA 5ª SÉRIE DO 1º GRAU, POR TURNO E DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO NA GRANDE SÃO PAULO - 1987

DIVISÕES REGIONAIS DE ENSINO	DIURNO			NOTURNO			DIURNO E NOTURNO		
	EVASÃO	REPROV.	APROV.	EVASÃO	REPROV.	APROV.	EVASÃO	REPROV.	APROV.
DRECAP 1	13.50	32.94	53.56	51.30	22.13	26.57	21.56	30.63	47.81
DRECAP 2	13.74	30.28	55.98	43.30	26.27	30.43	18.99	29.57	51.44
DRECAP 3	13.29	31.15	55.56	47.67	21.32	31.01	20.03	29.22	50.75
DRE NORTE	13.53	28.94	57.53	46.66	23.01	30.32	22.00	27.42	50.57
DRE LESTE	16.03	28.01	55.96	52.28	19.35	28.37	22.36	26.50	51.14
DRE SUL	10.42	28.80	60.78	42.71	24.44	32.85	17.95	27.28	54.26
DRE OESTE	16.50	29.55	53.95	51.01	21.71	27.29	22.63	28.15	49.22
COGSP	13.65	30.08	56.26	46.91	23.07	30.02	20.38	28.66	50.96

FONTE: Secretaria da Educação - SE/ATPCE/CIE

No caso, a cada 100 alunos que ingressaram na 5ª série em 1987, metade não conseguiu aprovação para a série seguinte: 29 de les foram reprovados e 20 abandonaram a escola. Como se vê, na 5ª série a evasão se eleva drasticamente em comparação com o Ciclo Básico. A perspectiva do fracasso atua com muita força, e provavelmente combinada com outros fatores, leva a uma proporção maior de alunos a deixarem a escola no decorrer do ano.

A diferença entre as taxas de evasão na 2ª e na 5ª série sugere que os "mecanismos" de seleção no interior da escola operam diferentemente no Ciclo Básico e na 5ª série, e se combinam com os "mecanismos" sociais mais amplos.

Do ponto de vista da escola em si, a reprovação na 5ª série parece refletir o descompasso que ainda persiste entre os antigos "primário" e o "ginasial", o que põe em destaque a questão da organização do trabalho escolar<sup>10</sup>. Do ponto de vista da relação escola e sociedade, na 5ª série a pressão para o ingresso no mercado de trabalho, ou o exercício de qualquer atividade remunerada sem que se tenha completado o 1º grau já se faz sentir entre aqueles alunos de nível sócio-econômico baixo. A este fato se acresce outro, que é a diferença idade/série<sup>11</sup>, significando isto grande presença de adolescentes na 5ª série do 1º grau.

Pesquisa realizada pelo SEADE/DIEESE<sup>12</sup> em 1986 indicava que do total da população entre 10 e 19 anos, 55% permaneciam inativos; isto é, permaneciam fora do mercado de trabalho ou não manifestaram a intenção de nele ingressar. Os estudos e o lazer constituíam pois as atividades básicas desta população. Os restantes 45% assim se distribuíam: 34% estavam trabalhando e 11% estavam desempregados. Dentre os que estavam trabalhando, 16,2% possuíam entre 10 e 14 anos; e dentre os que estavam desempregados, 31,8% deles estavam nesta faixa etária; isto é, eram crianças à procura de emprego e que não o conseguiam. Considerando a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho para esta faixa etária em comparação com pessoas nas demais faixas de adolescentes, esta proporção sugere o quanto são pressionadas as crianças nesta faixa etária no sentido de ter uma

10. José Mário Pires AZANHA. **Educação: alguns escritos**, p.67-68.

11. Lia ROSENBERG. Op.cit., p.53-54.

Ibid, p.56-58.

12. Miguel W. CHAIA. **O jovem no mercado de trabalho**, p.231-247.

atividade remunerada que contribua com o orçamento familiar. A pobreza familiar é o fator que os pressiona ao ingresso prematuro no trabalho remunerado, pois quanto maior o nível de renda familiar, menor a proporção de crianças que trabalham, conforme atestam os resultados dessa pesquisa.

E, como não poderia deixar de ser, as condições de estudo para esta população são muito mais difíceis: aliada à distância sócio-cultural entre a escola (sua linguagem, e suas exigências, seus valores) e as famílias das camadas mais baixas, se junta também o fator tempo, simplesmente, para o estudo. A prática de tarefas "para casa", tão comum em nossas escolas, ou simplesmente a retomada de questões que não ficaram claras em sala de aula, tornam-se impraticáveis para estas crianças. Razão porque, conforme o demonstra a referida pesquisa, as taxas de evasão e repetência são maiores entre as crianças de famílias pobres.

Ao nível do aluno, portanto, são dois os tipos de pressão para que essas crianças abandonem os estudos: as exigências da escola e as exigências da sobrevivência, sendo razoável supor que aquela pressão que diz respeito à sobrevivência física acaba predominando. Trata-se pois, de uma característica da sociedade brasileira mais ampla afetando a educação. Isto é, um país, cuja estrutura econômica apresenta uma distribuição de renda altamente concentrada; um mercado de trabalho incapaz de absorver grandes contingentes populacionais e incapaz de remunerar condignamente mais da metade dos que dele fazem parte; campo fértil onde viceja o setor informal do mercado de

trabalho, disfarçando o desemprego. É uma estrutura que força grandes contingentes da população a ingressar prematuramente no mercado de trabalho. Portanto, é razoável supor que a combinação destas duas ordens de fatores, "intra" e "extra" escolares produzam os efeitos negativos representados pelas altas taxas de evasão e reprovação na 5ª série do 1º grau; superiores àquelas verificadas na 2ª série do 1º grau, já altas em si.

Esta argumentação é reforçada pelo fato de que a aprovação no diurno é quase o dobro da aprovação no noturno; e a evasão no noturno é mais que o triplo da que ocorre no diurno. É uma característica constante em todas as Divisões Regionais de Ensino da Grande São Paulo. Sabendo-se que no noturno predomina uma clientela de origem sócio-econômica baixa, tem-se uma idéia mais precisa do peso que as variáveis estruturais mais amplas da sociedade brasileira tem sobre a educação escolar.

Em resumo, este quadro indica o desempenho do sistema de ensino público estadual a nível do 1º grau na Grande São Paulo. Porém, é preciso destacar que, quanto a isto, existe uma grande variação de escola por escola. Conforme demonstra a tabela 4, em 1987 as escolas da rede pública estadual na Grande São Paulo apresentaram os seguintes resultados quanto à aprovação no Ciclo Básico (Tabela 4): do total de 1932 escolas, em 233 delas (12,15%) as taxas de aprovação na 2ª série não ultrapassaram 40%; e houve mesmo escolas (10) onde estas taxas apenas alcançaram os 20%; situação limite, é verdade, exceção à regra, mas cujos números espantam. Ainda, deste total de escolas, em

772 delas (40%) as taxas de aprovação nesta série oscilam entre 41 e 60%. Ou seja, mais da metade das escolas da rede estadual na Grande São Paulo em 1987 não atingiu taxas de aprovação superiores a 60%. Isto significa que dentre estas escolas, as que alcançaram melhor resultado, conseguiram numa classe de 30 alunos promover quando muito apenas 18 para a 3ª série.

Por outro lado, dentre as escolas que conseguiram taxas de aprovação superiores a 60%, em 621 delas (32,1%) essas taxas oscilam entre 61 e 80%. Finalmente, se considerarmos como parâmetro de bom desempenho taxas superiores a 80%, constatamos que menos de um quinto das escolas (296) da rede estadual na Grande São Paulo se enquadra nesta categoria.

TABELA 4: TAXAS DE APROVAÇÃO NO CICLO BÁSICO - GRANDE SÃO PAULO - 1987

% DE APROVAÇÃO NO CICLO BÁSICO	Nº DE ESCOLAS	%
Até 20	10	.52
21 a 40	233	12.06
41 a 60	772	39.96
61 a 80	621	32.14
81 a 100	296	15.32
<b>T O T A L</b>	<b>1932</b>	<b>100.00</b>

FONTE: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - CIE, 1987.

A aprovação na 5ª série por escola (Tabela 5) confirma o que os dados globais do sistema de ensino já indicaram; isto é, a reprovação é ainda maior na 5ª série. A proporção de escolas com baixas taxas de aprovação na 5ª série aumenta, alcançando um total de 326 escolas cujas taxas de aprovação não ultrapassaram 40%. As escolas cujas taxas de aprovação na 5ª série variam entre 41 e 60% superaram a metade (54,8%) do total de escolas; e a proporção de escolas que apresentaram em 1987 altas taxas de aprovação, superiores a 80% é de apenas 2,21%.

TABELA 5: TAXAS DE APROVAÇÃO NA 5ª SÉRIE  
GRANDE SÃO PAULO - 1987

% DE APROVAÇÃO NA 5ª SÉRIE	Nº DE ESCOLAS	%
Até 20	3	.17
21 a 40	323	18.33
41 a 60	966	54.82
61 a 80	431	24.46
81 a 100	39	2.21
<b>T O T A L</b>	<b>1762</b>	<b>100.00</b>

FONTE: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo  
CIE, 1987.

Os dados aqui apresentados confirmam que no caminho da escolarização se erguem dois grandes obstáculos, intransponíveis para grandes contingentes dos alunos que freqüentam as escolas públicas estaduais de 1º grau na Grande São Paulo: logo no início do caminho e no meio dele, obstáculos responsáveis pelo fracasso de grandes contingentes de crianças que incham as primeiras séries e esvaziam as últimas séries do 1º grau. São

poucas as escolas, na Grande São Paulo, que alcançam altas taxas de aprovação na 2ª série, que conseguem alfabetizar com sucesso suas crianças. Na 5ª série é ainda menor a quantidade de escolas que alcançam bons resultados.

Na verdade, pode-se dizer que há um conjunto de fatos interrelacionados que operam como se fosse uma teia maligna no interior das escolas, cada fato em si como que reforçando o outro nos seus resultados negativos. Os dados apresentados nas tabelas 6 e 7 são muito claros a este respeito; tanto na 2ª como na 5ª série, as taxas de aprovação estão fortemente relacionadas com as taxas de evasão, de modo que nas escolas onde a aprovação é baixa a evasão tende a ser maior. Tais constatações reforçam afirmações que vem sendo feitas de que a reprovação contribui paara a evasão<sup>13</sup>. Na mesma linha, esta relação está presente quando se cruza a taxa de aprovação na 2ª série com a taxa de aprovação na 5ª série (Tabela 8); isto é, as escolas que apresentam baixas taxas de aprovação na 2ª série tendem também a apresentar baixas taxas de aprovação na 5ª série.

---

13. Philip R. FLETCHER & Sergio Costa RIBEIRO. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje, p.8.

TABELA 6: EVASÃO X APROVAÇÃO - 2ª SÉRIE

EVASÃO APROVAÇÃO	ATÉ 1		1 A 4		5 A 9		10 A 19		+ DO QUE 20		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 20	1	10.00	0	.00	1	10.00	5	50.00	3	30.00	10	100.00
21 a 40	22	9.44	19	8.15	84	36.05	83	35.62	25	10.73	233	100.00
41 a 60	81	10.49	176	22.80	266	34.46	215	27.85	34	4.40	772	100.00
61 a 80	158	25.44	185	29.79	178	28.66	82	13.20	18	2.90	621	100.00
81 a 100	118	39.86	86	29.05	61	20.61	31	10.47	0	.00	296	100.00
<b>T O T A L</b>	<b>380</b>	<b>19.67</b>	<b>466</b>	<b>24.12</b>	<b>590</b>	<b>30.54</b>	<b>416</b>	<b>21.53</b>	<b>80</b>	<b>4.14</b>	<b>1932</b>	<b>100.00</b>

FONTE: Secretaria de Estado da Educação, CIE, 1987.

TABELA 7: EVASÃO X APROVAÇÃO - 5ª SÉRIE

EVASÃO APROVAÇÃO	ATÉ 1		1 A 4		5 A 9		10 A 19		+ DO QUE 20		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 20	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	3	100.00	3	100.00
21 a 40	2	.62	0	.00	11	3.41	65	20.12	245	75.85	323	100.00
41 a 60	17	1.76	17	1.76	85	8.80	342	35.40	505	52.28	966	100.00
61 a 80	18	4.18	36	8.35	113	26.22	201	46.64	63	14.62	431	100.00
81 a 100	9	23.08	8	20.51	16	41.03	6	15.38	0	.00	39	100.00
<b>T O T A L</b>	<b>46</b>	<b>29.63</b>	<b>61</b>	<b>30.63</b>	<b>225</b>	<b>79.45</b>	<b>614</b>	<b>117.55</b>	<b>816</b>	<b>242.75</b>	<b>1762</b>	<b>100.00</b>

FONTE: Secretaria de Estado da Educação, CIE, 1987.

TABELA 8 : APROVAÇÃO NA 2ª SÉRIE POR APROVAÇÃO NA 5ª SÉRIE DO 1º GRAU

APROVAÇÃO NA 2ª SÉRIE NA 5ª SÉRIE	ATÉ 40		41 A 60		61 A 80		81 A 100		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 40	60	29.4	149	21.2	77	13.5	38	14.0	324	18.5
41 a 60	115	56.4	400	56.8	325	56.8	117	43.2	957	54.6
61 a 80	28	13.7	142	20.2	157	27.4	105	38.7	432	24.7
81 a 100	01	0.5	13	1.8	13	2.3	11	4.1	38	2.2
T O T A L	204	100.0	704	100.0	572	100.0	271	100.0	1751	100.0

FONTE: Secretaria de Estado da Educação, CIE, 1987.

### 1.5. Impactos dos Níveis de Reprovação

Se tomarmos para comparação outros aspectos do desenvolvimento da região metropolitana de São Paulo, o quadro construído do ensino de 1º grau será no mínimo intrigante. Num período de aproximadamente meio século foi construída em São Paulo uma economia industrial que concentra hoje os setores mais modernos e dinâmicos da economia brasileira, cujo volume e valor de produção e produtividade são os mais altos do país, aproximando-se de padrões europeus de desenvolvimento econômico.

Abrangendo período mais recente da nossa história, Covre<sup>14</sup> analisa o pensamento burocrático que predominou no país após 64, destacando a ação política e econômica que dele resultou, bem como suas consequências no plano político, social e econômico. Particularmente em relação à educação, a autora ressalta a visão vigente, a partir de então, da educação como investimento, como formadora de mão-de-obra, destinada a favorecer o desenvolvimento econômico. Embora vista também como direito do cidadão, não se tratava de qualquer tipo de educação, mas sim e tão somente daquela educação comprometida com os objetivos de desenvolvimento econômico; daí a ênfase na profissionalização em todos os níveis de escolaridade formal. O fato é que, a par de um grande crescimento econômico ocorrido no período dos governos militares pós 64<sup>15</sup>, cria-se um quadro de profunda desigualdade social. Como em outros aspectos do desenvolvimento so

---

14. Maria de Lourdes Manzini COVRE. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático** - 64/81, p.194-233.

15. Hélio Jaguaribe et alii. **Brasil: reforma ou caos**, cap. 2.

social, não se construiu um sistema educacional capaz de absorver e reter os enormes contingentes de avanços que entram pelas portas das escolas.

De fato, parece difícil discordar de Brandão<sup>16</sup> quando afirma que a situação do ensino de 1º Grau hoje não difere muito da situação verificada nos inícios de 30, caracterizada como rendimento efetivo "dos mais baixos em todo o mundo", com altos índices de evasão e repetência atravessando décadas, desafiando planos e investimentos em educação fundamental. Segundo dados apresentados por Brandão, cobrindo um período de 1974-1978 de cada 1.000 crianças matriculadas na 1ª série do 1º Grau, 438 chegaram à 2ª série; 294 à 5ª série; e 180 chegaram ao último ano do 1º Grau. Embora tais constatações se refiram ao Brasil em geral, a situação na Grande São Paulo, ainda que muito particular, não autoriza uma conclusão essencialmente diferente, conforme os dados apresentados indicaram.

Os impactos provocados por esta situação apresentam dimensões diversas. Em primeiro lugar, de um ponto de vista estritamente econômico-financeiro, a repetência significa aumento das despesas com educação. Trata-se de recursos que poderiam ser alocados na rede de ensino para a melhoria de aspectos específicos, mas que não o são em virtude da repetência: investe-se em 1.000 para se chegar ao final do 1º Grau com 180.

Do ponto de vista social é que os impactos da reprovação apresentam sua dimensão mais dramática. A Sociologia da Educação apresenta um capítulo importante que se refere à função da es

---

16. Zaia BRANDÃO et alii. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.**

cola na sociedade\*. É amplamente conhecido o trabalho de Bourdieu e Passeron no seu livro cujo título não deixa dúvida alguma sobre a função por eles atribuída à escola: "A reprodução"<sup>17</sup>. A escola seleciona e forma contingentes de pessoas, uns para o desempenho de papéis subalternos de execução de tarefas no interior das organizações de produção de bens e serviços, outros para o desempenho de papéis de coordenação, comando e dominação. E esta seleção é efetuada pela escola a partir do "capital cultural" que pessoas pertencentes a diferentes camadas sociais apresentam. Aquelas pessoas pertencentes a camadas médias ou média altas apresentam um "capital cultural" fruto de um processo de socialização cujos conhecimentos, valores, hábitos e comportamentos se aproximam do ambiente na escola, sendo que os quadros docentes e de direção da escola são recrutados dentro destes meios.

Baudelot e Establet caminham na mesma via ao afirmarem que a escola prepara de forma diferente os "futuros exploradores" e os "futuros explorados"<sup>18</sup>.

Igualmente, Althusser considera que a escola enquanto um aparelho ideológico de Estado concorre para a "reprodução das relações de produção"<sup>19</sup>, inculcando nas crianças durante anos "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante, ou a ideologia dominante pura e simples através do estudo da instrução cívica, da moral etc. Nos diferentes níveis de escolarização a escola inculca valores, normas de comportamento que preparam as pessoas para desempenharem papel ou de explorado, ou de exploração e repressão.

\* O termo função, aqui, refere-se às conseqüências que um conjunto de atividades tem na manutenção ou mudança de um sistema social. Ver John Rex, **Problemas fundamentais da teoria sociológica**, cap. 4.

17. P. BOURDIEU & J.C. PASSERON. "A reprodução".

18. Christian BAUDELLOT & Roger ESTABLET. **L'École capitaliste en France**.

19. Louis ALTHUSSER. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**, p.53-58.

Para aqueles contingentes que vão formar os quadros dirigentes, a vida escolar é apenas uma extensão das experiências vividas em casa, e sua trajetória escolar se dá como que naturalmente, sem os traumas da reprovação. Para aqueles contingentes que vão formar o grosso da mão-de-obra nos níveis mais baixos das hierarquias ocupacionais, a experiência escolar é difícil, quando não traumática, marcada pela repetência e no extremo, a evasão.

Esta forma de considerar a escola vem sendo analisada e criticada amplamente. Snyders<sup>20</sup>, numa crítica estritamente do ponto de vista do papel da escola, afirma que esta pode desempenhar papéis diferentes, de consequências diversas daquelas assumidas pelos autores mencionados, pois as contradições que existem na sociedade em geral estão também presentes na escola.

Argumenta ainda Snyders que o progresso técnico estabelece pré-requisitos quanto à qualificação da mão-de-obra que só a escola pode cobrir; multiplicam-se tarefas mais intelectuais de regulamentação, controle, manutenção e programação, tarefas que pressupõem conhecimento de funcionamento de máquinas, de leitura de sinais e que exigem precisão e responsabilidade. São condições que estimulam um argumento de escolarização e que constituem bases objetivas onde se podem assentar forças sociais progressistas. De outro lado, os movimentos sociais representados pela crescente organização dos professores, de associações de pais de alunos constituem embriões que podem pressionar no sentido de transformação da escola. E por fim, a "própria cultura dispensada pela escola" está relacionada com a busca da verdade, de métodos de pensamento etc. Assim,

---

20. Georges SNYDERS. **Escola, classe social e luta de classe**, p.62, 66-70 e 102-108.

no seu interior se entrecruzam forças que pressionam a escola no sentido de "reprodução das estruturas existentes" e forças que mantêm abertas as "possibilidades de libertação"; um espaço sócio-político aberto à ação humana.

Enfim, a escola pode abrir um espaço importante na democratização da sociedade, na democratização do saber em particular. No ensino básico é a alfabetização que desencadeia a aprendizagem como um todo; é a transformação do indivíduo em leitor que abre a possibilidade de uma atuação política mais efetiva na sociedade<sup>21</sup>.

No campo teórico da Sociologia, uma das críticas mais contundentes pode ser atribuída a Thompson<sup>22</sup> que qualifica o pensamento althusseriano como um "idealismo" que consiste num "universo conceptual autogerador que impõe sua própria idealidade aos fenômenos da existência material e social, em lugar de se empenhar num diálogo contínuo com os mesmos".

Contudo, frente aos dados que indicam o desempenho do sistema escolar parece difícil desconsiderar Bourdieu & Passeron, Baudelot & Establet, e Althusser, sobretudo as duas duplas de autores pela extensa base empírica das suas análises. Contudo, no caso brasileiro, a questão mais importante talvez não se refira à inculcação de normas de comportamento através do processo educativo. Trata-se, isto sim, de fato de que nem mesmo isto se dá para grandes parcelas da população, que adquiriram o

---

21. Regina ZILBERMAN. **A leitura e o ensino da literatura**, p.21-28.

22. E.P.THOMPSON. **A Miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Cap.IV.

direito de ingressar na escola, mas cuja permanência não lhe foi ainda assegurada; pode-se entrar, sim, mas a permanência no seu interior é difícil, muito mais longa e sofrida do que o necessário, quando não se dá a expulsão de vez. Neste sentido, mais do que aquele referido pelos autores citados, a escola desempenha uma função conservadora, e reprodutora de desigualdades pois na prática ela dificulta a permanência na escola de amplos contingentes da população infantil, gerando repetências sucessivas. Na prática para grandes parcelas da população a aquisição do conhecimento mínimo, indispensável à convivência numa sociedade letrada se apresenta como algo a ser conseguido a duras penas, quando não impossível.

Caso estas parcelas da população se distribuíssem de forma regular segundo os diferentes estratos sociais, poder-se-ia afirmar que, se a escola não consegue desempenhar bem o papel que lhe é atribuído socialmente, pelo menos ela não discrimina, pois pobres e ricos passam igualmente pelo seu funil. Porém, isto não se dá; a escola discrimina socialmente. Do ponto de vista do diferencial rural/urbano, a repetência é maior no meio rural; do ponto de vista regional, a repetência é maior no Nordeste. Ainda que seja importante esta distinção, a questão maior diz respeito a "ricos" e "pobres"; estes localizados nos níveis mais baixos da estrutura sócio-ocupacional, os mais punidos pelo sistema educacional.

No Município de São Paulo, dados de 1976 indicavam que as variações nas taxas de reprovação caminhavam paralelamente aos níveis de renda. Em bairros onde predominam famílias com renda

superior a 5 salários mínimos (Pinheiros, Lapa etc.) são baixas as taxas de reprovação na 1ª série do 1º grau, e em bairros onde é elevado a proporção de famílias com renda inferior a 5 salários mínimos as taxas de reprovação são altas<sup>23</sup>. Assim, não é por acaso que nas Divisões Regionais de Ensino na Grande São Paulo que se localizam em áreas mais centrais (DRECAP 1, DRECAP 2) são menores as proporções de escolas com baixas taxas de aprovação; ao contrário, nas Divisões Regionais que abrangem áreas mais periféricas (DRE Norte, Sul e Oeste) onde predominam populações pertencentes a estratos sócio-econômicos mais baixos, é maior a proporção de escolas com baixas taxas de aprovação.

Parece correto afirmar, portanto, que dentre as forças sociais poderosas que atuam na sociedade brasileira "a prática da repetência é um forte mecanismo de legitimação da distribuição desigual de bens"<sup>24</sup>. Nesta sociedade, a escola que deveria ser para o "povo" acaba sendo contra o "povo"<sup>25</sup>. Na verdade, as taxas de aprovação do sistema escolar constituem apenas uma dimensão do conjunto de forças sociais que atuam no sentido de conformar um tipo de sociedade altamente concentrada, que exclui grandes parcelas dos seus membros dos benefícios por ela produzidos e que por direito deveriam ter acesso. Esta é a característica mais marcante da sociedade brasileira.

---

23. Elba Sá BARRETO et alii. **Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade**, p.21-28.

24. Philip R. FLETCHER & Sérgio Costa RIBEIRO. Op.cit. p.8-10.

25. Magda SOARES. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, cap.2.

## **2. COMO A ESCOLA LIDA COM O ALUNO**

A grande pergunta que os dados a respeito do desempenho da escola suscitam é: o que estaria acontecendo no seu interior? Como as escolas estão trabalhando? Que aspectos apresentariam implicações especiais nos resultados do seu trabalho, identificados pelas taxas de aprovação? Este constitui o problema desta investigação.

### **2.1. A Escola como objeto de estudo**

Como se vê, estas perguntas colocam como foco a escola: seu interior, como ela é, como se organiza etc. Por que isto? Uma explicação inicial se torna necessária. Colocar a escola como foco de estudo frente ao problema da aprovação/reprovação não significa atribuir a ela, por princípio, a "culpa" maior pelos baixos níveis de instrução da população brasileira; nem significa, no plano teórico, atribuir aos fatores intra-escolares o papel dominante na explicação do fracasso escolar no conjunto dos fatores que produzem este fenômeno.

Em primeiro lugar, não há como negar que a ação do Estado em relação à educação em geral revela que esta área historicamente não é prioritária no Brasil. Ainda que nos discursos, os governos que se sucedem tomem como bandeira a educação em geral e a alfabetização em particular, um indicador muito sensível desta prioridade de fato, representado pela proporção dos gastos com educação em comparação com outras áreas, reve

la a realidade crua da distância entre o proclamado e o realizado<sup>26</sup>.

Na verdade, esta proporção é decrescente, se tomarmos como comparação os anos do governo de Getúlio Vargas até a presente década<sup>27</sup>. E também, a política educacional após 64 que deu prioridade ao setor privado na formação do pessoal docente para o ensino de 1º e 2º graus, gerou resultados extremamente negativos que exigirão anos de esforços para serem superados. A multiplicação de Faculdades particulares muitas delas funcionando nos fins de semana, gerou um contingente de profissionais com uma qualidade de formação duvidosa<sup>28</sup> para o exercício de uma profissão tão delicada e difícil que é o magistério, sobretudo nas primeiras séries do 1º grau. Por outro lado, as condições de trabalho a que foram submetidos os professores<sup>29</sup>, sobretudo quanto à remuneração, força-os a multiplicar a quantidade de aulas, limitando assim o tempo necessário para estudos e atualização. O conjunto destes fatores representa, sem dúvida, um peso negativo muito forte que neutraliza os esforços para a melhoria do ensino. Não há, pode-se dizer, uma vontade efetiva, por parte do Estado, para enfrentar a questão da educação básica no Brasil. Sem dúvida, os insucessos da es

---

26. Evaldo VIEIRA. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**, p.41-47.

Ibid, p.99-101.

Ibid, p.105-106.

Ibid, p.164-165.

Ibid, p.212-216.

27. Evaldo VIEIRA, op.cit., p.45, 104, 171, 215.

28. Luiz Carlos de MENEZES. **Formar professores: tarefa da Universidade**, p.122-123.

29. José Mário Pires AZANHA, op.cit., p.125-126.

cola pública são parte de um quadro histórico-político maior.

Se por um lado, este é um fato que não pode ser ignorado, por outro não se deve também transformá-lo num álibi para justificar o desempenho da escola. Seria simplificar a realidade apresentar uma causa única (a ação do Estado) a um fenômeno complexo; um grave equívoco teórico e que poderia levar a um outro equívoco prático: priorizar a ação política apenas (cuja importância ninguém pode negar), em detrimento de um esforço de pesquisa sistemática que levasse à construção de sólidas bases de conhecimento a respeito do que ocorre no interior da escola. A natureza dialética dos fenômenos sociais em geral, e no caso particular dos fenômenos educacionais não autoriza uma postura metodológica desta natureza, como se os fatos acontecessem numa via de mão única. Os dois tipos de ação devem caminhar juntas<sup>30</sup>.

Neste sentido, a opinião de Azanha é de que "nosso saber sobre o ensino de 1º grau, em grande parte, não ultrapassa o nível opinatório, ou das idéias feitas"<sup>31</sup>. Nesta mesma direção, Brandão e outros<sup>32</sup>, após efetuarem um levantamento de pesquisas na área da educação no período 71/81 confirmam conclusões de outros pesquisadores de que as pesquisas desenvolvidas são em sua maioria de caráter exploratório ou descritivo, frequentemente com poucos dados e muitas especulações, ou muitos dados e poucas generalizações. Segundo esse estudo, "ninguém parece

---

30. Karel KOSIK, op.cit., cap.1.

31. José Mário Pires AZANHA, op.cit., p.64.

32. Zaia BRANDÃO et alii, op.cit., p.36-41.

saber o que faz realmente com que uma escola seja boa". Em relação ao problema da evasão e repetência, um dos mais graves da educação brasileira, as pesquisas nesta área, segundo opinião de Brandão são poucas e de má qualidade.

Souza Patto, num estudo com o mesmo tipo de preocupação dos autores anteriormente mencionados apresenta uma constatação diferente quanto à pesquisa educacional no Brasil, mas cujas conclusões são similares. Afirma a autora que as pesquisas sobre evasão e repetência nas primeiras séries do 1º grau vem aumentando bastante nas últimas décadas, porém, a "existência de um grande volume de pesquisas corre paralelamente a uma cronificação dos altos índices de evasão, imunes às sucessivas reformas educacionais e às constantes medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais ao longo dos anos"<sup>33</sup>.

Neste sentido, o esforço sistemático representado pela política de implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo constitui exemplo eloquente desta "cronificação" das taxas de evasão e repetência. Esta implantação, segundo especialistas envolvidos neste programa se deu mediante alterações estruturais que estabeleceram uma sequência de estudos de dois anos, aglutinando as duas séries iniciais do 1º grau. Estas medidas estruturais previram também tempo e recursos para reunião dos professores, a possibilidade de recuperação paralela diária, bem como a reformulação da proposta curricular. Esta reformu

---

33. Maria Helena Souza PATTO. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**, p.72-77.

lação curricular procurou incorporar descobertas recentes de estudiosos da alfabetização, bem como avanços da moderna psicologia e da linguística. Nesta proposta são revistos os conceitos de prontidão e período preparatório, bem como os pressupostos que sustentam os diferentes métodos e técnicas de alfabetização. Finalmente, a proposta foi acompanhada de sugestões aos professores quanto a formas de trabalho. Buscava-se com esta política atingir todas as escolas públicas, alterando suas relações de ensino<sup>34</sup>.

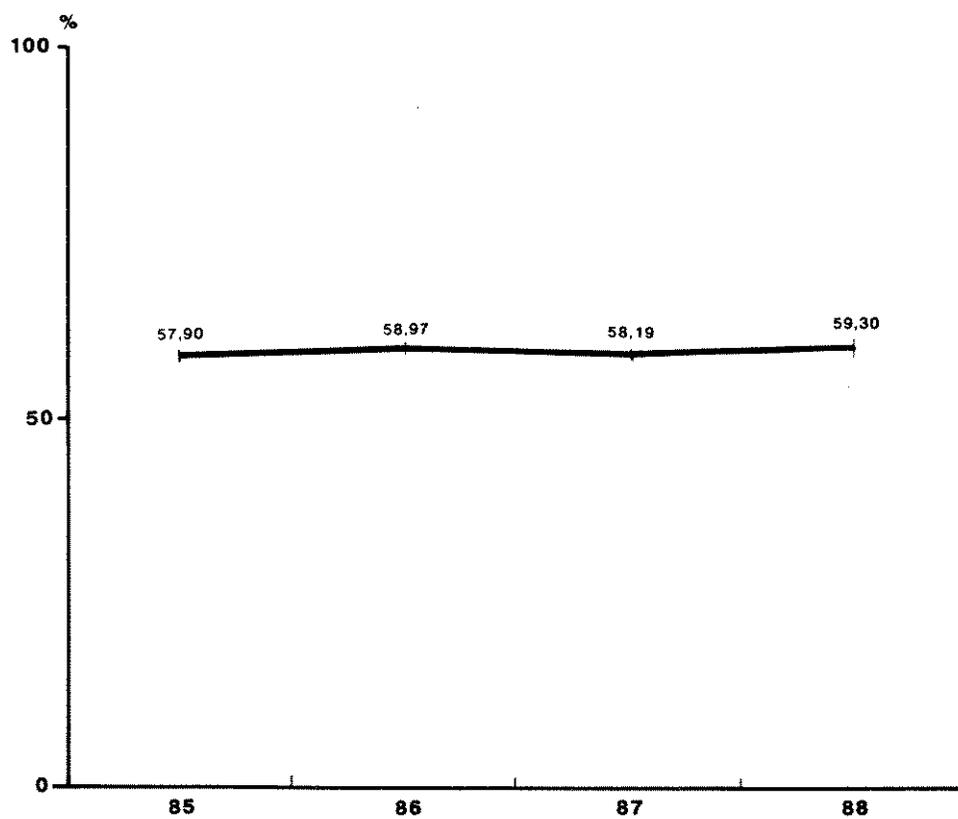
Avaliação efetuada com base em dados preliminares de movimentação escolar, ao completar a 1ª turma dentro da sistemática do Ciclo Básico, indicou que o ganho alcançado foi de 10,08%: a taxa de aprovação nas séries iniciais que em 1984 foi de 53,09%, eleva-se para 63,17% em 1985<sup>35</sup>. Contudo, taxas calculadas com base nos dados oficiais publicados no Anuário Estatístico da Educação do Estado de São Paulo indicam que em 1985 a aprovação foi de 57,9%, permanecendo praticamente a mesma (59,3%) 4 anos depois, isto é em 1988, conforme o gráfico 1 o demonstra. A linha do gráfico corre num sentido quase absolutamente horizontal, revelando resultados nada alentadores na batalha contra a reprovação, e seu corolário a evasão. Supondo resultados crescentemente positivos conforme sugere a avaliação citada, esta linha deveria ser ascendente, o que não ocorre. Apesar de abranger um período curto (4 anos) de vigência de um plano de tal envergadura, o que impede con

---

34. Elba Siqueira de Sá BARRETO & Maria Leila ALVES. **Buscando a superação do fracasso escolar na Rede Estadual Paulista**, p.11-16.

35. Ibid.

**GRÁFICO 1: Taxas de Aprovação no Ensino de 1º Grau (2ª Série)  
da Rede Pública Estadual na Grande São Paulo - 1985/1988**



**FONTE: Anuários Estatísticos de Educação do Estado de São Paulo, 1986/7/8**

clusões apressadas, estes resultados não justificam qualquer otimismo a médio prazo; ao contrário, tomando por base a avaliação citada, indicam um refluxo nos resultados inicialmente alcançados.

Em resumo, 4 anos após a implantação do Ciclo Básico, as taxas de aprovação não apresentam aumentos que signifiquem ganhos sistemáticos na conquista de um ensino democrático. Os dados aqui apresentados e analisados não sugerem o mesmo grau de otimismo presente no plano de Governo do Estado para a área da educação ao ressaltar a "reversão da tendência de queda do índice de aprovação"<sup>36</sup> na 2ª série. Pelo menos para a Grande São Paulo, a pequena diferença positiva de 1.4 nas taxas de promoção nesta série, indicador dos resultados dos esforços empreendidos no período 1985-1988, fala por si só.

---

36. SÃO PAULO (Capital). Secretaria da Educação & Banco Mundial. **Subprojeto Educação: Ciclo Básico - Jornada Única**, V.1, p.49.

Não obstante esta constatação, convém reafirmar que algumas linhas de pesquisa, ainda que não tenham provocado impactos sensíveis nos sistemas de ensino, vem apontando direções que merecem um trabalho contínuo e aprofundado de modo a se chegar a conhecer com mais precisão o que faz com que uma escola se ja boa, ou não.

Já em 1981, Bernardete Gatti juntamente com outros pesquisadores afirmava que é a maneira pela qual a escola lida com as crianças pobres que constitui o ponto crítico do trabalho por ela desenvolvido<sup>37</sup>. Nessa pesquisa, os autores não encontraram evidências suficientemente fortes para concluir que variáveis referentes à saúde, inteligência e situação dos lares dos alunos são as que respondem seguramente pelo seu fracasso na escola. Embora este fracasso mantenha uma associação clara com o nível sócio-econômico dos alunos, esta relação não é absoluta, pois muitas escolas que atendem uma clientela pobre em sua totalidade não reprovam em sua totalidade esta clientela. Segundo os autores, o modo como a escola vê os alunos com dificuldade de aprendizagem (imaturos, doentes, preguiçosos) e o modo como lida com eles (pouca atenção, separação destes alunos em fileiras no interior da classe, etc.) constituem práticas que se revelam inadequadas, de consequências danosas para estes alunos no seu processo de aprendizagem. Neste caso, o problema do ponto de vista pedagógico não está na pobreza,

---

37. Bernardete GATTI et alii. A Reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso.

mas está em como a escola lida com estes alunos que apresen tam dificuldades de aprendizagem, e que coincidentemente são pobres. Em escolas onde a clientela é heterogênea, composta por alunos oriundos de estratos sócio-econômicos médios e baixos, este fato aparece com mais vigor e evidencia a discriminação praticada pela escola em relação às crianças mais pobres. O agravante de tudo isto é que, com a expansão da rede de ensino, esta população vem aumentando, tornando-se em bairros periféricos a maioria da clientela escolar.

Nesta mesma linha de pesquisa, Vera Candau<sup>38</sup> é de opinião de que, não obstante o fracasso da escola pública de 1º grau, está nascendo uma nova competência pedagógica. Esta nova competência é fruto da superação da dicotomia entre a Universidade (onde se elabora o conhecimento teórico) e a escola (onde se dá a prática); da superação de perspectivas reducionistas que buscam a realização de um sonho pedagógico: a descoberta de um método único capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer aluno; fruto da superação de práticas de pesquisa baseadas exclusivamente em modelos lógico-matemáticos que não questionam a relação sujeito-objeto. Esta nova competência pedagógica pressupõe e requer ao nível da pesquisa um modelo de investigação onde se mergulhe fundo no cotidiano da escola; pressupõe o caráter coletivo do trabalho escolar e uma visão que abranja os diferentes estruturantes da prática pedagógica.

---

38. Vera CANDAU. **Ensinar, hoje, na escola de 1º grau; desafios e possibilidades**, p.92-96.

Nesta linha, segundo a autora, os conhecimentos já alcançados permitem vislumbrar características básicas desta nova competência pedagógica. Ao nível das escolas, esta nova competência apresenta um conjunto de fatores de natureza institucional e fatores de natureza pedagógica. Quanto aos fatores institucionais, nestas escolas se constata:

- a) maior participação dos professores no que se refere à sua ação, à definição do currículo, etc. Significa, portanto, uma maior autonomia do trabalho docente na definição dos objetivos e meios de ensino;
- b) maior troca de experiências entre os professores;
- c) e aproveitamento da experiência de professores, cujo trabalho apresenta resultados reconhecidos (pelos pais, alunos, supervisores e diretor da escola) como de boa qualidade; ampliando e divulgando esta experiência para outros professores.

Quanto aos fatores pedagógicos, nesta escola se constata:

- a) A existência de atividades planejadas. Não se trata de planos formais, escritos, mas sim de um planejamento enquanto ação pensada, refletida, com objetivos/metastas e meios claramente estabelecidos e perseguidos.
- b) Um maior apelo à afetividade. Não se trata de beijos e abraços, mas sim de uma afetividade com caráter instrucional: dar atenção à criança, manifestar interesse por ela e reforçar os elementos positivos nela presentes.
- c) A existência de um trabalho diversificado: o manejo de classe se dá combinando-se trabalho coletivo, trabalho em grupos e atenção individual ao aluno.

d) E por fim, a ligação dos conteúdos ensinados com a realidade dos alunos.

Em acréscimo a esta hipótese acerca dos determinantes do que é uma boa escola, somos tentados a acrescentar um componente a mais, que se refere às relações que a escola, enquanto unidade de ensino, estabelece com os níveis imediatamente superiores da burocracia, representados pela Delegacia de Ensino. Seria politicamente ingênuo e sociologicamente irreal supor uma escola autônoma, independente do conjunto das relações sociais que ela mantém no interior da burocracia da Secretaria da Educação. A suposição que aventamos é de que estas relações inibem ou estimulam o trabalho da escola, sobretudo o trabalho pedagógico; isto é, estas relações afetam nalguma medida a escola, e portanto merecem ser reveladas e analisadas: os tipos de relação e os efeitos por elas produzidos. Enfim, ainda que consideremos fundamental conhecer a escola, como ela lida com o aluno e como se organiza, consideramos também essencial conhecer como ela lida com a burocracia da Secretaria; ou invertendo a direção da relação do lado de quem detém mais poder, como a burocracia lida com a escola. Neste sentido merece destaque o papel desempenhado pela supervisão escolar: as atividades desenvolvidas e suas consequências junto à escola.

Esta linha de pesquisa apresentada por Vera Candau parece extremamente fértil, na medida em que busca construir uma teoria da escola, que baseada em pesquisa sistemática, especifica que as variáveis, os fatores e as condições que afetam os resultados do trabalho desenvolvido pela escola.

Neste sentido, o teor de muita literatura pedagógica recente tida como inovadora revela uma forte tendência de apresentar "conselhos" aos educadores, baseando-se em pressupostos (fragmentação do trabalho escolar, influência dos modelos burocráticos e capitalistas de gestão da educação, etc) que, se de um lado podem ser considerados válidos enquanto hipóteses de trabalho, apresentam, quanto à organização do trabalho escolar, pouca sustentação de análises empíricas e nenhuma demonstração de quais práticas produzem quais resultados. "Para ultrapassar a fragmentação do trabalho, o professor deveria"... "Para se ir além de uma gestão burocrática da escola, o diretor deveria"... etc.

Parece-nos que o argumento mais sólido, que possui maior poder de convencimento, é aquele capaz de demonstrar a articulação entre ação e consequência. Argumento cujas bases são a descrição e análise rigorosas de valores e pressupostos dos educadores a respeito de questões básicas como: aluno, papel da escola, papel do professor, etc. presentes no interior das escolas; descrição e análise dos tipos de ações desenvolvidas no interior das escolas, e suas consequências.

Se se admite que a aprendizagem só é possível a partir do que o educando já traz - e desconhecer este fato compromete qualquer relação pedagógica - o mesmo princípio pode-se aplicar à escola e ao seu trabalho: saber como ele é feito para, a partir daí buscar caminhos que signifiquem avanços.

Esta é uma linha de trabalho que poderá construir uma base sólida de conhecimentos detalhados sobre a estrutura e funcionamento da escola que permitam orientar com maior precisão os processos de formação de pessoal para a educação, como redefinir a prática profissional daqueles que atuam nos diferentes níveis do sistema de ensino.

## **2.2. As Escolas Selecionadas para o Estudo: Uma Breve Comparação**

Tomemos como indicador de desempenho, além das taxas de promoção, a distribuição dos alunos por série. Mesmo sem parâmetros teóricos claros, é perfeitamente possível e válido supor que um bom desempenho seja indicado por uma combinação entre altas taxas de aprovação e pequenas diferenças nas proporções de alunos nas diferentes séries. Assim, quanto menor a diferença entre a proporção de alunos nas primeiras séries e a proporção de alunos na 8ª série, melhor será o desempenho da escola.

Na **escola A**, conforme aponta a tabela 9, 18,0% dos alunos de 1º grau encontram-se no 2º ano do Ciclo Básico, e apenas 3,8% se encontram na 8ª série. Na **escola B** esta diferença é maior, com 30,8% dos alunos no 2º ano do Ciclo Básico, e apenas 2,3% na 8ª série. Na escola A, 37,6% dos alunos estão nas quatro úl

timas séries do 1º grau (correspondendo ao antigo ginásial); e na escola B, esta proporção cai para 27,4%. Ambas as escolas confirmam uma característica importante do ensino de 1º grau no Brasil, e já referida anteriormente neste trabalho, que é a enorme diferença entre o número de matriculados nas 1ªs séries e número de matriculados nas últimas séries do 1º grau. Contudo, os dados colhidos atestam que esta distinção é mais forte na escola B.

TABELA 9: ALUNOS POR SÉRIE - 1988

SÉRIE	ESCOLA A		ESCOLA B	
	Nº	%	Nº	%
CBI	160	15.8	120	19.6
CBC	182	18.0	189	30.8
3ª	150	14.8	76	12.4
4ª	140	13.8	60	9.8
5ª	143	14.1	89	14.5
6ª	135	13.3	36	5.9
7ª	66	6.5	29	4.7
8ª	38	3.7	14	2.3
<b>TOTAL</b>	<b>1.014</b>	<b>100.0</b>	<b>613</b>	<b>100.0</b>

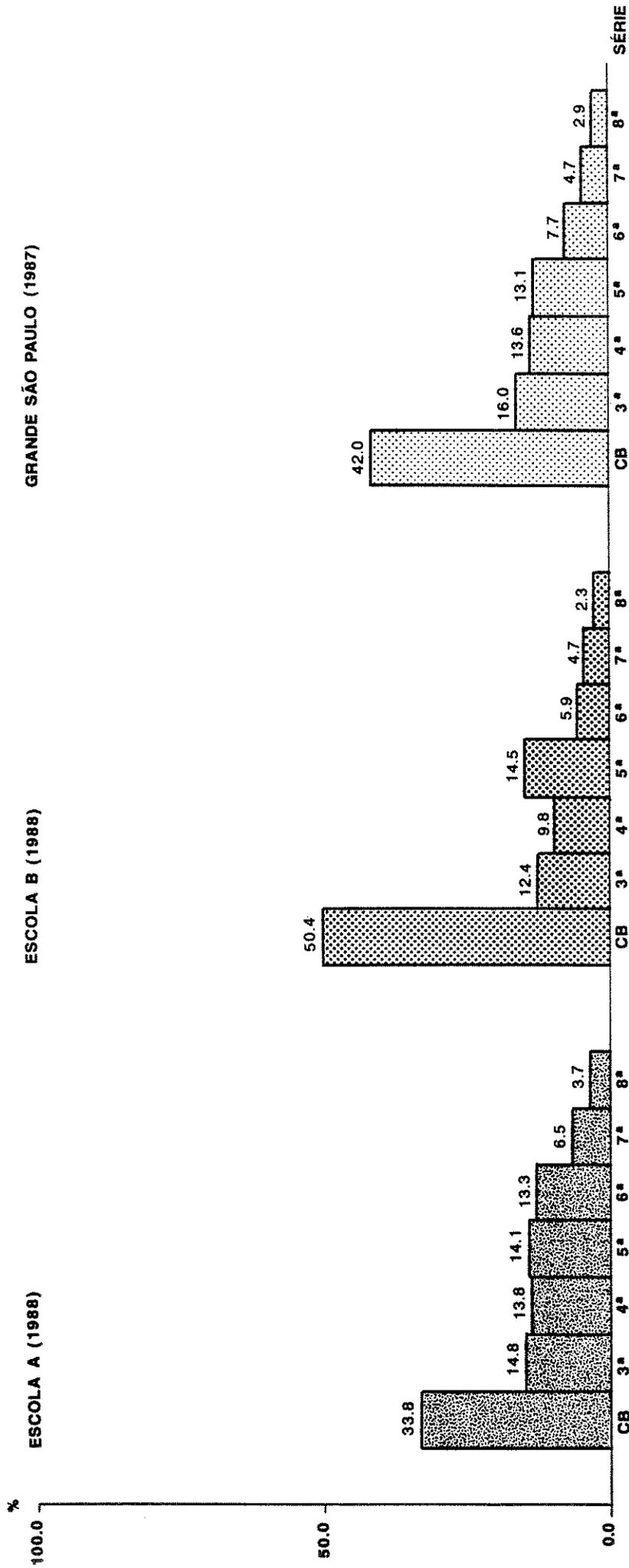
FONTE: Secretaria da Escola

OBS: CBI - Ciclo Básico Iniciante  
 CBC - Ciclo Básico em Continuidade

Prosseguindo nesta linha de comparação, os gráficos seguintes permitem visualizar melhor as diferenças entre as duas escolas: na escola A, 33,8% se concentravam no Ciclo Básico; na escola

B, o total de alunos neste nível de ensino representava a meta de (50,4%) de todos os alunos matriculados no 1º grau. Em outras palavras: na escola A, de cada 100 alunos, 34 estão no Ciclo Básico; na escola B, de cada 100 alunos, 50 estão no Ciclo Básico. Nesta representação gráfica, os dados sinalizam as perdas no decorrer da carreira escolar, que assumem a forma de uma escada desengonçada, com um abrupto e perigoso primeiro degrau descendente. Ainda em relação a este aspecto, tomando como comparação a Grande São Paulo como um todo, a escola A se encontra numa posição superior, enquanto a escola B numa posição inferior.

**GRÁFICO 2: PROPORÇÃO DE ALUNOS POR SÉRIE**



**N = 1.014**

Fonte: Secretaria da Escola

**N = 613**

Fonte: Secretaria da Escola

**N = 1.671.218 (DIURNO)**

Fonte: Secretaria da Educação, CIE

As diferenças entre as duas escolas se confirmam, quando se comparam as taxas de aprovação nas séries críticas do 1º grau (2ª e 5ª séries). Conforme demonstra a tabela 10, a taxa de aprovação na 5ª série é de 81.8% na escola A. Inversamente, na escola B esta taxa é de 46.5%. Em relação ao Ciclo Básico, a taxa de aprovação na escola A alcança 68.9%; na escola B esta taxa é de 58.5%.

TABELA 10: TAXAS DE PROMOÇÃO POR SÉRIE - 1988

SÉRIE	TAXAS	
	ESCOLA A	ESCOLA B
CB	68.9	58.5
3ª	97.0	75.7
4ª	93.8	83.6
5ª	81.8	46.5
6ª	65.3	64.7
7ª	78.6	84.0
8ª	100.0	100.0
<b>GERAL</b>	<b>81.9</b>	<b>70.2</b>

FONTE: Secretaria da Escola

No interior do Ciclo Básico as diferenças entre as escolas também ocorrem, conforme demonstra a tabela 11. Na escola A, a taxa de aprovação na classe que apresentou o pior resultado foi de 22.6%. Na escola B, uma classe inteira não apresentou uma aprovação sequer (todos os alunos foram reprovados!), enquanto outra classe apresentou uma taxa de 9.7% de aprovação.

TABELA 11: TAXAS DE PROMOÇÃO NO CB POR CLASSE - 1988

CLASSE	TAXAS	
	ESCOLA A	ESCOLA B
A	57.1	96.9
B	93.8	84.0
C	100.0	76.0
D	71.0	09.7
E	22.6	92.9
F	-	00.0
<b>GERAL</b>	<b>68.9</b>	<b>58.5</b>

FONTE: Secretaria da Escola

Um outro aspecto que chama a atenção, ao comparar as duas escolas, é o seu tamanho (quadro seguinte). Supondo que quanto maior a escola, mais difícil se torna sua administração, mais difícil se torna alcançar melhores resultados.

QUADRO COMPARATIVO DE ATENDIMENTO - 1988

ASPECTOS	ESCOLA A	ESCOLA B
TOTAL DE ALUNOS NO 1º GRAU DIURNO	1.014	613
Nº MÉDIO DE ALUNOS POR CLASSE DE CB	35.0	31.5
OUTRAS ÁREAS DE ATENDIMENTO ALÉM DO 1º GRAU REGULAR	5*	-

FONTE: Secretaria da Escola

\* 2 classes de deficientes auditivos; supletivo noturno; 2 unidades isoladas; 1 classe de pré-escola.

Como se vê, o total de alunos no 1º grau na escola A é quase o dobro da escola B. Além disto, a escola A mantém classes de deficientes auditivos, pré-escola e supletivo, bem como duas unidades de ensino fora de sua sede. Tomando estes aspectos como indicadores do grau de complexidade da organização escolar, a complexidade da escola A é muito maior. Supostamente, sua administração se torna mais difícil. Na verdade, esta situação específica confirma o quadro maior referente à Grande São Paulo como um todo (Tabela 12 e 13). As distribuições percentuais são ocasionais, não indicam nenhuma direção sistemática, o que significa ausência de relação entre estas variáveis. Isto é, o fato da escola ser maior ou menor, sua estrutura mais complexa ou menos complexa não parece ser um fator preponderante que afeta as taxas de promoção.

Quanto ao tamanho das classes, é razoável supor que classes maiores apresentem mais dificuldades no seu manejo, tendendo a afetar a aprendizagem escolar. No caso, a situação é justamente o inverso: na escola A, que apresenta melhores resultados, as classes de CB, são maiores, com 35 alunos em média. Na escola B, com piores resultados, as classes de CB são menores, com 31,5 alunos em média, havendo classes com 27 alunos.

TABELA 12: TAXAS DE APROVAÇÃO NO CICLO BÁSICO E NÍVEIS DE ATENDIMENTO - 1987

TAXA DE APROVAÇÃO NO CB	PRÉ E 1º GRAU		PRÉ, I E II GRAUS		I GRAU		I E II GRAUS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 20	2	0.67	0	0.00	8	0.68	0	0.00	10	0.52
21 a 40	19	6.40	5	4.31	176	15.07	33	9.40	233	12.06
41 a 60	92	30.98	35	30.17	513	43.92	132	37.61	772	39.96
61 a 80	117	39.39	51	43.97	335	28.68	118	33.62	621	32.14
81 a 100	67	22.56	25	21.55	136	11.64	68	19.37	296	15.32
T O T A L	297	100.00	116	100.00	1168	100.00	351	100.00	1932	100.00

FONTE: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Informações Educacionais

TABELA 13: TAXAS DE APROVAÇÃO NO CICLO BÁSICO E NÚMERO DE ALUNOS NA ESCOLA - 1987

TAXAS DE APROVAÇÃO NO CB	ATÉ 600		600 A 1200		1200 A 1800		1800 A 2400		2400 A 1976		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 20	6	1.17	3	0.33	0	0.00	1	1.20	0	0.00	10	0.52
21 a 40	77	14.98	95	10.43	53	12.65	8	9.64	0	0.00	233	12.06
41 a 60	203	39.49	341	37.43	180	42.96	44	53.01	4	80.00	772	39.96
61 a 80	158	30.74	317	34.80	128	30.55	17	20.48	1	20.00	621	32.14
81 a 100	70	13.62	155	17.01	58	13.84	13	15.66	0	0.00	296	15.32
T O T A L	514	100.00	911	100.00	419	100.00	83	100.00	5	100.00	1932	100.00

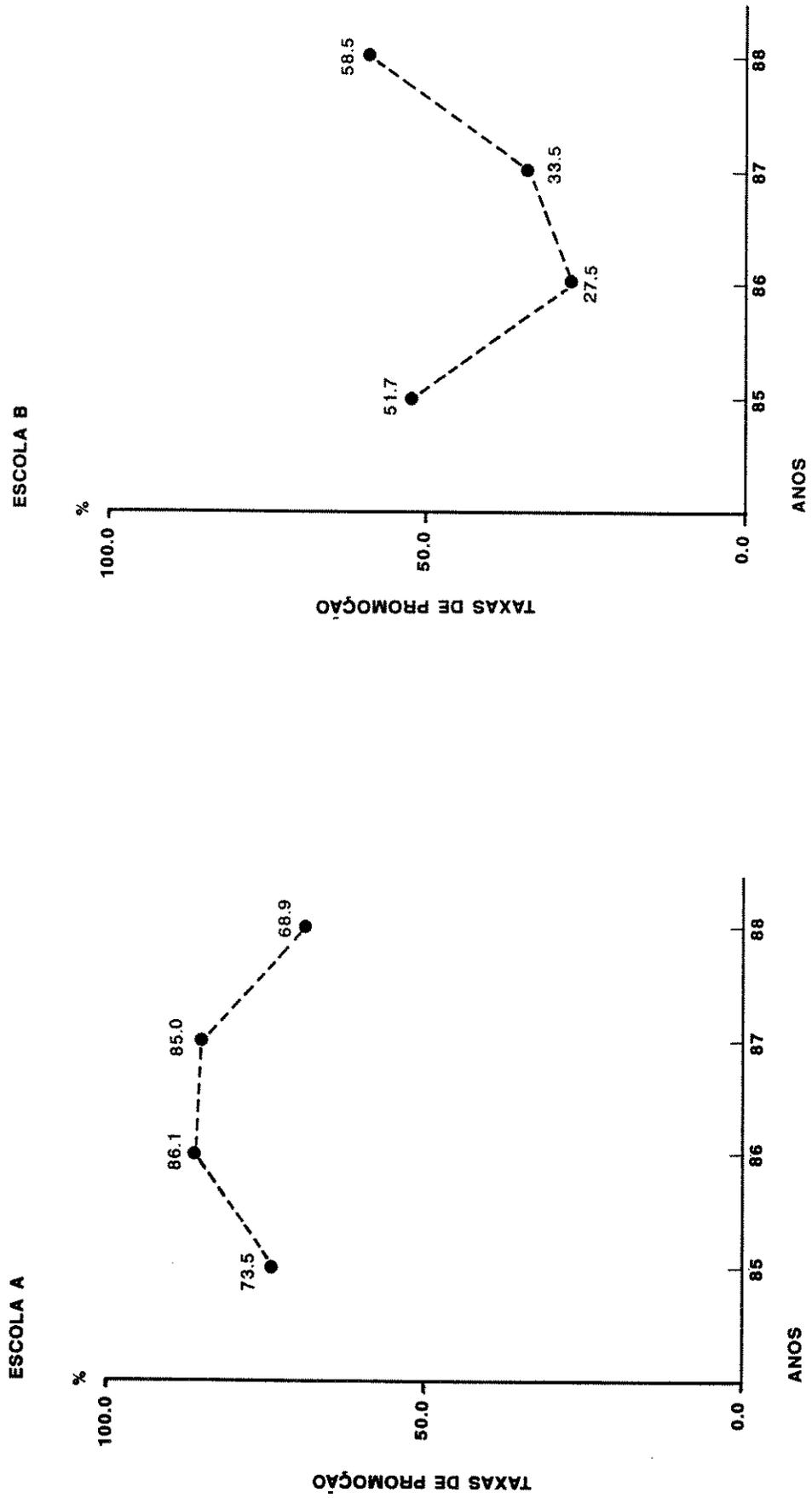
FONTE: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Informações Educacionais

Esta constatação, contudo, não deve servir como justificativa para a superlotação das classes, ou para desdobrar tantos turnos quanto seja possível de funcionamento da escola, visando ampliar o atendimento. Existem limites de tamanho além dos quais uma escola passa a ser inadministrável, ou uma classe impossível de ser manejada. Estes dados sugerem, apenas, que outros aspectos mais importantes, além do tamanho da escola, devem estar atuando, pelo menos nestas duas escolas, no sentido de levar a resultados diferentes nas taxas de aprovação.

Assim, os dados confirmam o quanto são diferentes as duas escolas. E seriam maiores ainda estas diferenças, caso os dados de 1988 não alterassem a tendência apresentada nos três anos anteriores. Entre 1985 e 1987 a escola A operou num campo acentuadamente positivo, alterando-se esta tendência apenas em 1988 conforme atesta o gráfico seguinte. A escola B, ao contrário, operou neste mesmo período num campo acentuadamente negativo, alterando-se esta tendência apenas em 1988. Esta alteração, ainda que não tenha igualado as posições das duas escolas no que se refere ao seu desempenho, sugere que em 1988 no seu interior operaram fatores circunstanciais de força considerável.

Em síntese, os dados recentes revelam uma diferença significativa em pontos importantes no presente; e esta diferença se acentua em comparar a trajetória das duas escolas.

GRÁFICO 3: EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE PROMOÇÃO NO CICLO BÁSICO - 1985-1988



Fonte: Secretaria da Escola

Esta análise comparativa traz à cena novamente a questão fundamental já colocada: ou seja, o que está por detrás destas diferenças? Que fatores atuam no interior destas duas escolas que permitam entender seus diferentes resultados?

O esforço aqui empreendido no sentido de abrir algum caminho em direção a respostas consistentes a esta indagação fundamental se circunscreve mais ao Ciclo Básico. Primeiramente, é neste nível de ensino onde as políticas educacionais no Estado de São Paulo se apresentam com mais clareza. Ao nível dos objetivos e estratégias (alteração da proposta curricular, "Jornada Única", coordenador específico para o Ciclo Básico etc.) as ações do poder público são aí mais claramente perceptíveis, distintas<sup>39</sup>. Em segundo lugar, no Ciclo Básico se concentra quase a metade de todas as crianças matriculadas no 1º grau da rede estadual de ensino na Grande São Paulo, fato suficiente para ressaltar a magnitude do problema da retenção neste nível de ensino, indicando com precisão onde ele se localiza.

### **2.3. Como a Escola Trabalha**

De fato, as observações efetuadas junto às escolas indicaram diferenças significativas no seu modo de trabalhar. Estas diferenças abrangem os seguintes aspectos considerados importantes por Vera Candau e já mencionados anteriormente, ou seja: a questão da autonomia da escola; o planejamento do trabalho didático-pedagógico; a atenção ao aluno. São aspectos fundamentais que traduzem num sentido amplo como a escola lida com o aluno. Além disto, o tempo de permanência diária da criança

39. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico: legislação e normas básicas.**

na escola é também um aspecto importante, pois abre a possibilidade de que as atividades escolares sejam desenvolvidas mais plenamente. Por isso essa questão será também considerada no estudo das duas escolas.

Contudo, essa análise não será feita comparativamente, destacando todos os aspectos em que as duas escolas se distinguem. Os fatos considerados importantes e que apontam resultados positivos na atuação da escola serão destacados apenas em relação à escola A. Na escola B estes fatos não apareceram com clareza ou apareceram de forma muito fraca.

Além disto, esta linha de estudo não tem como preocupação identificar causas do fracasso escolar, destacando os aspectos negativos da escola, o que ela faz de modo inadequado, o que não deveria fazer. Ainda que se possa considerar legítimo tal enfoque na medida em que contribui para localizar e explicitar um problema, ou para denunciar uma situação, ele pode induzir ao equívoco de apenas apontar mazelas, sem divisar saídas.

Enveredando por um outro caminho, pode-se dizer que existem experiências, formas de trabalho no interior da ampla rede de escolas públicas, que pelo seu resultado, merecem ser conhecidas, analisadas, divulgadas. É o trabalhar em cima do positivo. É um trabalho de "garimpagem" no dizer feliz de Pimenta<sup>40</sup>, que busca identificar, ressaltar e divulgar aquelas experiências e práticas que podem representar contribuição efetiva. A

---

40. Selma Garrido PIMENTA. *A Organização do Trabalho na Escola*, p.29-36. Ibid, p.387-399.

análise dos dados referentes aos modos de trabalho da escola procurará incorporar esta perspectiva.

#### A. TEMPO DE PERMANÊNCIA DIÁRIA DO ALUNO NA ESCOLA

Estudo recente<sup>41</sup> nos dá conta de que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é assunto presente nas propostas educacionais no Brasil desde a década de 20. Esta idéia surge e se desenvolve a partir de uma visão otimista da educação, de suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, formando pessoas aptas a exercer sua cidadania; enfim de uma visão que ressalta a crença na educação como uma poderosa força de transformação social.

Na década de 50 se delineiam, segundo este estudo, as propostas da escola de tempo integral, que experiências recentes como o CIEP no Rio de Janeiro e o PROFIC em São Paulo tão bem corporificam. Preocupadas com o fracasso da escola pública, sobretudo em relação às camadas mais pobres da população, estas propostas almejam universalizar de fato a educação elementar, propiciando as condições a que estas camadas não têm acesso: alimentação adequada, ambiente socializador mais propício à aquisição de conhecimentos próprios da cultura letrada, atividades artísticas e desportivas etc. Esta escola, além de sua função propriamente educativa, estaria cobrindo uma série de necessidades sociais, características do quadro de pobreza nacional.

---

41. Vitor Henrique PARO et alii. **Escola de Tempo Integral - Desafio para o Ensino Público**, cap. III.

O mesmo estudo chama a atenção para uma questão muito importante, frequentemente presente nas políticas educacionais em nosso país: soluções para problemas não identificados, ou pelo menos não claramente identificados. Afirma este estudo que "diante da situação crítica em que se encontra a escola, parece que o tema da extensão da escolaridade não pode servir apenas a que nos perguntemos como tal extensão poderá contribuir para melhorar a escola. Poderíamos estar à procura de um problema que ela possa resolver"<sup>42</sup>. Problemas como a superlotação das salas de aula, as condições de trabalho e salários dos professores, a má formação para o magistério, a deficiente assistência pedagógica à escola etc., são problemas estruturais da educação que se não enfrentados podem neutralizar quaisquer outras iniciativas no âmbito da educação.

Este questionamento, embora constitua um alerta, não significa uma negação em princípio de medidas que visem ampliar o tempo de permanência diário da criança na escola. O mesmo estudo reconhece que "não pode haver dúvida também de que a extensão dessa escolaridade deve dar, em princípio, melhores condições para o desenvolvimento de conteúdos, já que o tempo é um recurso didático não desprezível"<sup>43</sup>. O que se torna imprescindível indagar é o que está acontecendo no interior da escola com a ampliação da carga horária, pois ela pode estar propiciando novas condições para um trabalho pedagógico de melhor qualidade, maior aprendizagem da criança, como pode estar simplesmente ampliando ainda mais as mazelas causadas por uma edu

---

42. Ibid., p.221.

43. Ibid. p.223.

cação ruim. Por isso é fundamental conhecer o que a Secretaria da Educação propôs neste sentido para o Ciclo Básico e o que está acontecendo a nível de escola.

Tendo sido assumida pela Secretaria de Estado da Educação como fator importante na determinação da melhoria do ensino nas duas primeiras séries do 1º grau, a ampliação da carga horária escolar diária foi instituída através do Decreto nº 28.170 de 21/1/88 e operacionalizada através da Resolução SE 17 de 28/1/88. Designada como Jornada Única, esta ampliação estabelece em 6 horas-aula a carga horária de trabalho diário do aluno, total de 30 horas-aula semanais. Nesta carga horária semanal estão incluídas também 2 horas-aula de Educação Artística e 2 horas-aula de Educação Física. O professor passa a ter dedicação exclusiva, com 40 horas-aula semanais, sendo 26 horas-aula com a classe, 6 horas de trabalho pedagógico e 8 horas-aula para atividades a serem definidas pelo próprio professor.

De modo a tornar efetiva a Jornada Única, a Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, da Secretaria da Educação Elaborou um documento denominado INSTRUÇÕES CENP PARA A JORNADA ÚNICA NO CICLO BÁSICO, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 1º/6/88. Este documento ressalta a criação do "ambiente alfabetizador" que amplia o contato da criança com o meio escolar e sua vivência com a leitura e a escrita. Detalha aspectos referentes à proposta curricular, enfatizando o papel primordial do Ciclo Básico: aquisição e domínio da língua escrita. Discute a organização de atividades de ensino

e dosagem do tempo de modo a evitar que o trabalho escolar se torne cansativo para a criança, prejudicando seu aproveitamento. Enfatiza a necessidade do planejamento enquanto trabalho coletivo que envolva toda equipe escolar, e os planos (de curso e plano do Ciclo Básico) enquanto documentos resultantes das fases iniciais do planejamento, organizadores da ação educativa a se desenvolver no decorrer do ano escolar. A coordenação dos trabalhos é atribuída ao Professor Coordenador do Ciclo Básico, que deverá promover a integração do trabalho dos professores, estimular e coordenar as atividades de planejamento, promover a atualização docente e realizar o acompanhamento dos trabalhos. O documento apresenta as funções deste coordenador. Apresenta também subsídios para o trabalho do professor: módulo de literatura infantil, com ampla e variada sugestão de leituras; módulo de jogos e brinquedos pedagógicos; e módulo de recreação educativa. Nestes módulos são feitas também sugestões de atividades.

Outro aspecto abordado no documento refere-se à complementação alimentar diária durante o tempo de permanência da criança na escola. Assim, são previstas três refeições: para a turma da manhã - café da manhã, recreio com merenda e almoço; para a turma da tarde - almoço, recreio com merenda, leite.

Finalmente, estas Instruções destacam a necessidade de que a escola, mediante a instituição da Jornada Única desenvolva uma proposta pedagógica que de fato represente uma melhoria do ensino e se traduza em benefícios reais para o aluno. Enfim, a Jornada Única é vista pela Secretaria da Educação como um

"programa pioneiro de reorganização estrutural da escola pública paulista" nos primeiros anos da escolarização.

Outros documentos elaborados pela CENP foram publicados visando à orientação das escolas e abrangendo aspectos mais específicos da proposta curricular, todos com objetivo de tornar efetiva, de implementar a Jornada Única.

Tendo chegado a este ponto da questão da ampliação do tempo do trabalho escolar, é interessante percorrer os meandros da burocracia da Secretaria da Educação, partindo dos níveis mais altos de decisão e orientações, passando pelas Divisões Regionais de Ensino, pelas Delegacias de Ensino até alcançar a escola. A grande pergunta é: o que acontece a nível da escola? Podemos desdobrar esta pergunta: que orientações chegam efetivamente à escola? Como se está organizando o trabalho na escola nos dois primeiros anos do 1º grau? Como agem e reagem os professores? Nunca é demais enfatizar que, mesmo que se considere importante o papel de equipes centrais na formulação e implementação de programas educacionais, a medida real do que se passa deve ser buscada na escola. É lá que a educação efetivamente acontece; onde se aprende, alfabetiza-se; onde se aprova ou se reprova.

Na escola B não há Jornada Única, o primeiro grau funciona em 3 turnos de 4 horas cada. Porém, na escola A, existe a Jornada Única e o primeiro grau funciona em dois turnos de 6 horas cada.

Nesta última escola foram observados determinados aspectos que devem aqui ser ressaltados e que ajudam a compreender a situação da escola no que se refere às condições de funcionamento da Jornada Única. Em primeiro lugar há um clima geral favorável na escola, que os professores do Ciclo Básico entrevistados confirmaram. Uma professora que trabalha há 6 anos na escola e é responsável por uma classe de CBC (Ciclo Básico em Continuidade), classificada como fraca, composta por alunos repetentes, alunos com baixo aproveitamento vindos do CBI (Ciclo Básico Iniciante), muitos deles com grande defasagem idade-série, revelou o seguinte: "da escola em si eu gosto. O ambiente é bom". "O entrosamento entre os professores é bom; há algumas excessões, mas 80% se entrosam, se preocupam, discutem sobre os assuntos". Outra professora, também bastante experiente, porém há pouco tempo na escola, se "sente bem", mesmo "com todos os problemas" que a escola apresenta.

Com relação à Jornada Única, esta professora afirma que "em termos de tempo para ficar com a criança é ótimo, porque tem mais tempo para trabalhar. Mas em relação a isto eu penso o seguinte: aquele colega que não está sendo bem trabalhado para trabalhar com a clientela tem mais tempo para prejudicar também". Outra professora revela: "Desde que eu comecei a trabalhar com Jornada Única, analisando bem, depois de 3 anos, eu acho que realmente funciona melhor com 6 horas. Outras atividades que a gente deixava de fazer é possível devido ao horário mais flexível. Por exemplo, leitura com historinhas. Eu acho muito importante esta parte de leitura que a gente faz com a criançada. Eles se interessam mais, melhoram muito mais

o vocabulário nestas 6 horas; em 4 horas já não dá".

Do ponto de vista dos alunos o turno de 6 horas diárias na escola não parece constituir um peso. Ao contrário, alunos tanto de classe "forte", como de classe "fraca" indagados sobre o tempo que permaneciam na escola foram espontâneos ao declarar que preferem a escola a ficar em casa, onde muitas vezes há brigas com: irmãos ou parentes. Não indicaram cansaço pelo prolongamento da jornada escolar; gostam da professora. Dentre as crianças entrevistadas (aproximadamente 15) apenas uma acha que fica muito tempo na escola.

Os depoimentos das professoras confirmam que as crianças gostam da escola. Uma delas declara: "Eu acho que eles gostam, desde que a gente saiba dosar. Não posso também ficar 6 horas dando só a matéria; então tenho que ter atividades de relaxamento: música, dança. Quando a gente percebe que a criança fez uma atividade durante por exemplo duas aulas seguidas, nota que eles estão cansados, então a gente faz uma atividade mais assim recreativa dentro da classe mesmo. Então eu não acho que fica cansativo para a criança; pelo menos eu não sinto que eles ficam preocupados com a hora de ir embora". "Aliás, as vezes eles falam: já professora? Eu noto que eles gostam, não se sentem cansados"... Outra professora dá uma ênfase diferenciada: "O aluno que é bem recebido na sala de aula; eu falo e assumo, a porta da minha sala está aberta para ver: tem dias que a gente esquece o horário e fica aqui até quinze para uma e eles não se dão conta de que a gente já passou do horário e que está na hora de ir embora. O aluno que é bem recebido, que

sente que aqui é a casa dele, então ele gosta. Esta carga (ho-  
rária) não é uma pena para ele. Eu sinto isto em relação à mi-  
nha classe. Tem momentos que eu saio estafada da classe de tan-  
to que eles exigem de mim. Você está vendo eles calmos assim,  
mas eles tem os momentos deles daquela euforia, da  
aquela euforia, daquela bagunça toda, mas eu não sinto aquela  
ansiedade para ir embora; tanto que vai chegando no horário  
para sair, eles querem brincar; aí eu começo alguma atividade  
de brincadeira, eles querem ficar e nem se preocupam que o pai  
está lá fora esperando. A mola fundamental para mim é o amor.  
Na minha classe eu sinto que eles gostam de mim que me querem  
bem, se sentem bem. Não sentem peso no horário. Agora o aluno  
que não é bem recebido, ele sente esse peso; esse peso que se  
torna uma cadeia, uma prisão. Tem alguns momentos na sala que  
os alunos se tornam jornalistas: eu deixo revistas, jornais;  
eles pegam para ler; eu peço muito para assistirem televisão.  
Alunos que muitas vezes apresentavam algum problema foram os  
que mais trabalharam". Relatos feitos pelos alunos de CBI re-  
ferindo-se a esta professora atestam a natureza deste relacio-  
namento que além da dimensão do trabalho propriamente do ensi-  
no-aprendizagem, traduz uma forte relação afetiva (sem ser pie-  
ga) e de troca.

Entretanto as condições que se traduzem em apoio às ativida-  
des de ensino-aprendizagem são vistas com restrições pelas  
professoras. Quanto à alimentação, uma delas é enfática ao de-  
clarar: "Eu penso que o que foi colocado na lei é maravilhoso.  
Só que não funciona. Então fico observando na fila do lanche.  
As crianças passam 6 horas mal alimentadas. A merenda não é su-

ficiente. Não é uma merenda composta de muitas vitaminas, proteínas. Basta dizer que o café da manhã das crianças é um chá, com uma rosquinha. Chá para mim não diz nada. Eles entram às 7 da manhã. Às 7h10 eles lancham e depois vão para a sala. Aí esse horário, às 9h30 eles tomam uma única merenda. Antigamente eram três: tomavam uma sopa neste horário às 9h30 e ao meio eles saiam para o almoço. Hoje isto não existe. Eles saem e vão para a casa. A criança nestes dois períodos até poderia ficar com dois lanches, mas que fosse um lanche mais nutritivo".

Entrevistas com a assistente de direção e funcionários responsáveis pela merenda confirmaram que a refeição mais importante, que é a do meio dia deixara de ser servida no decorrer de 1990, pois a Prefeitura local deixara de contribuir. Assim, os alunos que terminavam o período da manhã voltavam para casa sem refeição.

Contudo, a deficiência mais grave e que afeta diretamente o trabalho junto ao aluno refere-se à assistência pedagógica. Uma professora ao se pronunciar sobre esta questão o faz de modo delicado, porém clara: "O que falta um pouco é a orientação pedagógica; eu noto principalmente professores recém formados que vem para cá sem uma assistência mais da parte pedagógica; os menos experientes procuram os professores com mais tempo de serviço para alguns esclarecimentos; que daria para funcionar bem melhor as classes se tivesse uma pessoa responsável por esta parte, dentro da própria escola. Muitas vezes o professor é inexperiente, chega aqui, pega uma classe qual

quer e adota um livro, segue aquele livro para não se perder, porque não tem uma pessoa constante que vai orientar. O que eu acho que falta é a parte de orientação pedagógica". Uma outra professora é mais enfática: "Não temos uma orientadora pedagógica dentro da escola para visitar a sala de aula e ver o que está acontecendo. Isto é fundamental. Qual é o relacionamento que o professor está tendo com o aluno. De repente estão acontecendo coisas incríveis dentro da sala de aula que nem te passa pela cabeça, que não é visto. Eu penso que a preocupação é demais com a burocracia e deixado de lado a parte fundamental que é a parte pedagógica; é a papelada. Você nunca tem auxílio para resolver um problema, de repente bastante sério. Eu tive um problema seríssimo, onde eu tive que resolver sozinha. Você tem que resolver sozinha. Se há um caso para ser encaminhado aquilo vai e fica no papel. Tive um caso de um aluno no ano passado que não foi resolvido; tanto que o aluno foi-se embora e nada se fez por ele."

E prossegue referindo-se a outros aspectos da implantação da Jornada Única: "Eu só acho que ela pode representar uma vantagem, uma grande vantagem se a criança for atendida na forma que vem na lei; porque quem fez a lei não está aqui dentro trabalhando; estão lá sentados elaborando o que eles entendem que pode ser bom. Então tem tudo para ser bom; só se ela for cumprida como está na lei; inclusive com este respaldo pedagógico que é fundamental. Primeiro a alimentação e toda esta orientação. Tem muito professor sem estrutura para aguentar inclusive esta jornada de trabalho... Eu acho que com toda esta dificuldade com que nós trabalhamos, nós conseguimos muito.

O que está faltando mesmo é maior dedicação por parte das autoridades em ver este lado. Nós fizemos milagre, por que não temos nada. Por exemplo, material para a criança, se o pai, não der, você não tem material. A escola nunca é suficiente em material; meia dúzia de cadernos, dez cadernos por ano... para atender 30 alunos durante o ano todo. Então eu percebo que se nós tivéssemos bastante material, o que nós poderíamos fazer por estas crianças! onde a educação não chegaria! Quem conseguiu organizar a Jornada Única está funcionando de forma super deficiente; quem não conseguiu está sem. Tem muita escola no Município que não tem Jornada Única. Então eles jogaram sem saber se tem condições e não dão estrutura. Não fazem nada para que a coisa aconteça. Que método uso... eu misturo; mas eu não tenho ninguém, várias pessoas ou cursos que me auxiliassem. Eu acho que se eu tivesse cursos a todo instante, como a gente está tendo agora uma troca de experiência..."

Finalmente, os dados sobre evasão, repetência e promoção no Ciclo Básico em 1988, ajudam a compor um quadro mais amplo da implantação da Jornada Única na Grande São Paulo.

TABELA 14 - EVASÃO, RETENÇÃO E PROMOÇÃO NO CICLO BÁSICO NA GRANDE SÃO PAULO - 1988

ESPECIFICAÇÃO	COM JORNADA ÚNICA		SEM JORNADA ÚNICA	
	Nº	%	Nº	%
Evasão	21.948	7,6	8.011	7,2
Retenção	90.358	31,1	43.259	38,9
Promoção	178.019	61,3	60.000	53,9
<b>T O T A L</b>	<b>290.325</b>	<b>100,0</b>	<b>111.270</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Secretaria de Estado da Educação/Sistema de Informações Educacionais, 1989.

Tomemos para comparação as taxas de promoção entre aqueles alunos que frequentaram a escola em Jornada Única e aqueles alunos que frequentaram a escola fora da Jornada Única. No primeiro caso, a taxa de aprovação foi de 61,3% e no segundo caso, esta taxa foi de 53,9%. A diferença em favor dos alunos que frequentaram a escola em regime de Jornada Única é de 7,4%, o que representa considerável ganho. Levando em conta que a proporção de alunos no Ciclo Básico em 1988 que não frequentam a escola em regime de Jornada Única é de 27,5%, é fácil imaginar que sua extensão à totalidade dos alunos afete positivamente as taxas de promoção para a 3ª série na Grande São Paulo.

Enfim, ao examinar as condições de funcionamento da Jornada Única na escola A, é possível perceber vantagens para a escola: maior dedicação docente, possibilidade de maior atenção

ao aluno, tudo isto traduzido num clima de bem estar manifesto tanto pelos professores, como pelos alunos. Entretanto, foram constatadas deficiências no que se refere às bases de apoio ao trabalho pedagógico, que se não sanadas podem tender a paralisar progressos alcançados. Isto significa que se estes aspectos não forem devidamente cuidados, a Jornada Única pode-se constituir mais promessa do que mudança efetiva da estrutura e organização do ensino. Por outro lado, as estatísticas sobre a implantação da Jornada Única na Grande São Paulo, no seu primeiro ano, ao apontar uma taxa superior de aprovação, de alunos que frequentam escolas com Jornada Única, sugerem que certos aspectos específicos de funcionamento da escola sejam melhor estudados. É o que se pretende nas partes seguintes.

## **B. A AUTONOMIA DA ESCOLA**

O significado de autonomia, quer se refira a uma pessoa, a um profissional, ou a uma organização, diz respeito à possibilidade desta pessoa ou organização decidir sobre os fins e os meios de sua ação, e implementar esta decisão.

Esta questão vem sendo debatida em relação à escola e colocada como pré-condição para a democratização e melhoria da qualidade do ensino; debate que tem como referência não só a sociedade brasileira mais ampla, mas também o contexto das grandes burocracias governamentais que tem como encargo, a nível de Estado, gerir a educação. Na verdade, a busca desta autonomia se dá ou caminha numa direção oposta ao exercício do poder centralizado nas grandes burocracias governamentais da educação, con

forme é possível entrever nos estudos que alimentam este debate.<sup>44</sup>

Tendo como referência esta questão, a intenção deste tópico é analisar os dados obtidos destacando a forma de trabalho da escola em si, as relações da escola com a burocracia da Secretaria da Educação, bem como as implicações destes fatos na melhoria das condições de ensino, e no caso específico, na melhoria do desempenho da escola avaliado através das taxas de aprovação.

Dois tipos de dados sustentam a discussão deste tópico: um quantitativo e outro qualitativo. Em primeiro lugar, os dados quantitativos apresentados na tabela seguinte indicam o que se passa nas escolas quanto a aspectos importantes indicativos da questão da autonomia do trabalho no seu interior.

TABELA 15 - DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS DE CURSOS - 1989

ESPECIFICAÇÃO	ESCOLA A			ESCOLA B		
	CB	OUTRAS SÉRIES	TOTAL	CB	OUTRAS SÉRIES	TOTAL
% de professores que definem eles mesmos seus objetivos de ensino e os discutem em conjunto c/outros professores na escola	60,0	58,8	59,1	66,7	44,4	53,3
% de professores que definem eles mesmos seus conteúdos de ensino e os discutem em conjunto com outros professores na escola	83,3	64,7	69,6	83,3	33,3	53,3

FONTE: Pesquisa junto aos professores.

44. Dermeval SAVIANI. *Escola e democracia*.  
 Vítor Henrique PARO. *Administração escolar: introdução crítica*.  
 José Misael F. do VALE. *O diretor de escola em situação de conflito*.

Como se vê, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e sua discussão entre os professores é mais usual na escola A, o que sugere a existência, nesta escola de um maior grau de autonomia do trabalho escolar.

Em segundo lugar, informações de natureza qualitativa obtidas em reuniões de professores do Ciclo Básico permitiram reconstruir o processo de escolha do Coordenador do Ciclo Básico na escola A. Este processo destaca também as relações da escola com a burocracia e as implicações deste fato para a escola. Esta escolha revelou-se problemática. Na primeira reunião, os professores escolheram como coordenador do Ciclo Básico um professor da área de educação artística, que embora tivesse aceito num primeiro momento, na reunião seguinte recusou à coordenação. Alegou, com justa razão, que lhe faltava experiência como docente mesmo e que não estava familiarizado com os problemas de alfabetização; seria, para ele, coordenar um setor da escola, cujo conteúdo de trabalho - alfabetização - lhe era ainda desconhecido, por formação e por prática. Voltava-se, assim, à estaca zero na escolha do coordenador do CB. Nesta circunstância, informalmente, foi-se levantando o nome de uma outra professora com experiência em alfabetização, lecionando na 3ª série.

Em nova reunião dos professores do Ciclo Básico, a questão foi encaminhada pela direção da escola para que os professores discutissem e decidissem a respeito da coordenação do Ciclo Básico e do nome que estava sendo cogitado.

A professora cujo nome estava sendo indicado como coordenadora iniciou sua fala afirmando que desconhecia em que consistia esta coordenação, manifestando sua insegurança em relação ao exercício desta função. E também, não se via em condições de auxiliar pessoas que em muitos casos possuíam experiência maior que a sua. Argumentou ainda que aquilo que estava estabelecido como atribuição do coordenador ela não teria condições de cumprir.<sup>45</sup> Por outro lado, ela também desconhecia o que os professores esperavam de uma coordenadora, devendo pois os professores se posicionarem a respeito a fim de que ela pudesse decidir se estava ou não em condições de assumir o novo cargo. Estavam portanto colocados em pauta os elementos fundamentais da situação: de um lado a exigência burocrática, do outro a indefinição dos papéis e de expectativas.

Dada a clareza com que foi colocada a situação, a discussão que se seguiu não foi longa. Como parâmetro de coordenação, foi tomada a definição contida na publicação da CENP, já referida, tendo os professores considerado que esta se confundia com o papel do supervisor, e que este não deveria ser necessariamente o papel do coordenador do Ciclo Básico. Passou-se então a discutir em que consistia o papel do Coordenador do Ciclo Básico naquela escola, delineando-se a conclusão de que este papel seria o de um articulador:

- a) convocar e coordenar as reuniões semanais dos professores de CB de modo a tornar possível aos professores relatarem o andamento dos seus trabalhos; as dificuldades referentes

---

45. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Instruções CENP para a Jornada Única no Ciclo Básico.**

aos diversos aspectos de trabalho em sala de aula e à aprendizagem; discutir estas dificuldades e os encaminhamentos a serem feitos;

- b) estar atento a experiências de trabalho bem sucedidas e que deveriam ser conhecidas;
- c) manter contato com especialistas que pudessem fazer palestras aos professores, de modo a trazer contribuições concretas aos professores frente as situações-problemas evidenciadas no cotidiano do seu trabalho, junto aos seus alunos;
- d) constituir o elo de ligação dos professores entre si, com a Delegacia de Ensino, levando e trazendo informações, experiências e sugestões que representam contribuição efetiva.

O ocorrido nesta reunião aponta alguns aspectos importantes no desenvolvimento da educação e que merecem destaque.

Em primeiro lugar, a definição de papéis e expectativas numa situação nova. Havia todas as chances para que o desenrolar da reunião assumisse uma feição conformista, que é uma das características mais negativas e usuais que assume o funcionamento das burocracias. Havia uma definição burocrática prévia que poderia simplesmente ser assumida sem discussões, em apreço às autoridades educacionais, ou simplesmente por comodismo. O modo como a direção da escola encaminhou a questão e o modo como os professores a receberam e analisaram resultou numa definição mais clara dos papéis profissionais, o que permitiu às pessoas se situarem com mais segurança. Isto, no mínimo, evita cobranças indevidas e conflitos desnecessários. Pode-se argumentar que esta definição não difere substancialmente daquilo que o

documento oficial traz, o que até pode ser tomado como verdade, podendo-se inferir disto que houve, isto sim, perda de tempo. Este é um grande equívoco, pois é importante tornar cada vez mais clara a necessidade de se percorrer um caminho; a necessidade de que as pessoas, os profissionais da educação se capacitem a analisar as situações e os problemas por eles vividos de modo a perseguir objetivos, metas, decidir sobre os meios mais adequados para seu alcance. Neste sentido, tão importante quanto os resultados, é a maneira de se fazerem as coisas, os modos de trabalhar, o processo de trabalho. De sorte que quanto maior a capacidade de um grupo em analisar situações, propor fins e meios de ação, maior será a capacidade de se implementarem estas ações e de se alcançarem resultados progressivamente melhores. Consideramos que tão importante quanto estabelecer normas pedagógicas, se não mais importante, é formar e desenvolver profissionais com habilidades de analisar situações, propor objetivos e definir e implementar os meios necessários.

Este aspecto leva a outro, igualmente importante, que é a questão da hierarquia nas organizações burocráticas. Pode-se até supor que a possibilidade do desenvolvimento de profissionais com capacidade de analisar situações e propor caminhos está inversamente relacionada à idéia de hierarquia organizacional. Vale enfatizar que a idéia de hierarquia é muito forte nas organizações de um modo geral. Sobretudo nas organizações militares ela é posta como vital. Entretanto, deve-se também enfatizar que a estrutura de uma organização, as formas que ela assume estão teoricamente, e na prática deveriam também estar, muito ligadas aos fins aos quais ela se destina. Assim, tomar co

mo princípio a idéia de hierarquia nas organizações educacionais é um grave equívoco. É um grave equívoco, a começar pela complexidade dos objetivos a que se propõe a educação, a "matéria prima" com que lida (pessoas) e os meios que utiliza. Diferentemente de uma fábrica, por exemplo, a educação não lida com objetos fixos, determinados (equipamentos e matérias primas); e o alcance dos seus objetivos e metas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, não pode ser regulamentado por rotinas e normas técnicas, prévia e rigidamente estabelecidas. As situações vividas pelos agentes educacionais (professores, diretores etc.) são muito peculiares, extremamente dinâmicas e diversificadas, que exigem muito mais capacidade de invenção de soluções do que capacidade de seguir normas. Só para citar um exemplo, numa mesma escola convivem crianças de origem sócio-econômica e cultural bastante diferente, quando não divergente.

Há que se enfatizar, analisar o que distingue as diferentes organizações, a fim de reter o que é peculiar à educação, de modo a se chegar criativamente a formas adequadas de funcionamento. Seguramente, devido ao fato disto não estar claro é que se toma emprestado o conhecimento teórico da administração, construído com base na empresa capitalista, incorporando muitas vezes o que há de pior neste tipo de organização. O que pode ser ótimo numa empresa, pode ser péssimo na educação.<sup>46</sup> Assim, atribuir um peso predominante à hierarquia e a normas previamente estabelecidas só pode acarretar resultados negativos para o tra

---

46. Vitor Henrique PARO. **Administração escolar: introdução crítica**, cap.4. Idem, **Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógica**, p.27-31.

balho que se desenvolve no interior das escolas. O comportamento assumido pelos professores revelou não ser este, pelo menos neste caso específico, o modelo de orientação de sua ação.

Um terceiro aspecto a ser explicitado, é que esta análise do ocorrido na escola não traduz um posicionamento em princípio contrário à burocracia, contrário a todo processo de burocratização, à hierarquização das posições e à impessoalidade das suas normas. Não se trata de um posicionamento contrário à burocracia representada pela Secretaria da Educação. Weber já demonstrou há muito tempo que a burocracia emerge como um produto do desenvolvimento social, político e econômico dos povos, como uma forma de organização social destinada a responder a certas situações que colocam o problema de eficiência; isto é, a necessidade de se administrar meios visando a uma otimização de resultados, com o menor esforço e custos. São situações que exigem a mobilização de uma quantidade elevada de pessoas.

No mundo antigo, o surgimento da burocracia está ligada ao exercício da guerra. No Egito antigo, a burocracia está ligada à construção de canais de irrigação e regulamentação do uso das vias fluviais.<sup>47</sup> A vida moderna se desenrola em grande parte em organizações burocráticas: nasce-se em hospitais, estuda-se em escolas, trabalha-se em grandes fábricas ou centros de produção de serviços, etc.

---

47. Max WEBER. **Ensaio de sociologia**, cap. 8.

Fernando C. Prestes MOTA, Luiz C. Bresser PEREIRA. **Introdução à organização burocrática**, cap. 1 e 8.

Ainda que possamos, e mesmo devamos, discordar das formas assumidas pela burocratização da sociedade, é impossível negar esta realidade que aí está. O que importa é a possibilidade de construção de uma organização que não seja baseada numa ordem, tal como aquela criticada por Merton, que estimula o apego às normas, o conformismo, a obediência cega à hierarquia, a setorização e o isolamento das atividades.<sup>48</sup>

É preciso, portanto, que se assumam um posicionamento crítico intelectualmente justo, capaz de apreender dialeticamente o funcionamento da burocracia no seu todo. Assim, na medida em que a regulamentação do horário de aulas se torna norma única para todas as crianças e escolas públicas, e que o currículo tenha definido um conteúdo mínimo fundamental para as diferentes áreas de conhecimento e graus de ensino, é inegável que esta universalização só traz benefícios para aquelas camadas sociais cujo acesso à escola e ao conhecimento é muito mais difícil. Nesta mesma linha, a exigência burocrática de um coordenador de Ciclo Básico pode abrir uma ampla gama de possibilidades para uma melhoria deste nível de ensino; e só para citar um fato importante, pode contribuir para quebrar o isolamento do professor no cotidiano do seu trabalho. Por outro lado, seria ilusório pensar que profissionais comprometidos com a educação só existam nas escolas e não nas demais instâncias da organização do ensino. As relações burocráticas não apresentam uma localização fixa no ápice ou no meio da pirâmide de estrutura burocrática; elas podem permear toda esta estrutura.

---

48. Robert K. MERTON. **Teoria y estructura sociales**. parte 2, cap. 6.

Fernando C.Prestes MOTA & Luiz C.Bresser PEREIRA, op.cit., cap.7.

Na verdade, o contraponto à idéia de hierarquia não é a ausência de controle, a anomia no sentido durkheimiano, ou a desorganização. O contraponto à idéia de hierarquia está na idéia de simetria das relações no interior da escola, e no interior das organizações educacionais em geral. É importante tornar claro este fato por motivos vários, sobretudo para acalmar os espíritos conservadores mais exaltados que veem no questionamento à hierarquia no interior das organizações um risco terrível de consequências desastrosas para a ordem social em geral, e em particular para a educação.

O significado de simetria nas relações sociais no interior da escola é trazido por Mira Stamback e Marianne Hardy, do CRESAS (Centre de Recherches de L'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire - França), importante centro de pesquisas que vem acumulando conhecimentos significativos sobre o problema do fracasso escolar no ensino primário na França. Partindo do pressuposto que toda criança é capaz de aprender, não obstante suas diferenças individuais, sócio-econômicas e culturais, sustentam estas pesquisadoras que para que isto ocorra, é preciso que os educadores sustentem suas práticas educativas "nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças"<sup>49</sup>. O trabalho desenvolvido pelas autoras demonstrou que as aprendizagens entre as crianças "ocorrem mais eficazmente através de interações sociais" entre si que lhes permitam a possibilidade de expressão dos seus pontos de vista, suas idéias sobre as coisas, de suas formas mesmas de expressão, e que tudo isto seja efeti

---

49. Entrevista com Mira Stamback e Mariane Hardy, p.37-42.

vamente levado em conta pela escola, sobretudo pelo professor. A simetria das relações está neste fato. A vigência deste tipo de relação se dá em função de conteúdos de aprendizagem, e altera o papel do professor e a organização da classe. Desloca a ênfase na hierarquia para a ênfase na definição ou redefinição dos papéis sócio-profissionais.

Embora este tipo de relação seja colocado como básico, condição mesma, de aprendizagem, da superação do fracasso escolar e se refira ao contexto específico do trabalho de classe (relação professor-aluno), está claro que isto pode significar uma alteração fundamental na estrutura das relações no interior da burocracia educacional,; e está claro também que esta alteração resulta de uma análise crítica dos fins da educação e dos meios utilizados. O que se pretende ressaltar com este relato é que o mesmo princípio que rege as relações professor-aluno pode e deve predominar no conjunto das relações no interior da escola e desta com as demais instâncias da Secretaria da Educação.

Enfim, e este é o último aspecto a ser colocado a partir do ocorrido na escola, é uma situação que torna viável novas formas de trabalho docente. Na medida em que, numa situação predomina este tipo de relação, em que os professores podem expor seus pontos de vista, relatar suas práticas sem censura, tornando mais claros seus objetivos de trabalho, revendo-os, tornando mais definido o que pretendem e o que se quer com os alunos, está-se diante de uma situação propícia a mudanças e inovações.

É uma situação altamente favorável a que certas situações e resultados ao serem analisados se configurem como situações-problemas.

Deve-se lembrar, neste sentido, que o conhecimento (enquanto teorias, ou enquanto práticas) surge em contextos sociais e históricos determinados, em que certas situações colocam problemas que necessitam de solução, e sua não solução, numa situação limite, provoca danos irreparáveis. Estas circunstâncias são portanto, favoráveis ao surgimento do novo, não pela novidade, mas pela busca de novos meios, métodos, - novas formas de alfabetização por exemplo -, que promovam melhores resultados. Seguramente, se isto não ocorrer, a nível daqueles que fazem a educação, nenhum programa de reforma do ensino logrará êxito.

O ocorrido na escola A, na escolha do coordenador de Ciclo Básico aponta positivamente uma direção de autonomia da escola; da discussão das situações que lhe dizem respeito; enfim de discutir e decidir a respeito dos fins e dos meios.

### **C. O PLANEJAMENTO NA ESCOLA**

Em primeiro lugar, cumpre destacar como o planejamento está sendo visto aqui. Ele não é apenas uma técnica social que busca adequar meios e fins. Não é algo neutro que paira acima dos grupos sociais, ou quaisquer outras entidades sociais, ou acima das pessoas, a serviço desinteressado da eficiência e da eficácia. Há valores, interesses, modos de ser que constituem forças motoras no processo de planejamento e que permanecem implícitos

tas no seu desenrolar. Esses valores e interesses de um pequeno grupo freqüentemente se transformam em objetivos ou prioridades de ação, e a crença na relevância destes objetivos podem desencadear formas autoritárias de ação (ainda que planejadas). Assim o planejamento, na prática traduz sempre e inevitavelmente um compromisso com valores, interesses etc., identificados com algum ou alguns grupos sociais. O fundamental é que no processo de planejamento isto esteja sendo evidenciado.

Ao analisar esta questão, Covre destaca o papel real exercido pelo planejamento durante o período dos governos brasileiros pós 1964. Visto como "revolução consentida", o planejamento foi utilizado como meio de intervenção estatal "no sentido de ampliar as formas de acumulação e, para tal, realizar maior controle sobre as classes sociais, tanto quanto à coesão entre as frações da classe dominante, levando-as a aceitar a direção da fração hegemônica, a do capital transnacional, como ao processo de 'neutralizar' o vertical embate classe dominante-classes dominadas".<sup>50</sup>

Esta perspectiva de planejamento não anula sua importância. Ao contrário e longe disto, a certeza de que é uma técnica sempre e inevitavelmente comprometida, pode significar uma grande contribuição ao próprio processo de planejamento evitando os riscos de manipulação sempre presentes: sabendo-se que o planejamento atende a interesses, deve-se procurar explicitar quais são esses interesses e a que grupos estão vinculados.

---

50. Maria de Lourdes Manzini COVRE, op.cit., p.81.

Colocada deste modo a questão do planejamento, importa também considerar os aspectos técnicos que a envolvem. Assim, a idéia de planejamento está relacionada à necessidade de se alcançar determinados objetivos. Quanto maior a exigência ou necessidade de determinados objetivos sejam alcançados, quanto mais complexos forem estes objetivos, e quanto maior o número de pessoas e multiplicidade de tarefas envolvidas na sua realização maior importância ganha o planejamento. É pois uma condição necessária para o alcance de determinados fins.

De modo que o oposto do planejamento, a improvisação, dificilmente realizará qualquer objetivo intencionalmente estabelecido; a não ser por obra do puro acaso.<sup>51</sup>

A escola, em decorrência da complexidade dos seus objetivos e das suas atividades, bem como a multiplicidade de papéis profissionais no seu interior, não foge a esta exigência; ao contrário, por estes mesmos motivos, esta exigência é maior.

Entretanto, deve-se deixar claro que tipo de planejamento está sendo considerado. Não se trata de um planejamento burocrático enquanto exigência das instâncias superiores dos sistemas de administração concretizado num documento formal e posto em prática mecanicamente. O sentido de planejamento aqui diz respeito ao esforço sistematizado de definição de objetivos e metas, definição dos meios necessários a consecução da ação, bem como o acompanhamento de sua implementação e avaliação dos seus re

---

51. Francisco Whitaker FERREIRA. **Planejamento sim e não:** um modo de agir num mundo em permanente mudança, p.11-19.

sultados. O planejamento da ação educativa não se confunde com a ação educativa em si, é uma antecipação da sua realização e dos seus resultados. Não obstante necessária, esta distinção traz consigo o risco de colocar em compartimentos estanques o planejamento e a execução, eliminando seu caráter de processo dialético, antídoto ao tecnicismo.

Estas questões, enquanto idéias preliminares, a um entendimento de planejamento devem ser melhor detalhadas. Assim, o planejamento pressupõe, em primeiro lugar a existência ou a definição de fins a serem alcançados. É importante frisar que esta definição, sobretudo no que diz respeito à redefinição de objetivos educacionais, não representa algo terminal: isto é, uma vez de finidos dá-se por acabada esta tarefa, passando-se a seguir para etapas seguintes do planejamento. Ainda que se deva considerar indispensável uma definição prévia e clara do que se pretende alcançar, é também fundamental ter em conta o caráter provisório desta definição, quer pela limitação apresentada pelos fatores tempo, que na ação se revelaram insuficientes ou inadequados, recursos etc., quer pela natureza mesma do objeto da ação, cujo entendimento mudou, se alterou no decurso mesmo da ação. É preciso tornar claro que à medida que se lida com um objeto, a compreensão a seu respeito se altera; à medida em que com ele se lida, o conhecimento a seu respeito se altera; à medida em que com ele se interage, freqüentemente se abandonam concepções anteriores. Em suma, no processo de planejamento é importante que objetivos sejam o mais claramente definidos, de modo a orientar o curso de uma ou mais ações; mas igualmente importante é um posicionamento metodológico que considere sempre a possibilidade de sua alteração no decorrer da ação. A desconsideração do primeiro aspecto recai num tecnicismo rígido que tende a enquadrar a realidade em esquemas teóricos definitivos, a desconsi

deração do segundo aspecto torna inócuo e/ou inviabiliza o planejamento, pois os objetivos são aí sempre fugazes.

No caso da educação, a definição dos objetivos constitui um momento especial do planejamento. Com relação à alfabetização, por exemplo, estamos em um terreno onde as concepções e as práticas são muitas vezes divergentes, frequentemente não explícitas e mais freqüentemente ainda confusas. Neste caso, o levar a sério o planejamento enquanto instrumento de trabalho pedagógico, requer e supõe um pensar constante a respeito do que significa alfabetização<sup>52</sup>, pois os fins e meios do processo educativo estão necessariamente atrelados à compreensão, ao entendimento deste fenômeno. Assim, um entendimento confuso, parcial ou desarticulado, seja ele implícito ou explícito, tem como consequência inevitável um planejamento (explícito ou implícito), igualmente confuso e inconsistente. A indefinição dos objetivos que se busca numa ação, põe a perder todo o processo de planejamento, pois se não se sabe com clareza onde se pretende chegar, os meios escolhidos poderão levar a qualquer lugar. Assim, pode-se concluir que a decisão fundamental em qualquer planejamento refere-se à decisão sobre os objetivos.<sup>53</sup>

Supondo, portanto, que os objetivos tenham sido claramente postos enquanto alvos de ação, o problema seguinte no processo de planejamento é o da definição dos meios para a realização destes fins. Isto significa determinar que atividades deverão ser realizadas em que seqüência, em que tempo e com que recursos, métodos e técnicas. É importante destacar que as técnicas não possuem um valor em si, sendo boas ou ruins em princípio. O julgamento em questão neste caso, não é um julgamento de valor. Assim, uma técnica pode ser julgada "boa" se concorre para o al

52. Sonia KRAMER. *Diferentes significados da alfabetização*, p.35-40.

53. Francisco Whitaker FERREIRA, op.cit., p.121.

cance dos fins. E isto requer no planejamento a previsão de um acompanhamento sistemático do desenrolar da ação, de modo a tornar possível tanto uma avaliação da medida em que os objetivos estão sendo alcançados, bem como uma avaliação da eficiência dos meios que estão sendo utilizados.

Colocada neste termos a questão do planejamento, pode-se dizer que deste ponto de vista, uma boa escola é aquela que é capaz de ter claros seus objetivos e metas, e ainda mais, que os tenha em constante questionamento; que é capaz de prever os meios necessários ao alcance destes fins e metas; e que é capaz de implementar suas ações atenta ao seu desenrolar, de modo a avaliar o alcance destes fins e a adequação destes meios.

Na prática, contudo, a implementação de um processo de planejamento desta natureza, requer o desempenho de uma série de papéis profissionais no interior de uma escola. Isto requer, por parte da direção e professores que o trabalho planejado, conforme aqui definimos, seja tido como um valor; isto é, seja uma forma de se trabalhar a ser buscada pela escola. E requer também que sejam criadas condições institucionais para que isto se dê, como: sistemática de reuniões pedagógicas, atribuições de responsabilidade e exigência de resultados. A nível dos dois primeiros anos do primeiro grau, por exemplo, esta exigência significa, em poucas palavras, que as crianças sejam alfabetizadas, que as taxas de repetência diminuam e suas causas sejam conhecidas.

A escola A apresenta indicadores bastante positivos que sugerem este caminho. As reuniões de planejamento didático-pedagógico se iniciaram na 3ª semana de março de 1989, após terem si

do resolvidos dois grandes problemas: primeiro, a organização das classes, recebimento dos alunos etc.; e em segundo, o preenchimento do quadro de professores; enfim, prover as condições básicas de funcionamento da escola. Trata-se, pois, do início de um processo de planejamento pedagógico, quando já havia decorrido mais de um mês de aulas: os primeiros contatos dos alunos com os professores já tinham ocorrido em sala de aula, e os conteúdos de ensino já estavam em pleno desenvolvimento. Se este fato não invalida a necessidade do planejamento para o ano em curso, por outro lado ele atesta um fator de extrema importância na determinação da organização e funcionamento da escola: rotatividade do quadro docente. Esta questão será retomada mais adiante. Por ora, nossa intenção inicial antes de relatar como se dá o planejamento na escola, é o de contextualizar como se iniciou este processo.

O primeiro destaque a ser feito refere-se ao papel desempenhado pela direção ao desencadear o processo de planejamento na escola A. Na primeira reunião, presentes os professores de todos os cursos, áreas de conhecimento e séries e graus, a diretora da escola definiu as diretrizes de planejamento para o ano de 1989: a) planejamento do trabalho pedagógico por área de conhecimento - Comunicação e Expressão, Estudos Sociais/Ciências e Matemática; b) planejamento abrangendo todas as séries, integralmente da 1ª à 8ª série; c) escolha de um coordenador por área; d) desenvolvimento de um trabalho integrado, em equipe, evitando ações isoladas; e) definição clara de objetivos do trabalho; f) uma postura do professor e princípios de trabalho co

mo marcos orientadores da ação docente dentro ou fora da sala de aula. Também foram fixados prazos para que os planos estivessem prontos.

Na verdade, em relação ao funcionamento da escola como um todo, as atividades desenvolvidas pela direção apresentam aspectos importantes: convoca os professores para as reuniões, define juntamente com eles objetivos e pautas destas reuniões; coordena ou está presente às reuniões; atribui responsabilidades e cobra resultados. Enfim, assume um papel explícito de coordenação mais ampla do trabalho escolar, de estabelecimento das "regras do jogo". É uma direção cujo trabalho tende para uma administração da educação e não apenas administração da escola. Sua atuação tende a se direcionar para aquilo que Saviani define como o papel do diretor; isto é, garantir as condições que permitam tornar viável o alcance dos objetivos da escola e preservar o caráter educativo da instituição escolar.<sup>54</sup>

Iniciados os trabalhos de planejamento, as primeiras reuniões permitiram identificar alguns aspectos que merecem destaque. Em primeiro lugar, foi estabelecida uma sistemática de reuniões devendo os professores do Ciclo Básico se reunirem semanalmente para relato dos trabalhos em desenvolvimento, das dificuldades que estivessem surgindo e para estudo.

Quanto à programação de ensino, foi destacada a necessidade de que fossem definidos os conteúdos mínimos necessários que cons

---

54. Dermeval SAVIANI. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, p. 189-191.

tituíssem critérios para a avaliação da aprendizagem. As atividades de ensino deveriam ser programadas de modo a preencher o tempo normal das aulas, devendo o professor cumprir o horário, evitando tanto chegar atrasado, como antecipar o término das aulas. O professor tem de ter incorporado antes o comportamento da observância do horário, pois a qualquer cobrança em relação ao aluno precede um comportamento que autoriza a cobrança. É uma via que afirma a autoridade do professor, não o autoritarismo.

Um aspecto geral evidenciado como relevante nas reuniões de planejamento dos professores é a busca do significado das ações. A reação dos professores frente ao texto enviado pela CENP como subsídio ao planejamento é um indicador seguro deste fato. A restrição inicial feita pelos professores foi de que o texto representasse apenas uma imposição exterior que devesse ser cumprida, mesmo que não tivesse significado relevante para o trabalho de planejamento que se iniciava. Este foi o questionamento importante que levou a uma leitura crítica do texto apresentado, o que evitou que ocorresse uma rejeição pura e simples do texto pelo fato de "vir de cima", ou uma aceitação incondicional pelo mesmo motivo.

Pode-se dizer, pois que as bases para o planejamento da escola estavam sendo estabelecidas. Entretanto, a greve iniciada no mês de maio, que durou 80 dias e atingiu a rede pública estadual, paralisou a escola. Apareceu aqui o peso das variáveis externas à escola e que trazem a tona a política do Estado.

Não obstante este longo recesso, esta sistemática de reuniões

foi preservada no decorrer do ano escolar. Os professores do Ciclo Básico se reúnem semanalmente às terças-feiras: pela manhã, os professores que lecionam para as turmas da tarde; à tarde, os professores que lecionam para as turmas da manhã. É o aproveitamento das duas horas atividades de que dispõe o professor. Estas reuniões se dão sempre com a presença da Coordenadora do CB.

Assim, com a retomada das aulas, foi reiniciado também o trabalho de planejamento, ou de replanejamento em decorrência da alteração do calendário escolar. Este planejamento, como no início do ano letivo, foi uma exigência da Delegacia de Ensino. Por outro lado, esta exigência levou os professores a definir seus objetivos de trabalho, os conteúdos mínimos que consideravam básicos e as estratégias de trabalho isto é, esta exigência levou os professores a sistematizarem melhor o trabalho didático-pedagógico. Neste processo foram feitas discussões e debates entre os professores a respeito dos conteúdos, métodos e objetivos, gerando um clima propício ao questionamento dos fundamentos da ação pedagógica, uma troca intensa de opiniões, experiências e pontos de vista.

Entretanto, há inúmeros aspectos no desenrolar deste trabalho de planejamento que apresentaram limitações básicas. Por exemplo, faltou uma discussão e estudo do significado do planejamento educacional, seus principais aspectos e procedimentos básicos, que funcionassem como um preparo, um treinamento prévio para as atividades de planejamento. Dúvidas de natureza operacional surgidas no decorrer das discussões não foram adequadas

mente trabalhadas. Na verdade, o documento sugerido pela CENP no início do ano letivo como base para o planejamento se revelara insuficiente, e sua simples leitura não garantiu as condições técnicas necessárias para que os professores nela se engajassem.

Um aspecto desta deficiência foi revelado na discussão sobre os conteúdos mínimos das diferentes áreas do currículo (ciência, matemática, estudos sociais, saúde, língua portuguesa) a serem desenvolvidas com os alunos. A definição destes conteúdos mínimos surgiu mais de um consenso prévio do grupo de professores do que de uma discussão mais aprofundada da necessidade destes conteúdos, que explicitassem objetivos claros e sua conexão com as séries seguintes do 1º grau; isto é, conteúdos que são pré-condição para o desempenho de atividades escolares posteriores. Não obstante esta limitação, não há como negar a extrema relevância do fato que a escola possui uma sistemática de reuniões onde o planejamento, a avaliação, discussões e trocas de experiências podem-se dar.

Neste ponto, pode-se dizer que entra em cena na vida da escola um outro tipo de papel, de apoio técnico ao trabalho da escola; um apoio técnico e metodológico em áreas específicas, como por exemplo no planejamento do trabalho didático-pedagógico. Entretanto, entram aqui outras variáveis referentes ao contexto burocrático maior a que a escola está ligada, que justificam a pergunta: existe este apoio? em que consiste este apoio. Enfim, quais as relações que a escola mantém com as instâncias superiores da Secretaria da Educação.

#### **D. A ATENÇÃO AO ALUNO**

A partir das reuniões realizadas foi também possível identificar indícios de como a escola lida com o aluno em relação a aspectos específicos.

As questões apontadas sugerem que a atenção ao aluno se revela muitas vezes em detalhes aparentemente sem importância se tomados isoladamente; em atitudes e comportamentos que não apresentam um significado pedagógico explícito. Estas questões se referem mais à Escola A; na escola B estes aspectos não surgiram com destaque.

- Um detalhe se refere à organização dos alunos no pátio antes de entrar para a sala de aula. As crianças são organizadas em filas para as classes de modo a evitar atropelos e riscos de acidentes, pois na passagem do pátio para as salas há uma escada de cimento liso, perigosa sobretudo quando molhada. Este procedimento ao mesmo tempo visa preparar a criança para a passagem das atividades livres de recreio para as atividades estruturadas de sala de aula. O lugar na fila é opção da criança. Dentro desta preparação, a música desempenha papel importante. Nesta circunstância, a música a ser escolhida para ser cantada pelos alunos deverá ser escolhida com este sentido; isto é, não deverá ser uma música que estimule a criança ao exercício físico, mas sim um tipo de música que predisponha ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. É uma atividade rotineira, porém a discussão em torno dela revelou a preocupação da busca do seu significado.

- A integração dos alunos deficientes auditivos. A questão da integração dos deficientes auditivos foi posta pela professora da classe especial, ao destacar o risco de discriminação a que estão expostos estes alunos na passagem para classes comuns. Esta discriminação se evidencia pelo deixar de lado, pela não atenção a estes alunos. Foi enfatizada a crença na possibilidade de desenvolvimento da criança e a necessidade de que ela seja aceita como é: seus gestos, sua linguagem inicial, seus costumes, pois é a partir daí que se assenta a possibilidade da aprendizagem. Trata-se de uma postura que o professor deveria assumir em princípio, como pré-condição para lidar com os alunos deficientes auditivos.
- O remanejamento do aluno. As discussões em torno desta questão trouxeram à tona a delicadeza da situação de remanejamento e as implicações que este fato pode trazer para a criança. Quando necessário o remanejamento, deveria ser feito de modo a não afetar a auto-estima da criança; que levasse em conta suas relações com colegas e professor de modo a não afetá-la emocionalmente, prevenindo assim sentimentos de inferioridade provocados pela nova situação.
- Alunos faltosos ou com dificuldades. Em caso de duas faltas consecutivas do aluno, o professor deverá se informar sobre o por que da falta e comunicar à direção da escola. A direção da escola desenvolve junto aos pais de alunos com dificuldades, um trabalho no sentido de criar bases de apoio ao trabalho escolar.
- Atenção especial a alunos com dificuldade de aprendizagem. A

escola enfatiza a necessidade de apoio aos professores que lidam com classes onde a presença de alunos nesta condição é maior. Os professores destas classes deverão trazer suas dificuldades, como eles estão trabalhando com os alunos, de modo a compartilhar suas experiências com outros professores. Trata-se de uma ação preventiva, com a intenção de evitar problemas que no decorrer do ano letivo se tornem insuperávéis, e que se evidenciam nas taxas de reprovação. Com efeito em uma das reuniões duas professoras trouxeram para discussão a dificuldade que estavam enfrentando em suas classes: a dificuldade se referia a um grupo de alunos (5 ou 6 em cada classe) que não estavam acompanhando a maioria da classe, não estavam conseguindo realizar as atividades propostas. É importante salientar a urgência com que foi colocada a questão, a preocupação das professoras, a ponto de já estar gerando ansiedade. Já tinham sido feitas várias tentativas sem resultados, o que atestava o grau de dificuldade que a situação apresentava para as professoras. Por outro lado, isto demonstra o envolvimento das professoras, o que sugere que por detrás das estatísticas já apontadas de reprovação, há muita angústia e frustração de professores que não conseguiram alcançar o que pretendiam; que sofrem junto com seus alunos a reprovação. A alternativa encontrada no caso apontado, foi a de desenvolver atividades especiais de reforço junto a estes alunos naqueles aspectos que fossem judgados necessários.

Na verdade, em ambas as escolas, é prática usual dar mais atenção individualizada aos alunos que apresentam dificuldades, dar atividades de reforço naqueles aspectos necessários. Porém na

escola A, é mais evidente o esforço em procurar entender o que está acontecendo com a criança, as razões de suas dificuldades, "o pano de fundo de cada criança problema", "procurando saber o que está acontecendo" fora do ambiente escolar". Ao que parece, além das medidas usuais, na escola A há um esforço concorrente no sentido de se avaliar, diagnosticar e compreender as causas associadas às dificuldades de aprendizagem. Entretanto, na teorização em geral feita pelo professor sobre esta questão, predomina a idéia de que a precária situação financeira e a desagregação familiar, a falta de interesse e desatenção; enfim, "o meio" em que vive a criança "dificulta a aprendizagem".

A este respeito, a forma da escola lidar com os alunos apresenta sutilezas que à primeira vista parece difícil apreender, distinções que apontem para práticas relevantes. Por exemplo, quanto à avaliação dos alunos, seus instrumentos e métodos, finalidade e objeto, a situação entre as escolas é similar. Quanto ao objeto da avaliação, busca-se avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, seu aproveitamento; atitudes e hábitos adquiridos; participação e interesse; o alcance dos objetivos. Quanto aos meios de avaliação, ambas as escolas destacam a frequência que é diária, constante, mediante um método menos estruturado que é a observação e conversa; ou mais sistemático, mediante provas e/ou testes mensais e/ou bimestrais. A avaliação é feita com a finalidade principal de verificar o desenvolvimento dos alunos, o alcance dos objetivos propostos e possíveis necessidades de reformulação do trabalho do professor.

Porém, as distinções se fazem mais nítidas à medida que as pessoas, os profissionais são defrontados com situações-problema

e como lidam com elas. Este fato tornou-se mais claro ao se in da ga r aos professores defrontados com situações críticas.

Muitos destes fatos apontados, como foi ressaltado no início deste tópico, não apresentam uma dimensão pedagógica explícita; isto é não se referem à situação específica de sala de aula, à relação professor-aluno e às atividades desenvolvidas de ens ino-aprendizagem. Sem dúvida as atividades e relações no inte rior da sala de aula constituem o núcleo da escola e suas ra zões de ser maior. Entretanto, mesmo aí as atividades podem as sumir um caráter rotineiro, sem definições claras de objetivos, sem um significado explícito e assumido pelo professor. Por is so, quando se nota que em relação a atividades que não mantém um vínculo imediato com o núcleo das atividades escolares os professores são capazes de buscar e identificar o significado das ações e seu sentido pedagógico, é possível inferir que o pedagógico é algo que ultrapassa a fronteira da sala de aula para tomar conta da escola como um todo.

Concluindo este tópico, é possível dizer que a escola A apre senta certas condições de funcionamento que facilitam a emergên cia do novo, a emergência de formas de trabalho que represen tem avanço concreto em direção a melhores níveis de aprendiza gem. A escola procura manter uma sistemática de reuniões que se dão com uma frequência razoável; nessas reuniões existe a troca de experiências, de informações a respeito das condições dos alunos, do seu aproveitamento, das suas dificuldades. Estas reuniões tornaram possível não só a organização de dados so bre o desempenho dos alunos (sistematização das notas, concei tos etc.), como a troca de experiências entre os professores, a

respeito do aproveitamento escolar dos alunos, suas condições de vida fora da escola, bem como acontecimentos relevantes que afetam sua vida escolar; as características e dificuldades dos alunos etc. É uma troca que contribui para criar nos professores um quadro, ainda que assistemático, a respeito dos alunos com os quais lidam. Além, disto, esta sistemática de reunião tem como efeito criar uma rede de interações entre os diferentes professores, quebrando seu isolamento no cotidiano das suas tarefas.

Essa sistemática de reuniões propicia o desenvolvimento de um espírito do planejamento não burocrático, que facilita o questionamento e a definição de objetivos, meios de ensino; a avaliação do alcance destes objetivos e dos meios utilizados. Na medida em que os fins almejados não são alcançados, ou não o são na medida prevista, e isto é percebido e assumido pelos educadores, tem-se a condição necessária para que, entre outras coisas, os métodos de trabalho sejam revistos. Na verdade, por mais que se divulguem novos métodos de alfabetização, novas formas de trabalho, de se lidar com a criança, frutos da aplicação do desenvolvimento da linguística, da psicologia, da sociologia e antropologia à educação, a divulgação das virtudes e do valor destes métodos não garante que sua utilização se dê na prática. Assumir que o professor não quer mudar, afinado que está às suas práticas tradicionais é assumir a velha postura recriminatória que a nada conduz a nível de escola, a não ser reiterar seus males e dos seus alunos. Ou ainda, assumir uma postura missionária que exalta as virtudes de novos métodos e da necessidade de sua adoção, também não leva a lugar algum. O pressuposto aqui assumido é de o progresso no sentido da melhoria do ensino e

de uma aprendizagem mais efetiva, da queda das taxas de reprovação nas primeiras séries do 1º grau está ligado a certas condições de funcionamento da escola, onde se destaca a existência de uma sistemática de trabalho em que o não alcance de determinados objetivos são vistos pelo educador como algo problemático, e que ao nível de sua consciência e sua ação requer solução. Mantendo aqui a distinção feita por Saviani<sup>55</sup>, há a dimensão objetiva do problema que, no caso da reprovação, é visível através das estatísticas; porém há uma dimensão subjetiva do problema que faz com que o educador se mobilize: o que faz com que as coisas mudem. E isto pode ser facilitado pelas condições de funcionamento da escola.

#### **2.4. A Escola e suas Relações com a Burocracia da Secretaria da Educação**

Considerando que a escola não é uma entidade isolada, que os acertos e desacertos do seu trabalho diário de alfabetização não correm apenas por sua própria conta, é importante procurar identificar o seu em torno burocrático, as relações que mantém com a Secretaria da Educação. Estas relações assumem concretamente através da Delegacia de Ensino na figura específica do supervisor. Tendo em vista o fato amplamente reconhecido de que é nos primeiros anos do 1º grau que se estreita o gargalo da trajetória escolar, e considerando a política de implantação do Ciclo Básico destinado justamente a ampliar este gargalo, seria de se esperar uma atuação marcante da supervisão da Delegacia sobre a escola.

---

55. Dermeval SAVIANI, op.cit., p.21-22.

No entanto, pode-se afirmar a partir das observações e entrevistas feitas junto à direção das escolas e professores que, a marca mais característica da relação entre a escola e a Delegacia é a ausência de uma atuação sistemática tendo como prioridade o Ciclo Básico.

Algumas características precisam ser destacadas como suporte a esta afirmação. Em primeiro lugar, a supervisão se ocupa mais dos aspectos burocráticos de escrituração, livros de atas, histórico etc. A orientação à escola se dá mais nestas áreas, sendo, portanto, este relacionamento mais burocrático/administrativo do que pedagógico. Em segundo lugar, a supervisão se define mais por um comportamento de controle e cobrança. Na verdade, de modo geral a supervisão escolar é identificada precipuamente como controle<sup>56</sup>.

O controle em qualquer agrupamento humano é um fato sociológico inexorável. É um mecanismo de manutenção social e realização de fins sociais. Faz parte da vida social, qualquer que seja a forma assumida pela sociedade. O controle está presente em diferentes sociedades, diferentes agrupamentos em qualquer tempo. Assim, o termo controle não deveria provocar arrepios em quem quer que seja. Contudo, seu sentido deve ser claramente estabelecido.

---

56. Celestino Alves SILVA JR. **Supervisão da educação:** do autoritarismo in gênuo à vontade coletiva, introdução.

Ibid, cap. 1.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, é fundamental que haja controle em relação às condições e meios de ensino de modo a garantir o alcance dos fins desejáveis. A noção mesma de planejamento implica o controle, na medida em que pressupõe o acompanhamento e a avaliação para verificar se os objetivos pretendidos estão sendo atingidos; se as atividades, os recursos estão conforme o previsto ou necessitam de alterações. Assim, se se busca diminuir a evasão, a repetência e elevar as taxas de aprovação, é preciso que não só recursos sejam alocados, mas também atividades se desenvolvam de determinadas formas e com certa constância de modo a se alcançar o que se pretende. Se as atividades de ensino se dão de forma desarticulada, se não houver controle para que essas atividades se desenvolvam segundo determinados parâmetros, dificilmente se chegará a algum lugar.

Portanto, segundo este entendimento, não se trata de controle de pessoas pura e simplesmente, mas sim do controle das condições sobretudo técnico-pedagógicas que assegurem o alcance de determinados fins que signifiquem a ampliação dos benefícios prestados pela escola.

Entretanto, o que ocorre com a supervisão escolar é uma distorção; e esta distorção não se refere à cobrança e controle em si. Na verdade, se existem expectativas socialmente aceitas em torno do papel da escola, é justo que dela se esperem certos resultados e que por isso ela seja cobrada, quer por aqueles agentes que pertencem aos quadros da administração pública da educação, quer pela comunidade. A distorção que se verifica é

que esta cobrança não se refere aos resultados do trabalho da escola, à melhoria da qualidade do ensino; aos meios de ensino, ou a métodos de trabalho utilizados. Ao contrário, esta cobrança e controle se referem mais a prazos, relatórios, planos, enfim, papéis. Ou seja, é um tipo de comportamento burocrático que traduz valores que pouco ou nada tem a ver com a educação, com o papel precípua da escola. Assim, o que marca mais este tipo de atuação, do ponto de vista didático-pedagógico, não é o excesso de controle, mas sua fragilidade, ou mesmo ausência.

Em terceiro lugar, um atendimento específico da supervisão a uma escola só ocorre por solicitação desta; quando surge uma dificuldade que justifica tal solicitação. Mesmo assim, isto nem sempre se dá no momento necessário, isto é, no momento em que a dificuldade surge, emerge. Em outros termos, não há uma sistemática de trabalho orientada pela preocupação em acompanhar a escola, identificando suas dificuldades e seus avanços; uma sistemática de trabalho que busque captar as necessidades da escola, transformando os problemas, dificuldades e necessidades identificados como objetivos da supervisão. Ao contrário, a urgência no atendimento às solicitações está no outro lado; isto é, a direção da escola quando convocada é que é obrigada a estar presente na Delegacia de Ensino de qualquer modo.

Isto revela um aspecto perverso da burocracia, que é hierarquização do poder, fluindo dos escalões mais altos para os mais baixos da burocracia educacional. Dado que é na escola que ocorrem os problemas de ensino-aprendizagem; é no seu interior que eles nascem e persistem, a conclusão lógica que se impõe é a

de que a organização burocrática educacional deveria existir em função da escola, da identificação e equacionamento dos seus problemas. Contudo, na prática, nas relações escola-delegacia, tem mais peso a força da hierarquia do que a premência dos problemas vividos pela escola.

Nestas circunstâncias, mesmo ações de grande significado, como a Oficina Pedagógica<sup>57</sup> implementada pela Delegacia em 1989, destinada ao aprimoramento, capacitação e apoio técnico aos educadores, tem seu alcance comprometido em virtude mesmo do seu isolamento; da ausência de um programa de trabalho que estabeleça com clareza prioridades, objetivos, estratégias e atividades.

É importante destacar que estas constatações apreendem apenas um polo da relação delegacia-escola, que é o da escola. As informações colhidas e as observações feitas, o foram do ponto de vista da escola. Porém, em reforço estas constatações, dados colhidos pela FDE<sup>58</sup>, abrangendo o outro polo da relação, isto é os supervisores, confirmam as mesmas tendências. Estes dados foram obtidos através de uma amostra de 28,0%, de um universo de 150 supervisores de ensino das Delegacias. Indagados sobre as atividades desenvolvidas no trabalho de supervisão, os supervisores revelaram que 16,0% das suas atividades tem como objeto o Ciclo Básico. Porém, o rol de atividades é tão amplo, que vai desde coordenação de projetos e equipes diversas, passando por programação e execução de cursos, palestras e reuniões, execução de levantamento de pesquisas, até como não poderia deixar

---

57. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Oficinas Pedagógicas: In** formações Básicas, 1987.

58. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Centro de Debates Educa** cionais: perfil da clientela.

de ser, atividades burocráticas as mais diversas, com destaque para "conferência de dados sobre ingresso". O amplo rol de atividades, mas sobretudo a impossibilidade de se estabelecer um nexo entre elas que permita vislumbrar uma linha de trabalho integrado, sugerem indefinição predominante nesta área de trabalho educacional. Ainda, segundo este levantamento, para mais da metade dos supervisores é bastante claro que as atividades de controle burocrático nada têm a ver com seu papel, apontando o excesso de burocracia como a principal dificuldade no seu trabalho. É coerente com esta percepção reafirmam que as atividades mais importantes a desenvolver deveriam contemplar maior assistência à escola e maior contato com professores.

Em quarto lugar, destacamos nas relações que a escola mantém com a Delegacia a questão referente ao provimento do pessoal docente. As informações obtidas junto aos professores e direção da escola são a este respeito de grande significação. Indagados sobre como se dá a atribuição de classes, os professores declararam que esta atribuição foi feita em 1989 pela Delegacia. Os professores contratados temporariamente, constituem a maioria do corpo docente, que no início do ano se inscreveram na Delegacia. Mediante comprovantes de sua experiência, avaliada em tempo de exercício do magistério, o professor recebe um certo número de pontos. Para a escolha da escola e da série em que pretende lecionar ele concorre com outros professores. Seu poder de escolha, portanto, depende do número de pontos alcançados. Quanto maior o número de pontos conseguidos, maiores chances terá de escolher a escola e a série pretendidas. Nesta disputa leva a melhor o professor efetivo que tem seu lugar garan

tido na escola onde leciona e pode disputar com vantagens ou outras escolhas que venha a fazer. Quem menos pode nesta disputa é o professor recém formado e aquele professor não efetivo (ACT).

Em consequência deste critério e destes procedimentos classificatórios, os professores com menor experiência, os recém-formados acabam por escolher as escolas mais distantes, ou as escolas que na avaliação dos próprios professores são as piores. Mas este processo de escolha não termina aqui. Uma vez na escola, o critério persiste; isto é, na escolha das classes levam a melhor aqueles que tem maior número de pontos, podendo assim escolher as melhores classes.

Quais as consequências deste processo de atribuição? Consideremos o fato de que as escolas mais distantes, da periferia, são as escolas frequentadas pela clientela mais pobre; e que esta clientela, conforme já enfatizado neste trabalho, é a que encontra maiores barreiras para permanecer na escola e vencer seus obstáculos.

Assim, aquelas escolas que, pelas dificuldades que apresentam, deveriam ser providas de um corpo docente o mais experiente possível, são as que, pelos critérios classificatórios adotados pelas Delegacias, se veêm na contingência de contar com os menos experientes.

Estas consequências atingem até o ponto mais central e nevrálgico da escola, que são as classes, notadamente as do Ciclo Básico. A nível da escola, o critério adotado para a organização

das classes é o da homogeneidade. Supondo uma escala que vá dos "mais fortes" para os "mais fracos", os alunos são alocados em classes que agrupam os fortes, os medianamente fortes, os médios, os médio inferiores, e os fracos. Evidentemente, não são estes os termos utilizados, porém esta graduação é real. Temos assim subgrupos de alunos homogêneos em si, porém grupos heterogêneos entre si. Os remanejamentos feitos no decorrer do ano obedecem ao mesmo critério, de modo que as classes se tornam mais homogêneas: aqueles alunos que no decorrer das atividades escolares demonstraram fraco desempenho, e que inicialmente haviam sido alocados numa classe "forte", são remanejados para uma outra classe "fraca", ou ao contrário.

Acontece que por detrás do critério de homogeneidade quanto ao desempenho do aluno, há um forte componente sociológico, muito distante de ser percebido pela escola, que é a classe social a que o aluno pertence.

São justamente as classes mais fracas, as mais difíceis de se trabalhar as contempladas pelos professores menos experientes; pois são estas as que sobram no processo de escolha. Aos professores menos experientes cabe as últimas escolhas, isto é as classes mais fracas. As melhores já foram escolhidas pelos professores mais experientes. Na escola A, a classe mais fraca do CBC teve em 1988 vários professores, com muitas interrupções, não cobrindo, portanto, um aspecto básico no trabalho de alfabetização, que é a persistência da relação professor-aluno. As dificuldades desta classe se acumularam em 1989, que também te

ve à sua frente uma professora de pouca experiência. O mesmo se deu na escola B.

Um outro ângulo desta questão refere-se aos professores enquanto categoria profissional. Como em toda organização burocrática, os privilégios seja em forma de melhores salários ou outras formas estão relacionados à experiência profissional. De modo que os postos mais elevados, de maior poder, prestígio e salários mais altos são alcançados por aqueles profissionais que apresentam formação acadêmica requerida e experiência comprovada. Estes critérios também estão presente nas organizações de ensino. Porém seu efeito, aqui é diverso. Se do ponto de vista profissional, o critério que valoriza a experiência confere ao professor alguns privilégios que não cabe questionar, pois constituem méritos acumulados no decorrer da carreira, do ponto de vista da escola, do seu funcionamento, e sobretudo do ponto de vista do aluno, a prevalência deste critério compromete os resultados do trabalho escolar: os mais experientes escolhem as melhores classes, aquelas que por definição menos exigem cuidados especiais.

As classes com alunos que apresentam mais dificuldades e que por definição exigem cuidados especiais que só um profissional experiente pode dar, estas ficam com os professores que menos recursos e possibilidades tem de lidar com estas dificuldades.

O quadro seguinte é muito claro ao confirmar estas constatações.

QUADRO 1 - TEMPO DE MAGISTÉRIO E TIPO DE CLASSE DE CICLO BÁSICO (CBC) ASSUMIDA PELO PROFESSOR - 1989

TEMPO DE MAGISTÉRIO	CLASSES ESCOLA									
	A		B		C		D		E	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Um ano ou menos									•	•
2 e 3 anos							•			
4 e 5 anos		•				•				
6 e 9			•		•			•		
Acima de 10 anos	•	•								

FONTE: Pesquisa de campo

OBS.: da esquerda para a direita do quadro, classe mais forte (A) para a mais fraca (E).

Como se vê, exceto em dois casos, a pontuação no quadro indica uma linha ascendente diagonal, atestando assim, uma forte associação entre experiência docente e o tipo de classe assumida pelo professor.

Em suma, de um lado, pelo critério do desempenho, a escola agrupa os iguais; do outro lado, o mérito derivado da experiência docente cria-lhe o direito de escolher melhor, as classes e os alunos de sua preferência, o que é sacramentado pela burocracia. Estas variáveis aparentemente tão distantes e distintas entre si ao se combinarem no interior do sistema educacional produzem resultados danosos para as crianças oriundas dos níveis mais baixos da população.

Finalizando, torna-se difícil à direção da escola lidar com si tuações desta natureza, pois seus determinantes estão além do limite da unidade escolar. Mais uma vez a organização do ensi no apresenta também neste caso sua face negativa. A centraliza ção da decisão burocrática elimina da escola a possibilidade de selecionar o pessoal de que necessita para o desenvolvimento do seu trabalho. À escola é atribuída a responsabilidade da educação das crianças, porém lhe é vedado o direito e a possi bilidade de prover quadros para esta tarefa.

Assim, a administração educacional, mediante critérios estrita mente burocráticos operados a nível das Delegacias de Ensino, e mediante critérios pedagógicos questionáveis operados a nível da escola, cria uma combinação de variáveis que resulta em pre juízo para os alunos das camadas mais pobres da população da Grande São Paulo.

Por outro lado, esta dimensão da organização do trabalho esco lar destaca a relevância de variáveis não pedagógicas, de natu reza burocrático-organizacionais, porém com implicações pedagó gicas visíveis; e enfim implicações sociais que trazem à luz o papel real desempenhado pela escola frente as camadas mais po bres da população. Neste caso, não apenas por sua atuação em si enquanto unidade de ensino, mas também pelo em torno burocrá tico que mais a submete do que auxilia.

Na verdade, supor um resultado que não este seria o mesmo que imaginar um objeto solto no ar, flutuando, sem cair no solo, de safiando assim a lei da gravidade. Embora isto seja evidente

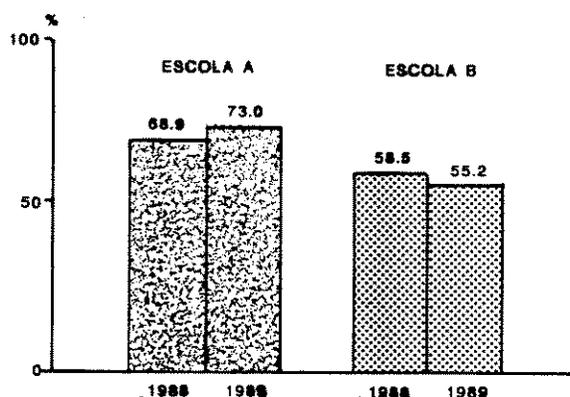
ao se tratar de um fenômeno físico, não o é em se tratando de fenômenos sociais. Parece, pois, que as formas assumidas pelas organizações sociais, as normas que regem o comportamento das pessoas que atuam, trabalham no seu interior não são associadas às conseqüências que provocam; não são associadas aos resultados do trabalho desenvolvido pela organização escolar. Pelo menos é o que parece se dar na educação.

### 3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E SEUS RESULTADOS

Assumir a autonomia das instituições como um valor em si é importante. Da mesma forma, assumir a prática do planejamento como um valor, como característica importante das organizações sociais que se pretendem modernas também faz sentido. Contudo, mais importante ainda é procurar avaliar os resultados do exercício desta autonomia e desta prática de planejamento. No caso, assume-se que a autonomia e a prática do planejamento no interior das organizações educacionais levam a uma melhoria da qualidade do ensino ministrado pela escola e a uma maior democratização do saber escolar, ou seja, determinadas formas de agir produzem determinados resultados. Neste sentido, a intenção da análise neste tópico é procurar identificar alguma medida dos resultados do trabalho desenvolvido pelas duas escolas e sua possível articulação com as práticas por elas desenvolvidas.

Uma breve comparação entre os resultados obtidos pelas duas escolas quanto ao Ciclo Básico indicam diferenças de 1988 para 1989.

GRÁFICO 4 - TAXAS DE PROMOÇÃO NO CICLO BÁSICO NAS ESCOLAS A E B EM 1988/1989



FONTE: Secretaria da Escola

Como se vê, a escola A alcançou em 1989 um ligeiro progresso enquanto a escola B experimentou um declínio, aumentando assim a diferença entre as duas escolas quanto às taxas de promoção no Ciclo Básico.

A pergunta que se coloca neste ponto do trabalho é: a que se de vem tais diferenças? Quais as possíveis explicações às diferentes taxas de promoção no Ciclo Básico obtidas pelas escolas? Embora estas perguntas sejam importantes e sua resposta mais importante ainda, a discussão que se segue não visa estabelecer relações causais. A limitação dos dados coletados e a natureza mesma desta pesquisa não o permitem. O que se busca é algo mais modesto: uma discussão que lance alguma luz sobre a questão proposta, que chame a atenção para determinada condição de funcionamento da escola.

Um primeiro dado que levaria a minimizar as diferenças de re sultados entre as duas escolas refere-se às diferenças entre as duas clientelas. As tabelas que se seguem trazem informações que permitem posicionar as famílias dos alunos na escola social, a partir da escolaridade, ocupação e número de salários mínimos recebidos mensalmente.

TABELA 16- ESCOLARIDADE DOS PAIS

ESCOLARIDADE	ESCOLA A		ESCOLA B	
	Nº	%	Nº	%
Analfabeto	9	3,7	21	9,8
Primário Incompleto	70	28,7	77	36,1
Primário Completo	71	29,1	51	23,8
Ginásio Incompleto	30	12,3	39	18,2
Ginásio Completo	25	10,2	14	6,5
Colégio Incompleto	19	7,8	5	2,3
Colégio Completo	12	4,9	6	2,8
Superior	8	3,3	1	0,5
<b>T O T A L</b>	<b>244</b>	<b>100,0</b>	<b>214</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

TABELA 17 - OCUPAÇÃO DO PAI

OCUPAÇÃO DO PAI	ESCOLA A		ESCOLA B	
	Nº	%	Nº	%
Manual não especializada	15	12,4	27	24,5
Não manual não especializada	10	8,3	17	15,5
Manual especializada	59	48,7	44	40,0
Não manual especializada	7	5,8	9	8,2
Cargo de chefia	10	8,3	8	7,3
Comerciante/proprietário	20	16,5	5	4,5
<b>T O T A L *</b>	<b>121</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

TABELA 18 - SALÁRIOS MÍNIMOS MENSAIS

SALÁRIOS MÍNIMOS	ESCOLA A		ESCOLA B	
	Nº	%	Nº	%
Até 1	11	9,8	16	15,4
Acima de 1 até 2	28	25,0	43	41,4
Acima de 2 até 3	19	17,0	21	20,2
Acima de 3 até 4	20	17,9	12	11,5
Acima de 4 até 5	11	9,8	2	1,9
Acima de 5 até 6	8	7,1	2	1,9
Acima de 6	15	13,4	8	7,7
<b>T O T A L*</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

\* Excluídos os casos sem resposta

Inicialmente, convém salientar que existe um traço comum na clientela das duas escolas tomada como um todo: é uma clientela cuja origem sócio-econômica em sua grande maioria se situa nos estratos mais baixos. Mais da metade dos pais destas crianças obtém um rendimento mensal que não ultrapassa 3 salários mínimos. Proporção maior destes pais tem uma ocupação quando muito manual especializada<sup>59</sup>; os cargos de chefia apresentados são quase todos de chefias intermediárias, de supervisão de trabalho não especializado; os comerciantes são de estabelecimentos de pequeno porte, tendo sido incluídos nesta categoria proprietários de autos, que trabalham com seu próprio taxi. E, finalmente, numa proporção maior ainda, a escolarização alcançada pelos pais destas crianças não ultrapassa o antigo curso primário, registrando-se uma forte presença dos que

59. Aparecida Joly GOUVEIA & Robert J. HAVIGHURST, op.cit., p.50

nem este nível alcançaram. Não obstante esta predominância, há um razoável grau de diferenciação interna quanto à composição sócio-econômica da clientela das duas escolas, com a presença de alunos cujas famílias se localizam nos estratos intermediários.

Não obstante, esta característica básica mencionada, a inspeção das tabelas revela que há distinções evidentes entre as clientelas destas duas escolas. Na escola A, a proporção de pais cuja escolarização não ultrapassa o primário incompleto é de 31,4%. Na escola B, esta proporção é superior, alcançando 45,9%. Da mesma forma, na escola A, a proporção de pais com ocupação não especializada é de 20,0%. Na escola B, esta proporção é superior, alcançando 40,0%. E finalmente, a proporção de pais cujo rendimento monetário não ultrapassa a 2 salários mínimos mensais é, na escola A, de 34,8%. Na escola B, esta proporção é superior, alcançando 56,8%. Isto significa, em outros termos, que a clientela da escola A possui mais recursos financeiros e culturais em comparação com a clientela da escola B.

Esta constatação suscita a hipótese de que as diferenças de resultados obtidos pelas duas escolas se devam às diferenças entre as suas clientelas. Conhecida a dificuldade da escola pública em lidar com as crianças oriundas das camadas mais pobres da população, conhecido o fato de que é entre estas crianças que a evasão e a repetência atuam com mais força, esta hipótese se fortalece. Por outro lado, sabendo que na escola A a prática do planejamento (ainda que com as limitações aponta

das), o exercício da autonomia, a existência de uma sistemática de reuniões, a distinguem da escola B, somos forçados a admitir também como hipótese que o suposto peso destas variáveis, assumidas mesmo como características inerentes à eficiência das modernas organizações educacionais, desaparece; ou pelo menos não são suficientemente fortes a ponto de anular o peso das variáveis sócio-econômicas na determinação dos resultados escolares.

Os dados obtidos e a seguir apresentados ajudarão a avançar a discussão deste problema.

TABELA 19 - TAXAS DE PROMOÇÃO SEGUNDO AS DIFERENTES CLASSES DO CICLO BÁSICO - 1989

CLASSES		A	B	C	D	E	GERAL
TAXAS	Escola A	100,0	93,5	74,2	71,0	22,6	73,0
	Escola B	84,6	80,8	82,8	39,3	00,0	55,2

FONTE: Secretaria da Escola.

A tabela acima indica um procedimento similar entre as duas escolas e já apontado que é o de organizar as classes do Ciclo Básico segundo o desempenho do aluno frente as tarefas escolares. No ponto inicial da escala classificatória, os melhores alunos tendem a se localizar na classe A, onde os resultados escolares são muito bons com pouca ou nenhuma reprovação. No ponto terminal desta escala, os piores alunos tendem a ser alocados na classe E, onde os resultados são péssimos, com altíssima reprovação.

Os dados seguintes revelam o quanto esta classificação tem a ver com a origem sócio-econômica do aluno.

Nas três tabelas seguintes (20, 21 e 22) a coluna TOTAL no sentido vertical indica a distribuição em números absolutos e percentuais, das unidades segundo as variáveis escolaridade, salário e ocupação dos pais dos alunos. Esta coluna da tabela representa o resultado agregado das diferentes classes de alunos do Ciclo Básico (A, B, C, D, E). Supondo que a escola conseguisse lidar igualmente com todos os alunos, independente de sua origem social, as proporções destes segundo os distintos estratos sócio-econômicos seriam similares para as diferentes classes do Ciclo Básico; ou pelo menos, no caso de haver diferenças, estas não indicariam uma direção sistemática.

O primeiro fato a destacar, em relação a isto, é a diferença entre as duas escolas. Primeiramente, no caso da escola A, a discriminação em relação as crianças pobres nem sempre é claramente perceptível e no geral é mais branda, em comparação com a escola B.

Vejamos primeiramente, o que ocorre na escola A. Em relação à escolaridade dos pais, tomemos a categoria mais baixa, a de analfabetos e primário incompleto: a proporção de alunos na classe E (mais fraca) cujos pais apresentam este nível de escolaridade, é maior do que na classe A (mais forte).

Considerando a variável renda, esta distinção é mais acentuada, pois dentre os alunos cuja renda familiar é de apenas um

salário mínimo, não há nenhum na classe A, mas na classe E alcançam 18.2%. Porém, considerando a variável ocupação do pai, já não se nota esta distinção. Tomemos agora, o outro extremo da escala sócio-econômica; neste caso, a relação se dá no sentido inverso: os alunos cujos pais possuem o colegial ou escolaridade superior, concentram-se na classe A; já na classe E, a proporção de alunos nesta condição é baixa. Considerando a variável renda, esta característica não é tão clara; contudo a proporção de alunos na classe A, cuja renda familiar ultrapassa a 6 salários mínimos, é bastante superior à proporção de alunos na classe E. A mesma característica se apresenta ao considerar a variável ocupação do pai. Em suma, na escola A, é possível perceber que, mesmo de modo não acentuado, os alunos melhor situados na escola social estão em maior proporção nas melhores classes; inversamente, os alunos pior situados na escala social estão mais concentrados na classe mais fraca. Porém convém destacar que esta relação não é sempre clara.

Porém, em relação à escola B isto já não acontece; esta associação é muito mais evidente, sendo as diferenças bastante acentuadas, o que denota que a discriminação em relação aos alunos mais pobres é mais forte na Escola B.

Esta constatação se reafirma com mais clareza ao comparar os alunos aprovados e alunos reprovados segundo sua origem sócio-econômica nas duas escolas (Tabelas 23, 24, 25 e 26).

TABELA 20 - ESCOLARIDADE DOS PAIS SEGUNDO CLASSES DO CICLO BÁSICO

CLASSE	ESCOLA A										ESCOLA B													
	A		B		C		D		E		TOTAL		A		B		C		D		E		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ESCOLARIDADE	11	13,9	17	21,5	15	19,0	16	20,3	20	25,3	79	100,0	10	10,2	25	25,5	14	14,3	25	25,5	24	24,5	98	100,0
Analfabeto e Primário Incompleto	14	19,7	11	15,5	15	21,1	12	16,9	19	26,8	71	100,0	11	21,6	12	23,5	14	27,5	7	13,7	7	13,7	51	100,0
Primário Completo	12	21,8	11	20,0	14	25,5	13	23,6	5	9,1	55	100,0	20	37,7	4	7,5	8	15,1	18	34,0	3	5,7	53	100,0
Ginásial	15	38,5	7	17,9	6	15,4	7	17,9	4	10,3	39	100,0	-	-	5	41,7	3	25,0	3	25,0	1	8,3	12	100,0
Colegial e Superior	52	21,3	46	18,8	50	20,5	48	19,7	48	19,7	244	100,0	41	19,2	46	21,5	39	18,2	53	24,8	35	16,3	214	100,0
T O T A L																								

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos

TABELA 21 - NÚMERO DE SALÁRIOS MÍNIMOS MENSAIS SEGUNDO CLASSES DO CICLO BÁSICO

CLASSE	ESCOLA A										ESCOLA B													
	A		B		C		D		E		TOTAL		A		B		C		D		E		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SALÁRIOS MÍNIMOS	-	-	1	9,1	3	27,3	5	45,4	2	18,2	11	100,0	-	-	6	37,5	2	12,5	3	18,8	5	31,2	16	100,0
Até 1	5	17,9	5	17,9	7	25,0	3	10,7	8	28,5	28	100,0	8	18,6	4	9,3	8	18,6	10	23,3	13	30,2	43	100,0
Acima de 1 até 2	4	21,0	3	15,8	3	15,8	4	21,0	5	26,4	19	100,0	4	19,0	4	19,0	5	23,8	7	33,4	1	4,8	21	100,0
Acima de 2 até 3	8	25,8	9	29,1		12,9	5	16,1	5	16,1	31	100,0	4	28,6	4	28,6	1	7,1	4	28,6	1	7,1	14	100,0
Acima de 3 até 5	4	17,4	5	21,7	8	34,9	5	21,7	1	4,3	23	100,0	3	30,0	3	30,0	1	10,0	2	20,0	1	10,0	10	100,0
T O T A L	21	18,7	23	20,5	25	22,3	22	19,6	21	18,7	112	100,0	19	18,3	21	20,2	17	16,3	26	25,0	21	20,2	104	100,0

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

TABELA 22 - OCUPAÇÃO DO PAI SEGUNDO CLASSES DO CICLO BÁSICO

CLASSES	ESCOLA A										ESCOLA B														
	A		B		C		D		E		TOTAL		A		B		C		D		E		TOTAL		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
OCUPAÇÃO																									
Não especializada	3	12,0	7	28,0	4	16,0	7	28,0	4	16,0	25	100,0	2	4,5	9	20,5	7	15,9	10	22,7	16	36,4	44	100,0	
Especializada	12	18,2	12	18,2	15	22,7	10	15,1	17	25,8	66	100,0	14	26,4	13	24,5	9	17,0	13	24,5	4	7,5	53	100,0	
Cargos de chefia/co merciantes/proriet.	10	33,3	5	16,7	6	20,0	6	20,0	3	10,0	30	100,0	4	30,8	2	15,4	4	30,8	2	15,4	1	7,6	13	100,0	
T O T A L	25	20,7	24	19,8	25	20,7	23	19,0	24	19,8	121	100,0	20	18,2	24	21,8	20	18,2	25	22,7	21	19,1	110	100,0	

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

Considerando a variável escolaridade nota-se que no nível mais baixo (1º grau incompleto e analfabeto) a proporção de alunos reprovados é quase sempre superior em comparação àqueles alunos cujos pais apresentam melhor nível de escolaridade. Porém é em relação às variáveis ocupação do pai e renda familiar que esta distinção se acentua: as proporções de reprovados são sistematicamente maiores entre aqueles alunos cujos pais tem uma ocupação não especializada e estão nos níveis mais baixos de remuneração. Também aqui a discriminação exercida pela escola B é mais acentuada: considerando separadamente os estratos mais baixos de escolaridade, ocupação do pai e renda familiar, a escola A consegue aprovar uma proporção superior a 70%, enquanto a escola B fica bastante abaixo desta proporção.

TABELA 23 - ESCOLARIDADE DO PAI E APROVAÇÃO

ESCOLARIDADE	ESCOLA A			ESCOLA B		
	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL
Até 1º Grau Incompleto	69,8	30,2	100,0 (43)	58,5	41,5	100,0 (43)
1º Grau Completo	71,4	28,6	100,0 (35)	91,3	8,7	100,0 (23)
Ginasial	91,3	8,7	100,0 (23)	76,9	23,1	100,0 (26)
Colegial e Superior	90,0	10,0	100,0 (20)	37,5	62,5	100,0 (2)
<b>T O T A L</b>	77,7(94)	22,3(27)	100,0 (121)	69,4(68)	30,6(30)	100,0 (98)

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

TABELA 24 - ESCOLARIDADE DA MÃE E APROVAÇÃO

ESCOLARIDADE	ESCOLA A			ESCOLA B		
	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL
Até 1º Grau Incompleto	75,0	25,0	100,0 (36)	57,1	42,9	100,0 (56)
1º Grau Completo	80,5	19,5	100,0 (36)	83,3	16,7	100,0 (24)
Ginásial	69,7	30,3	100,0 (33)	63,6	36,4	100,0 (22)
Colegial e Superior	89,5	10,5	100,0 (19)	100,0	0,0	100,0 (6)
Sem resposta			100,0			100,0
<b>T O T A L</b>	77,4(96)	22,6(28)	100,0(124)	67,0 (73)	33,0 (36)	100,0(109)

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

TABELA 25 - OCUPAÇÃO DO PAI E APROVAÇÃO

OCUPAÇÃO	ESCOLA A			ESCOLA B		
	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL
Não especializada	76,0	24,0	100,0 (25)	43,2	56,8	100,0 (44)
Especializada	77,3	22,7	100,0 (66)	77,4	22,6	100,0 (53)
Cargos de chefia, comerciante e prop.	83,3	16,7	100,0 (30)	76,9	23,1	100,0 (13)
<b>T O T A L</b>	78,5(95)	21,5(26)	100,0(121)	63,6(70)	36,4(40)	100,0(110)

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

TABELA 26 - SALÁRIOS MÍNIMOS MENSAIS E APROVAÇÃO

SALÁRIOS MÍNIMOS	ESCOLA A			ESCOLA B		
	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL
Até 1	63,6	36,4	100,0 (11)	43,8	56,2	100,0 (16)
Acima de 1 até 2	82,1	17,9	100,0 (28)	51,2	48,8	100,0 (43)
Acima de 2 até 3	68,4	31,6	100,0 (19)	71,4	28,6	100,0 (21)
Acima de 3 até 5	77,4	22,6	100,0 (31)	85,7	14,3	100,0 (14)
Acima de 5	91,3	8,7	100,0 (23)	90,0	10,0	100,0 (10)
<b>T O T A L</b>	78,6(88)	21,4(24)	100,0(112)	62,5(65)	37,5(39)	100,0(104)

FONTE: Pesquisa junto às famílias dos alunos.

Assim, é razoável supor que na escola A, além de apresentar taxas mais altas de promoção, a discriminação efetuada pela escola em relação aos alunos mais pobres, mesmo existindo é mais branda. Ou seja, estes alunos estão melhor distribuídos pelas diferentes classes, e mesmo que não aparentem o mesmo brilho daqueles melhor aquinhoados, a distância que os separa não é tão acentuada. Vale ressaltar que este é um aspecto importante na democratização das relações no interior da escola. O confinamento dos alunos mais pobres às classes mais fracas significa a imposição de um limite social danoso à criança. Impede-o de estabelecer relações com pessoas de diferentes origens sociais, empobrece seu relacionamento e sua visão de mundo em formação.

Também parece razoável, supor que diferentes modos de trabalho têm consequências sociais e pedagógicas inegáveis. Neste sentido, o exercício mais efetivo da autonomia pela escola, a prática do planejamento da ação educativa enquanto método de trabalho, o hábito de reuniões para troca de idéias, informações, avaliação de experiências, apresentação de dificuldades etc. parecem afetar positivamente os resultados do trabalho escolar, tanto no sentido de democratizar as relações sociais no seu interior, quanto no de alcançar maior nível de aprendizagem, com vantagens sobretudo para os alunos mais pobres, visível através das taxas de promoção.

Finalmente, o corpo docente das escolas consideradas apresenta características que convém destacar.

TABELA 27 - ASPECTOS DO CORPO DOCENTE NO CICLO BÁSICO (%)

ASPECTOS	ESCOLA A	ESCOLA B
Tempo médio de magistério (anos)	12,1	10,8
Tempo médio de magistério no CB(anos)	3,1	2,5
Tempo médio de magistério nesta escola (anos)	4,0	2,5
% de professores com formação escolar superior completa	28,6	28,6
% de professores que fizeram pelo menos um curso de aperfeiçoamento/atualização	71,4	57,1
Número médio de cursos de aperfeiçoamento/atualização	1,6	2,0
% de professores efetivos	57,1	50,0
% de professores com tempo integral	88,6	100,0
% de professores com outras atividades na escola	0,0	0,0
% de professores que lecionam em outras escolas	0,0	16,7
% de professores com atividades fora do magistério	0,0	0,0

FONTE: Pesquisa junto aos professores

Como se pode notar, na quase totalidade dos aspectos considerados, a situação apresentada na escola A é superior à escola B. Ainda que as diferenças não sejam muito acentuadas, o quadro geral indica uma nítida vantagem em favor da escola A, no que se refere aos professores do Ciclo Básico.

Sem qualquer dúvida, estes dados trazem à discussão a questão da qualificação docente e sua importância na determinação da qualidade do ensino. Analisando a questão, de um ponto de vista mais amplo, o funcionamento de toda organização voltada à produção de bens e/ou serviços está associada à qualificação do pessoal que ocupa diferentes cargos e desempenha diferentes funções no seu interior; e a escola não foge a isto. Esta qualificação necessária depende da natureza do trabalho, das tarefas a serem desenvolvidas, do seu grau de complexidade. Conhecida, a complexidade do trabalho na educação tanto de direção e supervisão, como o trabalho de ensino, a qualificação é uma condição básica para o bom trabalho educacional. Especificamente quanto ao trabalho docente à parte as disciplinas que preparam o docente para as atividades didático-pedagógicas, cabe às ciências sociais (sobretudo a Antropologia e a Sociologia) um papel básico. Uma formação teórica sólida nestas áreas é que permitirá entre outras coisas, compreender o determinantes sociais da aquisição do conhecimento, e especificamente como se dá o processo de aquisição de conhecimento pela criança<sup>60</sup>, considerando suas diferenças de classe social. Sem este conhecimento, é muito improvável que o trabalho da alfabetização alcance o sucesso desejado, sobretudo levando em conta a heterogeneidade da clientela da escola pública. Por outro lado, a qualificação resulta também das experiências vividas no decorrer do tempo em situações similares. Embora o fator tempo por si não seja condição suficiente, é condição necessária para aquisição de um alto grau de qualificação. A repetição de

---

60. Elvira Cristina de Azevedo SOUZA LIMA. **O jogo e a Criança**, p.60-65.

situações permite, em princípio, ao profissional não apenas sua familiarização, bem como a avaliação do que dá certo, do que convém e do que não convém. Neste sentido, a alta rotatividade docente representa um obstáculo à melhoria da qualidade do ensino, pois dificulta a acumulação e criação de conhecimento e de experiências que representem avanços. Prova disto são os resultados alcançados nas classes E do Ciclo Básico, para onde são alocados os professores recém-formados, pouco experientes, portanto, menos qualificados. Quando se observa que, quanto aos indicadores de qualificação docente, os professores na escola A apresentam uma situação melhor, e que esta escola apresenta resultados também melhores, parece justo sustentar a importância da qualificação docente enquanto um fator determinante da qualidade do ensino.

## CONCLUSÕES

Não se pode negar que do ponto de vista didático-pedagógico a proposta do Ciclo Básico representa um avanço importante. Ao deslocar o foco da relação ensino-aprendizagem, que tradicionalmente tem sido sobre o ensino, para a aprendizagem, a pedagogia daí derivada deve ser elaborada a partir do conhecimento que o educador tem que ter dos processos de construção de conhecimentos pela criança em faixas etárias específicas.

Contudo, o desenvolvimento da prática pedagógica nesta direção pressupõe inevitavelmente um amplo programa de apoio sistêmico à escola em termos de materiais, de programas de treinamento, reciclagem e/ou atualização e de uma supervisão permanente. Uma supervisão que dê conta prioritariamente dos aspectos técnicos da educação e só secundariamente dos aspectos administrativos. Este é um aspecto que requer melhores investigações empíricas com o intuito de conhecer com detalhes e segurança a prática efetiva de supervisão, e meios que possam ser utilizados em programas destinados a alterar as práticas dos profissionais que atuam nesta área.

Não obstante, foi possível identificar que o suporte técnico dado à unidade escolar é bastante frágil. O trabalho de supervisão escolar apresenta características de descontinuidade, fragmentação e ausência de prioridades claras. Na verdade esta é uma falha estrutural básica. E, por mais claros que sejam os planos, por melhor elaborados que sejam eles do ponto de vista técnico e por melhores que sejam as intenções, caso

não haja uma atuação sistemática dos escalões intermediários (no caso a supervisão exercida pela Delegacia de Ensino), dificilmente se chegará aos resultados desejados. É o que confirmam as taxas de promoção alcançados pelo sistema de ensino público estadual na Grande São Paulo, desde a implantação do Ciclo Básico até hoje.

Apesar dos magros resultados alcançados após 6 anos de vigência de um programa de tal amplitude, como o Ciclo Básico, o presente estudo identificou alguns aspectos que, se persistente e sistematicamente forem trabalhados, poderão levar, a médio prazo, a progressos sensíveis para a alfabetização de nossas crianças e o conseqüente aumento nas taxas de promoção.

Primeiramente, o tempo que a criança permanece na escola é importante, pois amplia seu contato com professores, alunos, criando, assim oportunidade para novos conhecimentos. Contudo, é preciso ter claro que a ampliação do tempo de permanência por si só, pode nada significar; o que importa de fato é o aproveitamento do tempo para o desenvolvimento de atividade que levem à melhor aprendizagem. A maior disponibilidade de tempo apenas enseja esta oportunidade.

Também as formas de trabalho da escola apresentam conseqüências nos seus resultados. A escola que programa melhor suas atividades; que discute e define objetivos, que discute e define meios de ensino; que discute e avalia o desenvolvimento dos trabalhos; que mantém reuniões constantes entre os professores; enfim que exerce em maior grau sua autonomia, e busca

maior definição e controle do processo pedagógico consegue melhores resultados. Deve-se ressaltar que esta não é uma questão apenas de forma de trabalho independente dos conteúdos de ensino e da natureza da relação professor-aluno. O que os resultados desta pesquisa indicam é que a vigência de uma prática de planejamento, enquanto instrumento moderno de trabalho, aliado a uma interação constante entre os professores cria as condições para o surgimento de um espírito crítico, criativo que questiona e redefine os fins e os meios de educação. A ausência desta condição é que explica por que as teorias e práticas imaginadas pelos técnicos que se situam nos escalões superiores da burocracia educacional não chegam até a escola; ou se chegam, chegam de modo tão fragmentado, que o educador na escola não consegue atinar para o seu sentido.

Por outro lado, o surgimento desta condição está relacionado a um conjunto de fatores, com destaque para a supervisão exercida pela Delegacia junto à escola, que deveria atuar de modo sistemático, estabelecendo prioridades de problemas, em relação a estes aspectos da ação da escola aqui identificados, e que apontam para a direção daquilo que define o que é uma boa escola.

A argumentação de natureza técnica aqui desenvolvida não traduz absolutamente um posicionamento tecnicista. Há problemas relativos à política de recursos humanos que constituem obstáculos evidentes ao desenvolvimento educacional, como é o caso dos salários pagos aos professores. Esta questão tornou-se tão séria a ponto de extrapolar os meios educacionais e consti

tuir-se objeto de consideração frequente pela grande imprensa. O salário de professor com formação secundária que chegava a quase NCZ\$9 mil em março de 1979, em janeiro de 90 era de NCZ\$2.7 mil<sup>61</sup>. É uma situação criada pelo poder público que nos seus desdobramentos estimula a greves, absenteismos e compromete a capacidade do sistema escolar reter seus melhores profissionais, ou mesmo de preencher o quadro de docentes necessários. A promoção por decreto de 1.800 alunos de 2º grau na rede pública<sup>62</sup>, não tem outra causa senão esta: os salários oferecidos não são atrativos a ponto de preencher os quadros docentes necessários para dar conta do ano letivo. A isto, e decorrente da mesma causa, soma-se a incapacidade do sistema de ensino em competir com outras entidades empregadoras, o que faz com que nos casos dos que buscam o ensino como área profissional, a seleção se dê nivelando por baixo. É certo que um nível salarial digno do trabalho docente não constitui a variável única determinante do bom funcionamento do sistema de ensino. Se assim fosse o Estado do Acre apresentaria taxas mais altas de aprovação nas primeiras séries do 1º Grau, em comparação com São Paulo, uma vez que paga os mais altos salários... Porém isto não ocorre, pois embora o salário do professor no 1º Grau fosse superior ao salário pago ao professor neste mesmo nível do ensino, no Estado de São Paulo, a retenção na 1ª série em 1986 foi de 60%<sup>63</sup>. É claro que este fato não pode servir como argumento para manter baixos os salários docentes. Acima de tudo, é uma questão de direito do professor ter um salário digno, compatível com suas funções docentes. E

61. Educação Abandonada. **Folha de São Paulo**, 04/2/90, p.2.

62. O fim da escola pública. **O Estado de São Paulo**, 31/12/89, p.2.

63. Secretaria de Educação e Cultura. Acre. Estatísticas, 1986/7.

seguramente, a ausência desta condição é um fator importante que afeta a deterioração do ensino.

Porém, sua presença, por si só não é suficiente, pois juntamente com esta condição outros fatores igualmente importantes, concorrem no seu conjunto para que o ensino seja bom. É o caso da existência de uma sistemática de supervisão que acompanhe e subsidie as escolas nas suas necessidades; de uma supervisão feita com base em objetivos e prioridades claramente estabelecidos e definidos a partir de necessidades reais; existência de uma sistemática de atualização e aperfeiçoamento de pessoal; de uma prática escolar autônoma, uma estrutura de trabalho construída pela escola a partir de objetivos e metas claras, permanentemente avaliados e redefinidos.

Em que pese a relevância de variáveis de políticas educacionais mais amplas, o argumento que elas suscitam não pode servir como alibi justificador por si só da situação do ensino público. Os resultados alcançados nesta pesquisa, além da análise empírica de práticas escolares específicas e suas consequências, reforçam a necessidade de estudos continuados e sistemáticos que busquem conhecer com detalhes aspectos básicos do ensino público a nível da escola e de suas relações com a burocracia da Secretaria da Educação, cujo conhecimento permita orientar com mais precisão programas e ações que busquem a melhoria da qualidade deste ensino, em direção a uma escola pública verdadeiramente democrática.

- BALZAN, Newton Cesar. Supervisão e didática. In: ALVES, Nilda, Coord. **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.** 4ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988, p.37-62.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ALVES, Maria Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual Paulista, **Em Aberto**, Brasília, 6(33):11-16, jan/mar., 1987.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá et alii. **Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, nº 30.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger. **L'École Capitaliste en France.** Paris, Maspero, 1972.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Primeira série do 1º grau: ponto de estrangulamento, **Em Aberto**, Brasília, 6(33):17-29, jan/mar., 1987.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **"A reprodução"**. Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRANDÃO, Zaia et alii. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.** 2.ed. Rio de Janeiro, Ed. Dois Pontos, 1986.
- CAMPOS, Maria M. MALTA. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (049):63-66, maio 1984.

CANDAU, Vera. Ensinar, hoje, na escola de 1º Grau: desafios e possibilidades. In: **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo, FDE, Idéias nº 6, 1988, p.92-96.

\_\_\_\_\_. (org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

CARVALHO, Horácio Martins de. **Introdução à teoria do planejamento**. São Paulo, Brasiliense, 1976, Cap.1, p.11-56.

CECCON, Claudius et alii. **A vida na escola e a escola na vida**. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1983.

CHAIA, Miguel W. O jovem no mercado de trabalho. In: FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **O jovem na Grande São Paulo**, São Paulo, SEADE, 1988. p.231-247.

COSTA, Letícia B. & MADEIRA, Felícia R. Situação educacional. In: FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **O jovem na Grande São Paulo**. São Paulo, SEADE, 1988. p.249-262.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Administrador escolar: relação e desempenho. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, 1(1):139-146, jan/jun. 1983.

- DEMO, Pedro. **Metodologia científica nas ciências sociais**. São Paulo, Atlas, cap. 1, 1981.
- ESPÓSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (14):87-96, set.1975.
- FDE. **Centro de Debates Educacionais: Perfil da Clientela**. São Paulo, FDE, 1989.
- FDE. Entrevista com Mira Stamback e Marianne Hardy. In: **Toda criança é capaz de aprender**. São Paulo, FDE, 1988, p.37-42. (Idéias, 6).
- FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo, Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A condição de sociólogo**. São Paulo, HUCITEC, 1978. p.102-109.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo, Editora Nacional, 1970.
- FERREIRA, Francisco Witaker. **Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FLETCHER, Philip R. & RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de 1º grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, 6(33):1-10, jan./mar.1987.

- FLEURY, Afonso Carlos Correa & VARGAS, Nilton, orgs. **Organização do trabalho**: uma abordagem interdisciplinar, sete estudos sobre a realidade brasileira. São Paulo, Atlas, 1987.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação abandonada**. Folha de São Paulo, 4/2/90, p.2.
- FUKUI, Lia et alii. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (11): 72-91, jan.1982.
- GARCIA, Fernando Coutinho. Teoria da organização e centralismo democrático: os limites do ortodoxo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 2(5):89-107, 1980.
- GATTI, Bernardete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (38): 3-13, ago. 1981.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Avaliação e planejamento eduacional: problemas conceituais e metodológicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (7):61-72, jun.1973.
- GOUVEIA, Aparecida J. & HAVYGHURST, R.J. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo, Melhoramentos, 1969, cap.5.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (49):67-70, maio 1984.

- JAGUARIBE, Hélio et alii. **Brasil: reforma ou caos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. (Introdução).
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sonia & ABRAMOVAI, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (52), fev. 1985, p.104.
- KRAMER, Sonia. Diferentes significados da alfabetização. **Ande**, São Paulo, 5(10):35-40, 1986.
- KRAMER, Sonia, org. **Alfabetização: dilemas da prática.** Rio de Janeiro, Dois Pontos Ed., 1986.
- LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. O jogo e a criança. In: **A pré-escola e a criança, hoje.** São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988, p.60-65 (Idéias, 2).
- LOBROT, Michel. **Pedagogía Institucional.** Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 16ª**, Porto Alegre, 1984. **Forum de Debates.** Porto Alegre, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação: otimização ou autoritarismo. In: \_\_\_\_\_. **Equívocos teóricos na prática educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro, ABT, 1984 (série Estudos e Pesquisas, 27).

\_\_\_\_\_. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3ª, Niterói, 12 a 15 out. 1984, **Simpósios**. São Paulo, Loyola, 1984, p.202-217.

LÜDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, jan/jun. 1983, p.15-18.

LÜDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, Adinoel Motta. Um método para verificação da aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 13(57:47-51, mar./abr., 1984.

MARI, Hugo et alii. Proposta para ensino de leitura e de redação em escolas rurais de 1º grau. **Cadernos CEDES**, São Paulo, (11):5-30, 1984.

MARX, Karl. **Prefácio de 1859 à Crítica da Economia Política**. São Paulo, Abril Cultural, 1982 (Coleção os Economistas)

MEDIANO, Zélia D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. **Educação e Seleção**, São Paulo, (16):11-20, jul/dez. 1987.

MELO, Guiomar Namó de. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (36):87-91, fev. 1981.

\_\_\_\_\_. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. **Cadernos CEDES**, São Paulo, (6):51-59, 1984.

MENEZES, Luiz Carlos de. Formar professores: tarefas da universidade. In: CATANI, Denise Bárbara et alii (org.). **Universidade, escola e formação de professores**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

MERTON, Robert K. **Teoria y estructura sociales**. México -Buenos Aires, Fondo de Cultura Economica, 1965.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 10(2): 199-206, jul./dez. 1984.

MOURÃO, Ana Maria Luchesi. **A escola reprovada**: subsídios para a compreensão da reprovação escolar. Rio de Janeiro, FGV, 1982. Dissert. (Mestrado) - IESAE - FGV.

- MOYSÉS, Maria Aparecida A. & LIMA, Gerson Zanetta de. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **Ande**, São Paulo, 1(5):57-61, 1982.
- NAGLE, Jorge. Os estudos de administração escolar no Brasil: proposta de reformulação. **Didática**, São Paulo, 18:5-24, 1982.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & MAURO, Maria Adélia Ferreira. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo, EPU, 1986.
- NOSELLA, Paolo. A dialética da administração escolar. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (11):92-98, jan. 1982.
- NOVAES, Maria Eliana. Professor não é parente posticho. **Ande**, São Paulo, 1(4):60-62, 1982.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. **O fim da escola pública**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 31/12/89, p.2.
- PARO, Vitor Henrique. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (59):27-31, nov.1986.
- \_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_ et alii. **Escola de tempo integral, desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança da escola pública: deficiente, diferente, ou mal trabalhada? In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987, p.51-61.

\_\_\_\_\_. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (65):72-77, maio de 1988.

PENIN, Sonia Terezinha Souza. Escola e cotidiano: a obra em construção - confronto entre condições objetivas e representações de professores, diretores e pais em quatro escolas públicas de 1º grau de São Paulo, São Paulo, USP, 1987. Tese (doutorado) - Fac. de Educação - USP.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser & MOTA, Fernando C. Prestes. As organizações burocráticas e a sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo, Brasiliense, p.242-260.

PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. **Ande**, São Paulo, 5(11):29-36, 1986.

RODRIGUES, Neidson. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. **Ande**, São Paulo, 4(8):17-21, 1984.

RODRIGUES, Neidson. Renovação da prática educativa e planejamento curricular. In: \_\_\_\_\_. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, p.81-91.

ROSENBERG, Lia **Educação e desigualdade social.** São Paulo, PUC, 1981. Tese (mestrado) - PUC.

SÃO PAULO (Capital). Secretaria da Educação & Banco Mundial. **Subprojeto Educação: Ciclo Básico, V.1,** p.49.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico.** São Paulo, SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico,** São Paulo, SE/CENP, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ciclo Básico: legislação e normas básicas.** São Paulo, SE/CENP, 1988.

\_\_\_\_\_. **Instruções CENP para a Jornada Única no Ciclo Básico - Orientações para o Planejamento.** São Paulo, SEE/CENP, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ciclo Básico.** São Paulo, SE/CENP, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico.** São Paulo, FDE, 1988. v.1.

SAVIANI, Dermeval. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: \_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. p.189-191.

\_\_\_\_\_. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (org.). **A cidadania que não temos.** São Paulo, Brasiliense, 1986, p.73-83.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez Editora/Associados, 1984.

SENA, Maria das Graças de Castro. Orientação Educacional e os fatores que interferem no fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_. **Orientação educacional no cotidiano das 1<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau.** São Paulo, Loyola, 1985. p.61-81. (Coleção Espaço,9).

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, (59):73-76, nov.1986.

\_\_\_\_\_. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva.** São Paulo, Loyola, 1984.

SNYDERS, George. **Escola, classe social e luta de classes.** Lisboa, Moraes Editores, 1981.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo, Ática.

SOARES, Magda. **Didática**: uma disciplina em busca de sua identidade. ANDE, São Paulo, 5(9):39-42, 1985.

STAKE, Robert. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, jan/jun., 1983, p.5-14.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa/naturalista - problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, jan/jun., 1983, p.19-27.

TEIXEIRA, Anísio. **A administração pública e a educação**. In: A Educação no Brasil.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Ed. Polis, 1980 (Coleção Teoria e História).

\_\_\_\_\_. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisas com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (49):45-50, maio 1984.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. org. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill; Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar, 1978, p.15-30.

VALE, José M. Ferreira do. O diretor de escola em situação de conflito. **Cadernos CEDES**, São Paulo, (6):37-50, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas, Papirus, 1989.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo, Cortez, 1987.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, cap.8.

ZILBERMAN, Regina. Democracia, educação e leitura. In: \_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo, Contexto, 1988. p.21-28.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (48):39-46, fev. 1984.

## **ANEXOS**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR**

- Se gosta da escola
- Que pensa/acha sobre a "Jornada Única" - ampliação da Jornada da Escolar
- O que acha da Jornada Única para o aluno. Se ele gosta; se não se sente cansado. Sobrecarga de atividade escolar.
- Como vê os alunos mais pobres. Se acha que apresentam mais dificuldades
- Se a Jornada Única pode representar uma ajuda a estes alunos mais pobres.

## FAMÍLIA DO ALUNO

Este questionário tem como finalidade conhecer melhor os alunos da nossa escola. Pedimos o favor de completar todas as informações não deixando nenhuma questão em branco. Obrigado pela colaboração.

### PAI DO ALUNO

- Profissão do pai (indique o que faz; se trabalha em fábrica, comércio, escritório, ou serviço público; se é chefe etc.)
- 

- Salário mensal (quanto o pai ganha por mês)
- 

- Escolaridade do pai (assinale com X onde se enquadra)

- analfabeto	( )	- colegial incompleto	( )
- primário incompleto	( )	- colegial completo	( )
- primário completo	( )	- superior	( )
- ginásio incompleto	( )		
- ginásio completo	( )		

### MÃE DO ALUNO

- Profissão (se só cuida da casa, escrever **do lar**)
- 

- Salário mensal da mãe
- 

- Escolaridade da mãe (assinale com X onde se enquadra)

- analfabeta	( )	- colegial incompleto	( )
- primário incompleto	( )	- colegial completo	( )
- ginásio incompleto	( )	- superior	( )
- ginásio completo	( )		

- NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ESTUDO SOBRE O TRABALHO ESCOLAR EM  
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE 1º GRAU  
DA REDE ESTADUAL NA GRANDE SÃO PAULO

Questionário

Professor

1. Sexo: masc. ( )  
fem. ( )

2. Idade:

3. Formação Escolar

nível	nome do curso	instituição	ano	situação atual		
				compl.	inc.	cursando
2º Grau						
3º Grau						
mestr.						
dout.						

4. Cursos de Aperfeiçoamento/atualização

nome do curso	instituição	ano
---------------	-------------	-----

5. Há quanto tempo você leciona?

6. Quando iniciou sua carreira no magistério, em que série começou a lecionar?

7. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

8. Que matéria(s) você leciona atualmente nesta, em que série e há quanto tempo leciona esta(s) matéria(s)?

---

matéria	série	tempo
---------	-------	-------

---

9. Nesta escola, além de lecionar você tem outras atividades?

( ) não

( ) sim. Qual(is)

10. Faça um histórico de sua carreira no magistério, indicando as matérias que já lecionou e as respectivas séries em que lecionou estas matérias. Para facilitar, comece pelo mais recente, recuando no tempo até o início de sua carreira.

<u>matéria</u>	<u>série</u>
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

11. Nesta escola, qual é sua situação funcional?

( ) efetivo

( ) ACT

( ) outro. Qual?

12. Qual seu salário mensal (bruto, sem descontos) nesta escola?

13. Carga horária semanal de trabalho nesta escola.

14. Além desta escola, você trabalha também em outra(s) escola(s)?
- ( ) não trabalha em outra escola
  - ( ) trabalha em apenas uma outra escola
  - ( ) trabalha em duas outras escola
  - ( ) trabalha em mais de duas escolas

Caso trabalhe em outra(s) escola(s), indique:

---

15. Atividade que desenvolve	escola A	escola B	escola C
------------------------------	----------	----------	----------

---

a. leciona

b. outra. Qual?

---

16. Salário mensal (bruto)

---

17. Carga horária semanal  
de trabalho

---

18. Tem outra atividade profissional fora da área do ensino?
- ( ) não
  - ( ) sim. Qual

19. Rendimento/salário mensal derivado desta atividade?

20. Como você avalia os seus alunos?

21. O que você avalia nos seus alunos?

22. Com que finalidade você avalia seus alunos?

23. Como professor você certamente tem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que tem baixo rendimento escolar; Nestes casos:

O que você como professor costuma fazer?

Como você explica as dificuldades de aprendizagem destes alunos?

24. Quais os objetivos que você busca alcançar junto aos seus alunos? Discrimine estes objetivos segundo as matérias que leciona.

matéria

objetivos

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

25. Como foram definidos estes objetivos? Quem os definiu?

- ( ) vieram definidos em documentos oficiais, cabendo ao professor apenas a execução do já estabelecido.
- ( ) foram definidos pelo próprio professor sem a contribuição de ninguém na escola
- ( ) foram definidos pelo próprio professor sem articulação com o coordenador pedagógico da escola
- ( ) foram definidos pelo próprio professor e discutidos em conjunto com outros professores da escola.
- ( ) outro. Qual?

26. Em relação aos conteúdos da(s) matéria(s) que você leciona nesta escola, como e quem determina o que deve ser ensinado aos seus alunos?

( ) os conteúdos vêm determinados em documentos oficiais, cabendo ao professor apenas a execução do já estabelecido

( ) os conteúdos são definidos pelo próprio professor sem a contribuição de ninguém na escola

( ) os conteúdos são definidos pelo próprio professor em articulação com o coordenador pedagógico da escola

( ) os conteúdos são definidos pelo próprio professor e discutidos em conjunto com outros professores da escola.

( ) outro. Qual?

27. Quem supervisiona/orienta o seu trabalho nesta escola? Como é feita esta supervisão/orientação?

28. Quais as reuniões de que você participa nesta escola?

29. Neste ano, de quantas reuniões você participou?

30. Que assuntos são mais comumente discutidos nestas reuniões?

31. Como professor você considera importante participar destas reuniões?

( ) não. Por que?

( ) sim. Por que?

32. Você escolhe a(s) classe(s) que você leciona?

( ) sim

( ) não. Por que?

33. Como é feita a atribuição de classes nesta escola?

34. Você se sente satisfeita com a(s) classe(s) que leciona?

( ) sim. Por que?

( ) não. Por que?

35. Quais são suas preferências quanto a classe/série que gost  
taria de lecionar nesta escola?

quanto a(s) classe(s)

Por que?

quanto a(s) série(s)

Por que?

36. Quais as principais dificuldades que você sente no desenvol  
vimento do seu trabalho nesta escola? A que você atribui es  
tas dificuldades?

OBS:

data: