

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

***Uma Análise de Políticas Educacionais no Ensino  
Paulista na década de 90***

**LUCIANE RIBEIRO VILELA**

**CAMPINAS**

**2002**

i

**UNICAMP**  
**BIBLIOTECA CENTRAL**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Uma Análise de Políticas Educacionais no Ensino Paulista na década  
de 90”

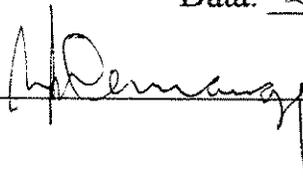
Luciane Ribeiro Vilela

Orientador: Prof. Dr. Nilson Joseph Demange

Esse exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por  
Luciane Ribeiro Vilela e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27 / 02 / 02

Assinatura: \_\_\_\_\_



Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_  
Orientador: Prof. Dr. Nilson Joseph Demange

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar

Campinas, fevereiro de 2.002

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTR,  
SEÇÃO CIRCULANT

0022213

UNIDADE BC  
Nº CHAMADA 7/UNICAMP  
V711a  
V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
TOMBO BCI 49058  
PROC 16.837/00  
C \_\_\_\_\_ D \_\_\_\_\_  
PREÇO R\$ 17,00  
DATA \_\_\_\_\_  
Nº CPD \_\_\_\_\_

CM00167337-6

BIB ID 240621

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA**

**BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP**

V711a	<p>Vilela, Luciane Ribeiro.</p> <p>Uma análise de políticas educacionais no ensino paulista na década de 90 / Luciane Ribeiro Vilela. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002</p> <p>Orientador : Nilson Joseph Demange. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação e Estado. 2. Escolas públicas. 3. Educação - Projetos. I. Demange, Nilson Joseph. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada “*Uma Análise de Políticas Educacionais no Ensino Paulista na década de 90*” teve como objeto de pesquisa o estudo de cinco projetos/ações desenvolvidos na rede pública de ensino no Estado de São Paulo nos últimos dez anos: Escola Padrão, Reorganização Física da Rede de Ensino, Capacitação de Professores, Progressão Continuada e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar; buscando analisar se essas ações contribuíram para a melhoria do ensino público estadual.

Para a realização destes estudos, nos reportamos à documentações oficiais do governo paulista, à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, à Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério e à Emenda Constitucional no. 14; além de entrevistas e contatos com professores, pais de alunos, diretores, Associação dos Professores do Estado de São Paulo e vereadores envolvidos com a área educacional. Realizamos também estudos de autores que discutem os temas relacionados à essas ações educacionais do governo.

Considerando-se os aspectos positivos, as limitações e as propostas iniciais destes projetos, a conclusão da presente pesquisa aponta para algumas causas da educação paulista ainda não ter alcançado os níveis de qualidade almejados não só pelas referidas propostas, como também pela comunidade escolar e pela sociedade.

Palavras Chaves: Educação e Estado – Escolas Públicas – Educação - Projetos

## ABSTRACT

To present she researches entitled “*An Analysis of Education Politics in the Teaching From São Paulo in the decade of 90*” she had as research object the study of five projects / actions developed in the public net of teaching in the State of São Paulo in the last ten years: Escola Padrão, Reorganização Física da Rede de Ensino, Capacitação de Professores, Progressão Continuada and Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar; looking for to analyze those actions contributed to the improvement of the state public teaching.

For the accomplishment of these studies, we moderated ourselves to the government's from São Paulo official documentations, to the Federal Constitution, to the Law of Guidelines and Fundament of the Education, to the Law of Fund of Maintenance and Development of the Teaching and Amendment Constitutional no. 14; besides interviews and contacts with teachers, students' parents, directors, Association of the Teachers of the State of São Paulo and aldermen involved with the education area. We accomplished authors' studies that discuss the themes related to the those education actions of the government.

Being considered the positive aspects, the limitations and the proposals initials of these projects, the conclusion of the present research appears for some causes of the education from São Paulo still not to have reached the quality levels longed for not only for the referred proposed, as well as for the school community and for the society.

Key words: Education and State. Public schools. Education - Projects



À minha querida mãe Leontina (D. Nena), que mesmo ausente,  
está presente em meu coração e memória  
em mais esta conquista em minha vida.



## **Agradecimentos:**

Este trabalho foi realizado graças à colaboração de diversas pessoas.

Agradeço a meu orientador Prof. Nilson Joseph Demange, por suas importantes contribuições.

Aos professores Luis Enrique Aguilar e Luis Eduardo Alvarado Prada, que com suas sugestões ajudaram-me no amadurecimento desta pesquisa.

Aos meus pais e queridos familiares, pelo carinho eterno e incentivo nos momentos difíceis de minha vida.

A todos os entrevistados, colaboradores essenciais para o desenvolvimento empírico da pesquisa.

Ao meu marido Rodolfo Ribeiro pela companhia e constantes discussões sobre minha pesquisa, auxiliando-me em vários momentos.

Agradeço aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação e da Coordenação de Pós – Graduação pelas importantes colaborações, em especial à Maria Lavinia Turazzi, Gildenir Carolino Santos, e Wanda Fátima dos Santos Silva.

Agradeço também a todos os amigos pelo incentivo, e por aqueles que durante a pesquisa encaminharam-me materiais, bibliografia e indicaram-me algumas pessoas a serem entrevistadas, em especial à disponibilidade e sugestões do Professor Dermeval Saviani referentes à LDB; ao amigo Ronaldo Nicolai pelos arquivos de imprensa e Adriana Almeida Sales de Melo pelas sugestões e incentivos.

E a todas as pessoas que de algum modo, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Finalmente, agradeço a Deus pela constante e forte presença em minha vida.

Campinas, fevereiro de 2002

Luciane Ribeiro Vilela



*“E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado diante de qualquer ,  
mas de qualquer mesmo qualquer, qualquer plano de educação  
que pareça fácil e rápido e vá apresentar uma ameaça de democratização  
do ensino de primeiro grau e esse mesmo deputado defender  
a adoção da pena capital...”*  
*(Caetano Veloso - Haiti)*



## SUMÁRIO

<b><u>I.</u></b>	<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	<b>1</b>
<b><u>II.</u></b>	<b><u>A LEI N.º 9.394/96 - NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</u></b> .....	<b>13</b>
	<b><u>2.1 Recuperando a História: Lei nº. 4.024/61 à Lei nº. 9.394/96</u></b> .....	<b>13</b>
	<b><u>2.2. A Nova L.D.B. e o Ensino Fundamental</u></b> .....	<b>22</b>
<b><u>III.</u></b>	<b><u>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90 NO ESTADO DE SÃO PAULO</u></b> .....	<b>33</b>
	<b><u>3.1. Estudos preliminares de três propostas: Escola Padrão, Reorganização Física da Rede Pública de Ensino e “Capacitação” de Professores</u></b> .....	<b>33</b>
	<b><u>3.2. Escola Padrão: 1991 – 1994</u></b> .....	<b>35</b>
	<b><u>3.3. Reorganização Física das Escolas: 1995/1996</u></b> .....	<b>45</b>
	<b><u>3.4. A “Capacitação” de Professores</u></b> .....	<b>51</b>
<b><u>IV.</u></b>	<b><u>A AVALIAÇÃO NO ENSINO COMO POLÍTICA: O SARESP E PROGRESSÃO CONTINUADA</u></b> .....	<b>63</b>
	<b><u>4.1. Algumas Considerações sobre a Avaliação</u></b> .....	<b>63</b>
	<b><u>4.2. Um pouco de História sobre a Avaliação</u></b> .....	<b>65</b>
	<b><u>4.3. SARESP: A Avaliação Competitiva na Escola Pública Paulista</u></b> .....	<b>69</b>
	<b><u>4.4. Progressão Continuada: Reflexões sobre o real</u></b> .....	<b>80</b>
<b><u>V.</u></b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	<b>87</b>
	<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>99</b>
	<b><u>ANEXOS</u></b> .....	<b>107</b>



## I. INTRODUÇÃO

*"Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que."*  
Paulo Freire

Analisando as políticas sociais brasileiras ao longo da década de 90, podemos perceber que inúmeras novidades e preocupações se colocaram, e muitas outras ainda estão presentes atualmente, pois na tentativa de superação dos inúmeros problemas na área social, e em específico na Educação, os países latino americanos vêm percorrendo caminhos que os levaram a um quadro preocupante.

Eles têm constantemente tomado os modelos de países desenvolvidos e adotado sua política, economia e educação, à revelia das diferentes realidades e contextos históricos, culturais e sociais. No Brasil, acrescenta-se ainda a heterogeneidade originada na diversidade étnico-cultural.

Um outro fator que deveria ser considerado também, é que nos países desenvolvidos, a educação é reconhecida como direito social e é garantida pelo Estado; enquanto no Brasil este direito é praticamente formal, levando-se em conta o alto índice de analfabetismo e as limitações do ensino básico, principalmente em relação ao mercado de trabalho e às condições de vida e cidadania, existentes no país.

Demange, ao referir-se às questões específicas do ensino superior, defende o conhecimento da realidade e especificidades educacionais latino-americanas, como fundamental ponto de partida para as políticas educacionais desses países, pensamento que pode ser transportado para todos os níveis de ensino:

*“A postura crítica do conhecimento, interna e externa nos diversos países, necessária à análise das políticas educacionais passa a ser também um critério fundamental para garantir a adequação dos estudos científicos específicos ou funcionais ao contexto dos temas e problemas mais relevantes, tais como na sua relação com as necessidades e interesses dos principais envolvidos. Não se pode ignorar nessa postura dos pesquisadores e agentes, a necessidade tanto de autonomia, como de um envolvimento humano interessado e respeitoso quanto aos direitos dos envolvidos pelas políticas educacionais decorrentes. Somente assim parece possível unir-se uma ação científica conjunta a ações políticas democráticas também na educação latino americana.” (Demange, 2001:27)*

A educação brasileira enfrenta ainda problemas de ordem nacional, como a descontinuidade de políticas de investimentos em projetos propostos e a questão da formação dos professores, sendo estes apenas alguns dos problemas que entram o desenvolvimento educacional no país, pois as tentativas de superação desses e de outros problemas educacionais históricos, na maioria das vezes foram frustradas.

Somado a tudo isso, temos o processo de globalização da economia, aliado à forma excludente e seletiva assumida pelo desenvolvimento econômico, que tem como marco teórico o modelo neoliberal, que está contribuindo muito para o atual quadro em que se encontra a educação brasileira.

Esse modelo é caracterizado pela intervenção e regulamentação mínima do Estado na economia e nas atividades sociais, deixando os mecanismos de mercado agirem livremente; despolitizando, assim, as relações sociais.

Muito se tem discutido sobre a influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras; na verdade, o modelo econômico e político que dirige as políticas públicas sociais em geral, e a área da educação especificamente, ao invés de enfrentar a crise nacional na qual estamos inseridos, só faz agravá-la.

O que vemos nesse modelo neoliberal, é uma reorganização das áreas econômica e política além de uma reorientação do significado do social, nessa emaranhada reorganização, não se torna possível pensar em política, economia e área social fora das categorias que embasam o avanço da atual sociedade capitalista e que valorizam elementos como os de racionalidade de custos, eficiência, qualidade e modernidade. Assim, essa

reestruturação incita um discurso em que a educação tem como uma das principais funções, preparar os indivíduos para o mercado.

Este discurso se materializa, por exemplo, na questão dos resultados educacionais, que estimulam a competição através de comparações entre os resultados obtidos pelas escolas nos exames em seus diversos níveis, independentemente da questão da homogeneização e padronização destes exames que não levam em conta as diferentes realidades, como veremos mais adiante. Dessa forma temos a educação como um produto a ser considerado, e seus objetivos de melhoria na qualidade do ensino priorizam os resultados estatísticos.

Assim, o modelo neoliberal para os países "em desenvolvimento" ou "emergentes" como vêm sendo denominados ultimamente, tem seu projeto educacional traçado, e suas diretrizes obedecem à matriz organizada pelo Banco Mundial e CEPAL<sup>1</sup>, tendo sua inspiração na visão política e econômica de descompromisso do Estado com as políticas e gastos sociais. Nestes tempos de globalização, os projetos nacionais estão cada vez mais ligados diretamente à realidade internacional.

Um exemplo disso é que na década de 80 a América Latina destinava cerca de 4,5% de seu PIB em educação, e na década de 90, este índice caiu para 3,7%<sup>2</sup>

Simultaneamente, a atual crise econômica faz aumentar a concentração de riqueza, e os benefícios da sociedade de consumo são desfrutados por um grupo cada vez mais restrito. Este fenômeno não é uma característica apenas brasileira, e sim, mundial.

Diante do quadro externo da divisão internacional do trabalho e da situação interna, o Brasil está frente a diferentes perspectivas que estão vinculadas a diversos projetos políticos e sociais. Sendo assim, enfrentar a questão educacional é crucial, pois nesta situação, o conhecimento e a formação dos indivíduos enquanto cidadãos, que deveriam ser proporcionados pela escola são fundamentais, e ela não deveria contribuir com essa modernização excludente e disfarçada pelo discurso de modernização.

Saviani<sup>3</sup> afirma que na década de 90 é introduzida a "racionalidade financeira" através das políticas, dentre elas, a educacional, isso para ajustar-se ao contexto mundial

---

<sup>1</sup> Comissão Econômica para a América Latina

<sup>2</sup> PEIXOTO, Guasco Madalena. Educação: um projeto para o Brasil. Revista da APROPUC, ano 1, no. 1, p. 8-13, Campinas, out./98.

globalizado, através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Um dos reflexos dessa política educacional, pode ser observado através do aumento da taxa de escolaridade que foi apontada em torno de 98,4% no ensino fundamental, no Estado de São Paulo em 1998<sup>4</sup>; mas suscitando questionamentos quanto aos princípios educacionais dessa escolarização.

Assim, apesar da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, assegurarem o direito à educação, permanece o impasse: transformar o acesso nominal à educação em acesso real aos direitos da cidadania.

E esse acesso real, acompanhado de uma formação baseada em princípios de cidadania e formação de caráter voltado para o bem estar comum, parece estar distante, pois o que se percebe na atual política educacional brasileira, é a preocupação em colocar-nos em uma posição razoável no "ranking" da escolarização mundial, fazendo com que os resultados, através de avaliações em níveis local e nacional, sejam mais importantes do que o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Essa preocupação com os resultados e avaliações perpassa historicamente toda problemática político-educacional de nosso país, ora de forma seletiva e excludente, como no final da década de 80 e início da década de 90, quando os índices de repetência e evasão chegavam a 50 %<sup>5</sup> na primeira série do ensino fundamental, ora como forma de reduzir drasticamente esses índices, adotando medidas como a Progressão Continuada.

Luckesi, assim analisa a questão da avaliação no atual quadro educacional brasileiro:

*"...os sistemas de exames, com suas conseqüências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta em uma "pedagogia do exame". Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai..." (Luckesi, 1998: 21)*

---

<sup>3</sup> SAVIANI, Demerval, Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

<sup>4</sup> Índice apresentado no documento "Informações Educacionais Estado de São Paulo", INEP - MEC, 1999, referente à faixa etária de 7 à 14 anos no ensino fundamental no estado de São Paulo. Página 11.

<sup>5</sup> GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. orgs. "Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação". Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Alguns exemplos desta "pedagogia do exame" citada por Luckesi e que podemos transpor para o ensino fundamental são os seguintes, no caderno 1 de abril/97 do SARESP, um diretor escolar, com o objetivo de melhorar as notas de sua escola nos exames avaliativos estaduais, adotou a seguinte metodologia:

*"... passou a fazer um gráfico bimestral do desempenho de cada classe e fixou-o no corredor da escola, permitindo que pais e alunos o acompanhem. ' Se o rendimento de uma classe cai, o professor tem de justificar e tomar providências ' , explica o diretor. O resultado do trabalho já pode ser notado: as crianças de 3ª série que no 1º bimestre tiveram média 8,0 no 3º bimestre subiram para 8,3." (S.E.E.,1997)*

Nesta pequena reportagem já temos os primeiros indícios de que a questão da "nota" e dos resultados se sobressaem em detrimento ao processo, pois apenas os professores que não obtiveram resultados positivos e crescentes em suas turmas, é que devem se justificar perante a comunidade escolar. As implicações deste tipo de pressão sobre professor, são mais prejudiciais do que inicialmente possam parecer, pois o professor ao avaliar seu aluno não estará com a atenção voltada apenas para o processo percorrido pela criança na aprendizagem, mas também para a comparação entre os resultados obtidos anteriormente e os resultados atuais, valorizando a sua "escalada" ascendente nos gráficos e tabelas.

Um exemplo complementar à situação anterior, são as premiações que a Secretaria Estadual de Educação vem fazendo para as escolas que receberam a "cor azul"<sup>6</sup> nas avaliações, pois pudemos acompanhar pela mídia, que em outubro de 2001, cerca de quinze mil pessoas entre professores, diretores e alunos estiveram no Ginásio do Ibirapuera para receber prêmios da secretária da educação e do governador de São Paulo, pelo "bons" resultados do trabalho pedagógico desenvolvido em suas unidades escolares.

Procuramos saber quais os critérios para estas premiações e a resposta foi encontrada no site da secretaria de educação:

*"Para avaliar as melhores escolas, foram utilizados os resultados do Saresp 2000 - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de*

---

<sup>6</sup> Este tema será discutido no capítulo 4

*São Paulo... As 1.025 escolas premiadas receberão viagens de natureza histórica, cultural e ambiental. As escolas 'Destaque' conhecerão outros Estados do Brasil, importantes para a compreensão da realidade brasileira, já as escolas com premiação 'Acima da Média' viajarão para municípios de São Paulo, para aprofundar-se nos aspectos regionais do Estado" Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 2001)*

Aqui percebemos claramente a questão da competição sendo incentivada pela Secretaria Estadual de Educação. A comparação entre as escolas, classificando-as como “boas” ou não, gera este clima de competitividade que em nada lembra uma formação baseada na solidariedade, em nível de igualdade e sem discriminações.

Enfatizamos desde já, que as mudanças na área da educação, através das políticas educacionais e seus vários projetos, não devem ser consideradas como ações sem interesses implícitos ou até mesmo explícitos; faz-se necessário entender o sentido social e as conseqüências políticas do discurso que as originou, pois com o caráter regulador e reducionista de nossa atual política, a educação vai sendo moldada para atender às necessidades desse modelo político que vem sendo imposto, sem considerar as especificidades de nossa sociedade.

Diante desta breve exposição sobre o atual contexto social e educacional brasileiro, a presente pesquisa buscou analisar os resultados de algumas das ações e propostas governamentais no Estado de São Paulo ao longo da década de 90, não apenas através dos resultados estatísticos, mas com o olhar voltado para as possíveis contribuições destas ações para a formação do indivíduo de forma global.

Nosso objeto de análise ora apresentado, é o estudo de cinco ações propostas pela Secretaria Estadual de Educação durante a década de 90: A Escola Padrão, a Reorganização Física da Rede, a Progressão Continuada, a Capacitação de Professores e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP).

Ressalte-se que dentre as várias ações implementadas pela Secretaria Estadual de Educação nos últimos dez anos, optamos pelo estudo dessas cinco ações, já que estas tiveram grande repercussão nas unidades escolares, modificando na maioria das vezes, o seu cotidiano. Invariavelmente, estas e outras ações da Secretaria Estadual de Educação sempre vieram acompanhadas pelo discurso da busca pela melhoria da qualidade no ensino público e a sua democratização.

Assim, a hipótese principal levantada por nós na presente pesquisa, é de que a busca pela melhoria da qualidade na educação, discurso presente nas propostas oficiais dos governos, ao invés de contribuir para os objetivos explícitos nestas propostas, tais como o de valorização e democratização do ensino, e maior autonomia da instituição escolar; impuseram ações contraditórias a esse mesmo discurso, apontando para outros objetivos implícitos, como a racionalidade de custos e a busca pela eficiência, o que fez com que o ensino público se encontre atualmente em uma situação ainda mais crítica no que se refere à sua melhoria.

E para esse quadro ser revertido, se faz necessário a real participação e entrosamento entre os pais, as lideranças locais envolvidas com o processo educacional, o corpo docente, discente e administrativo, as diretorias regionais e as secretarias de educação, fazendo com que suas iniciativas adquiram um maior peso nos rumos das políticas educacionais em nível nacional.

Os resultados obtidos após a análise dos documentos e das pesquisas de campo, poderão ser observados e avaliados pelo leitor ao longo da pesquisa, porém, não pretendemos esgotar os estudos nessa única pesquisa, mas suscitar outros questionamentos e acrescentar possíveis elementos a discussões sobre o tema, buscando respostas para a seguinte questão:

Em que medida essas ações contribuíram para a democratização e para a melhoria da qualidade do ensino público, no que diz respeito à formação global do aluno, a partir dos princípios de formação humana expressos na Constituição brasileira e na L.D.B.?

Convém esclarecer ainda nesta introdução, que a democratização do ensino, é entendida na presente pesquisa não só como a garantia do acesso e da permanência do indivíduo na escola, mas também como forma de permitir ao longo da sua vida escolar, uma formação que lhe proporcione um desenvolvimento integral enquanto cidadão.

Para a realização desta pesquisa, quanto à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, aliada à alguns instrumentos da abordagem quantitativa que puderam subsidiar o processo, na tentativa de chegarmos às respostas das questões levantadas, aproximando-as do contexto real.

Essa opção metodológica se deu pelo fato da pesquisa qualitativa: “ser flexível quanto às técnicas das coletas de dados, incorporando àquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (Martins, 1991). Quanto aos dados quantitativos (número de escolas visitadas, número de entrevistados, grau de escolaridade, e demais dados quantificáveis) estes foram utilizados nas análises a partir da postura crítica da pesquisadora, o que possibilitou o distanciamento da presente pesquisa de uma forma positivista de analisar esses dados.

A reflexão e a investigação crítica dos pressupostos que caracterizaram esta pesquisa levou-nos a um envolvimento ativo e um diálogo com a realidade, principalmente pelo fato da pesquisadora fazer parte do contexto a ser pesquisado enquanto professora da rede pública de ensino, e também pelo fato da mesma ter tido a oportunidade de participar de alguns dos projetos estudados (SARESP e Capacitação de Professores).

Os estudos realizados envolveram três anos de pesquisa, abrangendo as coletas de dados, quando nos reportamos à projetos e leis em nível federal e estadual como é o caso da Constituição Federal Brasileira de 1.988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, A Lei do Fundo e Manutenção do Desenvolvimento do Magistério e a Emenda Constitucional n.º 14, que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração e prática das ações educacionais analisadas na pesquisa. No caso da L.D.B., realizamos um estudo anterior à aprovação da atual lei 9.394/96 para que pudéssemos contextualizá-la e melhor compreender o processo pelo qual passou até sua aprovação. Além desses materiais e documentações, levantamos reportagens e artigos de jornais e revistas da década de 90, referentes aos projetos e ações do governo estadual de São Paulo, aqui estudados para que pudéssemos ter uma visão da repercussão social dessas ações. Algumas dessas reportagens serão destacadas ao longo da dissertação.

Os suportes de nossas reflexões teóricas onde contrastamos nossas constatações práticas, se compõem por um leque conceitual que vai do contexto normativo (Dermeval Saviani) e sua compreensão no espaço, e a orientação que assumiu a secretaria de educação a partir de suas interpretações referentes às leis educacionais, passando pela avaliação (Cipriano Luckesi) e políticas educacionais e qualidade em educação (Pablo Gentili) até a questão da falta de diálogo e não aproximação das políticas educacionais com a realidade

escolar, quando nos detemos nos estudos da “ação comunicativa” e a “democracia processual” (Habermas) os quais nos ajudaram a apontar possíveis respostas aos questionamentos relativos à melhoria da qualidade de ensino e os resultados obtidos nas ações aqui analisadas.

Ainda houve a participação da pesquisadora na aplicação e correção do SARESP 2.000 em uma escola pública de Campinas; e a sua atuação como “instrutora” em um dos módulos do curso de “Capacitação” de Professores, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2.001, ações estas que proporcionaram um envolvimento mais direto entre pesquisadora, entrevistados e objeto de estudo.

Uma outra etapa muito relevante da pesquisa, foram as entrevistas com profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores de ensino), que atuaram ou atuam em escolas públicas municipais e estaduais; abaixo segue a relação das cidades, escolas e número de entrevistados em cada escola:

- E.E. “Prof. Tancredo do Amaral” (Salto/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Profa. Paula Santos” (Salto/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Barão de Piracicaba” (Rio Claro/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Ernestino Lopes da Silva” (São Paulo/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Aristides de Castro” (São Paulo/SP) – 1 entrevistado;
- C.E.F.A.M. “Padre Francisco” (São Paulo/SP) – 1 entrevistado;
- C.E.F.A.M. “Padre Ismael Simões” (Campinas/SP) - 2 – entrevistados;
- E.E. “Almeida Jr” (São Paulo/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Cristiano Volkart” (Campinas/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Antônio Vilela Júnior” (Campinas/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Prof Anthenor Fruet” (Itu/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Orlando Signorelli” (Campinas/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Prof. Mário Junqueira da Silva” (Campinas/SP) – 1 entrevistado;
- E.E. “Prof. Newton Pimenta Neves” (Campinas/SP) – 1 entrevistado;
- E.M.E.F. “Profa. Neusa de Souza Campos” (Sumaré/SP) – 8 entrevistados;
- E.E. “Dom Jaime de Barros Câmara” (Sumaré/SP) – 1 entrevistado;

E.E. "Prof. Luiz Gonzaga da Costa" (Campinas/SP) – 4 entrevistados;  
E.M.E.F. "Leonor Savi Chaib" (Sumaré/SP) – 1 entrevistado;  
E.E. "Fábio Faria de Sylos" (Campinas/SP) – 1 entrevistado;  
E.M.E.F. "Dr. João Alves dos Santos" (Campinas/SP) – 1 entrevistado  
E.E. "Prof. Antônio Alves Aranha" (Valinhos/SP) – 1 entrevistado

Entrevistamos também vereadores (Campinas) e pais de alunos; além de entrarmos em contato com o sindicato de professores (APEOESP/subsede de Campinas).

Todas estas entrevistas foram fundamentais para que pudéssemos analisar os materiais e documentos oficiais referentes aos projetos aqui estudados e as suas implementações na rede de ensino, através da ótica de quem os vivenciou no cotidiano escolar.

Realizamos ainda, visitas em dezesseis escolas da rede pública estadual e municipal na cidade de Campinas, nos anos de 1.998, 1.999 e 2.000 para que pudéssemos ter contato direto com as diferentes realidades escolares. A relação de escolas encontra-se abaixo:

Número e relação de escolas visitadas na cidade de Campinas: 16

E.E. "Prof. André Fort";  
E.E. "Prof. Antônio Fernandes Gonçalves";  
E.E. "José Carlos de Ataliba Nogueira";  
E.E. "Monsenhor Emílio José Salim";  
E.E. "Prof. Lívio Thomas Pereira";  
E.E. "Prof. Mário Junqueira da Silva";  
E.E. "Profª Neli Helena Assis Andrade";  
E.E. "Romeu Masseli Le Petit";  
E.E. "Prof. Newton Pimenta Neves";  
E.M.E.F. "Prof. Benevenuto F. Torres";  
E.M.E.F. "Prof. Vicente Ráo";  
E.E. "Profª. Geny Rodrigues";  
E.E. "José Pedro de Oliveira";  
E.E. "Orlando Signorelli";

E.E."Fábio Faria de Sylos" e

E.M.E.F."Dr. João Alves dos Santos"

Nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, analisamos as propostas governamentais para a educação, e apresentamos partes de entrevistas realizadas, onde pedimos para os entrevistados exporem seu ponto de vista sobre as ações aqui estudadas relacionadas às políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo. Convém ressaltar que muitas entrevistas apresentaram conteúdos parecidos ou mesmo repetitivos, por isso não apresentamos ao longo da pesquisa todos os depoimentos coletados, e sim aqueles que vieram acrescentar informações que nos auxiliaram na análise dos temas em questão. Salientamos que não utilizaremos os nomes dos entrevistados, para preservar a privacidade dos mesmos.

Em relação à escolha das escolas públicas de Campinas, ocorreu pelo fato da pesquisadora ser professora da rede pública estadual de ensino entre os anos de 1.997 e 2.000, nesta cidade, ministrando aulas de didática, estrutura e funcionamento do ensino fundamental e estágio supervisionado, sendo que esta última disciplina proporcionou a possibilidade da pesquisadora freqüentar semanalmente diversas escolas públicas, para ao mesmo tempo supervisionar os estágios de suas alunas e observar, tomar contato e vivenciar as mudanças anunciadas pelo governo nas escolas públicas.

Nos anexos está colocado um roteiro das entrevistas na íntegra, reproduzimos aqui apenas a introdução deste roteiro e algumas características gerais da pesquisa de campo, para que se possa ter uma idéia global do trabalho realizado:

*“Estamos entrevistando profissionais da área da Educação, preferencialmente, aqueles (as) que trabalharam no Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de São Paulo na década de 90. Destacamos alguns temas referentes à Escola Estadual neste período. O (a) entrevistado (a) pode sentir-se à vontade para se colocar, expondo seu ponto de vista enquanto educador (a) diante desses projetos e/ou mudanças, avaliando os resultados positivos e/ou negativos e sua implementação nas escolas.”<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Texto introdutório do roteiro de entrevistas elaborado pela pesquisadora. Ressalte-se que foram utilizados diversas formas de entrevistas, de acordo com a preferência dos entrevistados (gravação, anotações feitas pela pesquisadora ou anotações feitas pelos próprios entrevistados).

Aspectos Gerais da Pesquisa de Campo:

**Número de entrevistados:** 54 (entre pais, professores, diretores, supervisores, assistentes técnicos pedagógicos; profissionais da Diretoria Regional de Ensino Oeste (Campinas), Sindicato dos professores (APEOESP, subsede Campinas) e vereadores.

**Entrevistados:** Pais, professores, diretores, supervisores e profissionais da Diretoria Regional de Ensino Oeste (Campinas), Sindicato dos professores (APEOESP, subsede Campinas) e lideranças locais (vereadores ligados à área da educação).

**Cidades:** Campinas, São Paulo, Salto, Valinhos, Sumaré e Rio Claro (6)

**Escolaridade dos Entrevistados:** Ensino Fundamental (alguns pais), Ensino Médio (alguns professores) e Superior (graduação e pós-graduação)

**Pré-requisitos** para a seleção dos entrevistados:

Para os professores e Profissionais da Educação: Ter atuado na década de 90 na Rede Pública Estadual de São Paulo.

Para os pais: Terem filho (s) estudando na rede pública estadual de São Paulo.

Sindicato e Vereadores: Terem contato com as políticas educacionais relativas à rede pública estadual de ensino.

## II. A LEI n.º 9.394/96 - NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

*"A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores."*  
(Art. 22 - LDB/96)

### 2.1 Recuperando a História: Lei n.º 4.024/61 à Lei n.º 9.394/96

Uma análise sobre a atual L.D.B., convém não vir desprovida de uma breve exposição sobre a lei educacional anterior e sobre a Constituição Brasileira, com o intuito de analisarmos a nova lei de forma contextualizada.

A antiga LDB Lei n.º 4.024 foi promulgada em 1.961, após 13 anos de tramitação no Congresso. Em 1.968 e 1.971, ocorreram suas maiores modificações, leis n.º 5.540/68 estabelecendo normas para o ensino superior, e lei n.º 5.692/71 que estabelecia normas para os 1º e 2º graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio).

Retomando o processo pelo qual passou a lei n.º 4.024/61, podemos perceber muitos aspectos em comum com o processo percorrido pela lei n.º 9.394/96. Então vejamos:

Desde a promulgação da Constituição de 1.946, havia a necessidade da elaboração de uma nova lei educacional para o país, pois até então, o que vigorava eram as leis do governo Vargas, dentre elas, as Reformas de Capanema (1.942) sobre o ensino secundário.

Como o cenário político, econômico e social nacional haviam sido reorganizados, principalmente com a entrada de capital estrangeiro na economia nacional, a educação por

sua vez, foi adaptada à nova realidade através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; que teve dois projetos de lei até a promulgação do texto final:

**Anteprojeto Mariani** - Este projeto foi enviado à Câmara Federal pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, em 1.948. Durante quatro anos as comissões parlamentares apenas examinaram-no. Em seguida, nos próximos seis anos, ocorreram somente debates sobre a interpretação do texto constitucional.

De acordo com as fases de discussões, alguns temas eram colocados em pauta. Numa primeira fase, a polêmica questão da Centralização e Descentralização da educação foi o que mais gerou embates, fazendo com que a preocupação central, que seria a Democratização do Ensino ficasse em segundo plano.

Para Mariani, as discussões deveriam girar em torno da interpretação destes diferentes tipos de organização, favorecendo as oportunidades e democratização do ensino, e não se o ensino deveria ou não ser centralizado.

Através de seu projeto, Mariani procurava corresponder à alguns anseios da grande massa da população, como por exemplo, a proposta da extensão da rede escolar gratuita, nos níveis primário e secundário, a criação da equivalência dos cursos de nível médio, proporcionando maior flexibilidade inclusive de transferência de ramo de ensino, através de exame de adaptação, dentre outras inovações muito progressistas para a época. Assim, após dez anos, nada havia sido votado em relação ao projeto de Mariani, quando é apresentado um novo projeto, o conhecido "Substitutivo Lacerda".

**Substitutivo Lacerda** - Com esse substitutivo, inicia-se uma segunda fase das discussões em torno das leis educacionais brasileiras; durante três anos este novo projeto ficou em discussão, sendo aprovado em 1961, e transformado na Lei de n.º 4.024/61 em 20 de dezembro.

O deputado Carlos Lacerda apresenta em seu texto, propostas muito favoráveis aos interesses da escola privada, sendo que as discussões se concentraram na dicotomia: Escola Pública X Escola Privada.

A escola particular, sobretudo as escolas confessionais, defendiam o ensino pago e com orientações da igreja, enquanto os defensores da escola pública e gratuita argumentavam dizendo ser essa escola, a única capaz de democratizar a educação, pois as escolas particulares sempre se dirigiram aos grupos sociais privilegiados.

Os principais pontos desse projeto versavam sobre a redução do controle do Estado sobre a escola, propondo que a educação fosse predominantemente ministrada em instituições particulares, e apenas de forma complementar pelo Estado, deixando "livre" aos pais, a opção pelo tipo de ensino de seus filhos.

O Estado entraria com o financiamento da rede particular, para assegurar a educação de seus futuros cidadãos, mas isso não implicava em fiscalização à rede privada, pois a liberdade de ensino deveria ser preservada, sendo que os professores e diretores dessas escolas seriam os "fiscais" que garantiriam a qualidade do ensino.

Esses principais pontos polêmicos, causaram na época, uma forte movimentação contrária em relação ao projeto por parte de intelectuais, educadores e liberais, em todo o país, iniciando uma campanha a favor da escola pública.

E, mesmo com toda movimentação contrária por parte dos educadores em nível nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação acaba sendo aprovada em 1961.

**Alguns Aspectos da Lei n.º 4.024/61** - A nova lei de então, aparenta a princípio, um "acordo" entre as duas tendências, Mariani e Lacerda. Porém, realizando uma leitura crítica daquele contexto social, percebe-se nessa nova lei, um reflexo das contradições e conflitos que caracterizavam aquela sociedade, contrapondo os interesses elitistas e populares, não muito diferentes de nossos dias atuais. Isso pode ser observado a seguir, quando alguns itens da lei n.º 4.024/61, serão explanados:

Estabelece-se nesta lei, que tanto o setor público quanto o privado têm o direito de ministrar o ensino no território nacional, em todos os seus níveis. E, em alguns casos, o Estado propõe subsídios para as escolas privadas. Em relação à gratuidade do ensino, fixada na Constituição de 1946, a nova lei se omite.

A questão da flexibilidade e intercâmbio entre os cursos de ensino médio é contemplada na nova lei, conforme proposto por Mariani.

Quanto ao Ensino Primário, este passa a ser obrigatório a partir dos sete anos, sendo ministrado no mínimo em quatro séries anuais, facultando estender a sua duração até seis anos, ampliando nos dois últimos anos, o conhecimento do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas. Eram previstos também o levantamento anual dos registros das crianças em idade escolar e a chamada anual pelos municípios, da população escolar de sete anos para matrícula na escola primária.

O ensino médio foi dividido em dois ciclos, ginásial e colegial, incluindo cursos técnicos e de formação de professores para o pré-primário, primário, orientadores, supervisores e administradores escolares.

O exame de admissão para o ingresso no primeiro ciclo foi mantido, e deu ao ginásio a duração de quatro anos, e ao colegial, o mínimo de três anos.

Estes são apenas alguns dos pontos da lei n.º 4.024/61, aqui apresentados, alguns autores como Villalobos<sup>8</sup> realizaram estudos detalhados sobre a tramitação da lei e apresentam o seu texto final.

Ao longo dos anos, novas leis foram sendo baixadas e ocorreram algumas alterações na maior lei educacional do país, mas a essência do processo pedagógico, que é a formação do cidadão crítico e participativo, ficou longe de ser concretizada, pois a lei desconsiderava certos aspectos que omitia a realidade social da época, quando a desigualdade era profundamente arraigada, o que infelizmente, só veio a acentuar-se em nossos dias atuais.

Com as leis posteriores n.º 5.692/71, que estabelecia normas para os ensinos Fundamental e Médio, e a n.º 7.044/82 que modificava novamente o ensino médio, efetivando ainda mais o descompromisso do Estado com a educação pública, constata-se, como não poderia deixar de ser, que as diretrizes educacionais sempre estiveram de acordo com a Constituição Federal vigente no momento, ainda que princípios como os de liberdade e dignidade do cidadão não estivessem presentes.

Vejam os dois trechos da análise realizada por Francisco Iglesias sobre a Constituição de 1.967 e a Emenda Constitucional de 1.969 :

*"... a Constituição de 1.967 não segue a linha liberal dos documentos anteriores só tem certo parentesco com a de 1.937. Falseia os princípios*

---

<sup>8</sup> VILLALOBOS, J.E. "Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade. Livraria Pioneira Editora da U.S.P., São Paulo, 1969

*federalistas e democráticos. Fortalece ao máximo a figura do presidente da República, que tudo pode sobreposto ao Legislativo e ao Judiciário, que ficam sob sua mira, podendo ser atingidos no exercício de suas atribuições. Contra a tradição nativa, estabelece a eleição indireta para a presidência, com um colégio eleitoral, singularidade que tanto daria que falar. Amplia os poderes da Justiça Militar... quanto aos direitos humanos, ordem econômica e social, sobre a família, a educação e a cultura, de pouco adianta firmar alguns princípios, se todo o país está sob o domínio da polícia que fiscaliza, censura, prende, exila, quando a administração aplica penas como as de cassação de direitos políticos e mandatos de modo sumário, sem processo, sem julgamento, sem apelação..." (Iglesias,1986: 45)*

E quanto à Constituição de 1.969, que a princípio seria apenas uma emenda constitucional, mas que resultou na alteração substancial do texto da Constituição anterior, o que se verificou foi que ela acabou

*"... agravando-a em toda linha, reforçando seu caráter autoritário e as medidas repressivas até então fixadas. Como se não bastasse o estado de sítio, cria-se o estado de emergência..." (Iglesias,1986: 48)*

Esse caráter autoritário e repressor, constou em nossa Constituição até o início da década de 80. E no ano 1988, é promulgada a Nova Constituição Brasileira, após a constituinte de 1.985, 1.986 e 1.987, e esta, se comparada à Constituição de 1.967, deixa praticamente para trás o caráter essencialmente autoritário, já que a democracia é teoricamente retomada no país. Algumas poucas, mas importantes conquistas para a população podem ser conferidas na nova lei, como por exemplo, o direito ao voto dos analfabetos. No preâmbulo da atual Constituição Federal Brasileira, podemos visualizar essa "abertura democrática":

*"Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL." (Constituição da República Federativa do Brasil, 1.988)*

Colocamos anteriormente que a democracia foi retomada apenas teoricamente em nosso país, pois se faz de modo formal, tendo como centro, o voto direto para as eleições para todos os cidadãos maiores de dezesseis anos.

Isto no entanto, não garante que a realidade problemática de nosso país se modifique em suas raízes, como no caso da desigualdade da distribuição de rendas e a precariedade do ensino público brasileiro, dentre outros sérios problemas que enfrentamos.

O que percebemos é que a participação da sociedade em nossa dita democracia, se limita a uma democracia representativa, onde após ser eleito, o governante raramente discute com a sociedade civil organizada, as decisões que geralmente modificam e influenciam a vida de todos os cidadãos, esse é o caso por exemplo, das incessantes privatizações que vêm ocorrendo.

Mas, mesmo com algumas ressalvas em relação à Constituição, é ela quem rege nosso dia – a – dia, e com a sua aprovação, se fez necessário a aprovação de uma nova lei da educação que estivesse em sintonia com a lei máxima do país, tendo início assim, o processo de aprovação de uma nova L.D.B.

Há muito vinha sendo reivindicado por todos que se preocupam verdadeiramente com a educação, que fosse aprovada uma nova LDB, que avançasse no sentido da construção de uma escola pública, de qualidade e realmente democrática, e como a Nova Constituição Federal de 1988, colocou como competência da União, em seu artigo 22, inciso XXIV, que esta legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o deputado federal Otávio Elísio apresentou no mesmo ano, o Projeto de Lei n.º 1.258, iniciando as discussões no Congresso sobre a nova lei educacional.

Nesse projeto, hoje chamado de "Projeto da Câmara" estavam implícitas muitas lutas e anseios de educadores e da sociedade civil, que buscavam uma sociedade mais igualitária, através da educação.

Cunha assim descreve alguns dos anseios dos educadores em relação à aprovação de uma nova lei para a educação:

*“...do mesmo modo, de nada adianta um artigo da Constituição determinar que as universidades públicas serão autônomas se o controle governamental dos gastos e dos registros de diplomas continuar exercendo o tão eficiente papel de dissolver os intentos autonomistas. Muito mais do que a Constituição, será uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, nela apoiada que dará - ou melhor, que poderá dar - uma nova conformação à educação escolar em nosso país. Cumpra pois, lutarmos para que esses pontos de apoio sejam sólidos, inequívocos e correspondentes aos interesses da maioria do povo brasileiro.”*  
(Cunha, 1986:97)

Assim, o projeto previa, dentre outros pontos importantes, um Sistema Nacional de Educação, que não desmontava o sistema federativo, mas buscava garantir a universalidade e a democratização do conhecimento para todos, de modo articulado, respeitando as especificidades regionais e locais em todo país.

O cerne deste sistema, seria a criação de um Conselho Nacional de Educação com caráter deliberativo e de coordenação.

Era previsto também um Fórum Nacional de Educação, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, com a colaboração das Comissões de Educação da Câmara e do Senado, além do próprio Ministério da Educação, integrado majoritariamente por representantes indicados pelos vários segmentos sociais. Este Fórum seria como uma instância articuladora entre o governo e a sociedade civil, reunindo-se de cinco em cinco anos, com a principal finalidade de avaliar o processo educativo e propor diretrizes para uma política nacional de educação, valorizando assim, a educação pública no país.

Mas ao longo de 8 anos, foram sendo realizadas modificações, emendas e substitutivos, sendo que em 1.995, o Projeto de Lei Complementar 101/93 e outros como o de Cid Sabóia, foram arquivados e extintos, por existirem, segundo o relator da nova LDB, Darcy Ribeiro, "inconstitucionalidades intransponíveis".

Muitas das mudanças e morosidade pelas quais passou esse projeto, deu-se principalmente por um dos grandes problemas da política educacional e das políticas como um todo em nosso país: a cada nova gestão, o que vinha sendo feito é paralisado ou totalmente desfeito, independente da avaliação séria e objeções técnicas ou políticas de especialistas e da comunidade em geral.

E assim, o substitutivo também conhecido como “Lei Darcy Ribeiro”, foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça em maio de 1.995. Ao retornar ao Plenário, já

integrando o Parecer n.º 301/95, vieram mais 57 emendas, o que possibilitou algumas poucas mas importantes modificações, resultando num novo encaminhamento à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, e depois, diretamente à Comissão de Educação.

Após alguns meses para que fosse votada, foi encaminhada para o Plenário do Senado. Como durante o prazo para emendas, foram apresentadas 316 delas, houve retorno à Comissão de Educação, Constituição e Justiça.

Em fevereiro de 1.996, após algumas poucas emendas serem incorporadas, o novo Parecer foi votado e aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados; em 17/12/96 houve aprovação final do Senado e o substitutivo é transformado na lei de n.º 9.394 de 20/12/1.996.

Assim, os principais elementos da “Lei Darcy Ribeiro”, foram preservados e estão em conformidade com as diretrizes<sup>9</sup> do Banco Mundial para a educação, às quais vêm sendo fielmente implementadas pelo atual governo.

Retomando a questão do Conselho Nacional de Educação (lei 9.131/95), por exemplo, temos atualmente este órgão como colaborador, com caráter consultivo para o Ministério de Educação. De acordo com o projeto de Lei Complementar 101/93, este Conselho deveria ter um caráter deliberativo, com atribuições capazes de permitir a articulação entre os diferentes níveis de poder, inclusive do setor privado, no que diz respeito às diretrizes e bases pedagógicas.

Mas na Nova LDB, ele passa a ser integrado como parte de uma estrutura educacional "centralizada e flexível", exercendo apenas funções normativas de supervisão e atividade permanente. A participação da sociedade civil nas políticas educacionais dessa forma, ficou na dependência da nomeação governamental, tendo apenas caráter complementar nas decisões do Ministério da Educação, caracterizando assim, uma estrutura hierárquica.

Temos com a lei 9.394/96, o crescimento e quase que total poder de decisão do Ministério da Educação nos rumos da educação em nosso país, excluindo a participação da sociedade ou no máximo, fazendo com que a colaboração da sociedade, indicada no artigo

---

<sup>9</sup> VIANNA, Aurélio Júnior (org.). “A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: Análise crítica e Documentos Inéditos” Brasília: Rede Brasil, 1998

205 da Constituição Federal, restrinja-se ao apoio passivo às medidas implementadas, não as fiscalizando efetivamente para interferir em seu curso.

Neste sentido, a política educacional fica sujeita aos diferentes rumos que cada nova administração impõe, dificultando um processo permanente de política educacional e de valorização da educação.

A nova lei, que no mínimo pode ser considerada polêmica quanto ao seu conteúdo e significado, tem apenas 92 artigos distribuídos em 9 títulos. Em alguns poucos momentos revela avanços, e em outros, retrocesso no processo educacional brasileiro, pois as políticas dos órgãos internacionais que a permeiam, buscam reduzir de maneira exponencial o papel do Estado nos serviços sociais, privatizando o patrimônio público e flexibilizando os direitos sociais.

Temos presente na nova lei, pontos polêmicos, como a criação dos Institutos Superiores de Educação; a "flexibilidade" que acaba gerando grandes brechas para interpretações e aplicações da lei de forma conveniente à interesses particulares, como é o caso do ensino privado no país; o Plano Nacional de Educação, o FUNDEF e outras questões que não serão estudadas na presente pesquisa, mas que suscitam discussões e requerem organização e luta constantes dos educadores e da sociedade como um todo.

Em relação a alguns pontos positivos presentes na nova lei, julgamos interessante destacar o reconhecimento da educação não escolar, isto é, na nova lei, reconhece-se que a sociedade também educa, pois a escola é vista como um dos espaços que pode ajudar na transformação social, desde que em sintonia com as demais organizações sociais, como é o caso dos sindicatos, da família e da igreja.

Um outro fator interessante diz respeito à educação escolar ser considerada desde o nascimento até a pós-graduação (escolaridade máxima), essa é a primeira vez que isso ocorre na história de nossas leis educacionais: considerar a educação infantil como parte do processo pedagógico, e não apenas como assistência social.

Porém, há muito que se caminhar para que a educação infantil não seja tratada na prática, como mais um "penduricalho" da educação, e que o nível superior seja

democratizado, já que atualmente apenas 11,7%<sup>10</sup> da população entre 18 e 25 anos, tem acesso a ele.

## **2.2. A Nova L.D.B. e o Ensino Fundamental**

Na questão do ensino fundamental, a nova L.D.B. traz várias modificações, vejamos alguns pontos que destacamos nesta pesquisa:

A nova lei da educação, juntamente com outras duas leis (Emenda Constitucional n.º 14/96<sup>11</sup> e a Lei n.º 9.424/96) também aprovadas no ano de 1.996, trouxeram algumas modificações principalmente no que se refere às verbas direcionadas para a educação, mas não indicando a princípio, grandes avanços no que tange à formação para a cidadania.

Assim, julgamos necessário fazer uma breve exposição sobre a Emenda Constitucional n.º 14/96 e sobre a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1.996, Lei Federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei do Fundão/FUNDEF), aprovada, logo após a promulgação da Lei n.º 9.394/96.

O ano de 1.996, pode ser considerado um marco de grandes modificações nas políticas governamentais, no que se refere à área da Educação, (mas segundo o nosso ponto de vista, estas modificações não avançaram na direção de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos), pois o Governo Federal, através do Ministério da Educação, conseguiu neste ano, aprovar dentre outras, estas três importantes leis que direcionaram a Educação brasileira para caminhos que vão ao encontro das demais ações políticas do atual governo, seja no nível econômico, político ou social.

Com a implementação dessas três leis, ocorreram mudanças favoráveis à centralização do controle sobre os recursos financeiros, oriundos dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, que junto aos recursos do Governo Federal estariam garantindo a tão

---

<sup>10</sup> Fonte: Revista da APROPUC, ano 1, out./98 p. 8

<sup>11</sup> Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996: Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

citada "equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino<sup>12</sup>", de acordo com o custo mínimo por aluno.

O principal ponto da Emenda Constitucional 14/96 então, foi o de rever a função do MEC, já que com essa lei, o Ministério passa a centralizar e controlar as políticas do ensino fundamental através da "redistribuição de recursos", dentre outras formas. Só que havia um pequeno problema em relação a isso: essa postura centralizadora acaba por contrariar a Constituição Federal, já que a descentralização do ensino era a palavra chave no capítulo referente à educação na maior lei do país. E como conciliar ação e leis estabelecidas? A saída encontrada foi modificar alguns artigos da composição permanente da nova constituição, artigos 34, 208, 211 e 212, e dar nova redação ao artigo 60 no texto das Disposições Transitórias, que têm limite de duração de 10 anos.

Com isso, o MEC pôde dar continuidade à sua política educacional centralizadora, respaldado pela Constituição, já que com essas medidas, mesmo com o término da validade das Disposições Transitórias, o Fundo poderá ser prorrogado ou substituído, já que no próprio corpo da Constituição, foram criadas as possibilidades para isso.

Assim, o governo vem tomando medidas, avaliando e divulgando resultados surpreendentes de avanços no ensino público brasileiro, isso, segundo sua ótica, graças à "redistribuição de recursos" no ensino fundamental proporcionado pelo FUNDEF, que foi implementado a partir da Emenda Constitucional 14/96.

Porém, o que não é divulgado pelo governo, é que com o Fundão, muitos municípios tiveram diminuição de sua receita para educação, em favor do Estado, já que 15% do Fundo de Participação dos municípios, do ICMS<sup>13</sup>, do Fundo de Participação dos Estados e IPI<sup>14</sup>, ficam automaticamente retidos no Fundão, e são repassados levando-se em conta, apenas o número de alunos matriculados de 1ª à 8ª séries, não considerando assim, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, os Ensinos Profissionalizante ou Médio, que determinados municípios mantêm, níveis estes que também deveriam ser contemplados pelo fundo, pois apesar de não pertencerem ao Ensino Fundamental, fazem

---

<sup>12</sup> Artigo 211, § 1º da Constituição Federal, atualizado com Emenda Constitucional 14/96.

<sup>13</sup> Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços

<sup>14</sup> Imposto sobre Produtos Industrializados

parte da Educação Básica que engloba todos os níveis, até o término do Ensino Médio, responsabilidade igualmente do governo, seja em nível municipal, estadual ou federal.

Além disso, a partir da aprovação da Nova L.D.B. e da Lei do Fundão, a responsabilidade do Poder Público com a Educação ficou menor, principalmente por parte da União, pois o Governo Federal suplementa verbas apenas em alguns casos, como por exemplo para o Norte e Nordeste do país que têm um valor geralmente abaixo do mínimo estipulado por aluno; vejamos: no ano de 2.000, os valores fixados foram de R\$ 333,00 para alunos de 1ª à 4ª séries, e de R\$ 349,65 para alunos de 5ª à 8ª séries. Observemos a tabela abaixo:

TABELA 1<sup>15</sup>

CLASSIFICAÇÃO POR INVESTIMENTO /ALUNO / ESTADO	VALOR INVESTIDO POR ALUNO
1. Roraima	R\$ 925,00
2. São Paulo	R\$ 849,00
3. Amapá	R\$ 759,00
4. Espírito Santo	R\$ 708,00
5. Acre	R\$ 704,00
6. Rio de Janeiro	R\$ 678,00
7. Rio Grande do Sul	R\$ 675,00
8. Santa Catarina	R\$ 599,00
9. Paraná	R\$ 540,00
10. Mato Grosso do Sul	R\$ 513,00
11. Mato Grosso	R\$ 506,00
12. Rondônia	R\$ 482,00
13. Sergipe	R\$ 469,00
14. Amazonas	R\$ 464,00
15. Tocantins	R\$ 461,00
16. Minas Gerais	R\$ 432,00
17. Goiás	R\$ 423,00
18. Rio Grande do Norte	R\$ 417,00
19. Pernambuco	R\$ 352,00
20. Bahia	R\$ 339,00
21. Ceará	R\$ 339,00
22. Alagoas	R\$ 338,00
23. Maranhão	R\$ 338,00
24. Paraíba	R\$ 338,00
25. Pará	R\$ 337,00
26. Piauí	R\$ 337,00

Valores do FUNDEF - Dado por aluno referente ao ano 2000

<sup>15</sup> Fonte: FUNDEF, in Jornal Folha de São Paulo, Cotidiano Página: C6, 27/10/2000

Assim, como boa parte das medidas tomadas pelo governo no que diz respeito à educação, acaba gerando em alguns casos, expectativas, e em outros, descontentamentos, procuramos acompanhar a implementação desta lei, a partir de 1998 e seus resultados em 1999 e 2000, divulgados pelo MEC e pela imprensa.

Alguns resultados apontam para saldos bastante positivos, como podemos constatar abaixo:

*“Principais efeitos do Fundef: Com o critério redistributivo dos recursos e a garantia de uma significativa parcela do fundo para remuneração do magistério, importantes transformações ocorreram no cenário de financiamento do ensino fundamental ao movimentarem-se recursos dos governos com maior capacidade financeira e/ou com um baixo nível de participação no atendimento escolar na direção dos municípios em situação inversa. Com isso, mais de 2.700 municípios obtiveram ganhos financeiros com o Fundef em 1998, superando 3.200 municípios em 1999, segundo dados do Departamento de Acompanhamento do Fundo. Outra expressiva mudança foi a elevação de 6% nas matrículas entre 1997 e 1998, de acordo com o Censo Escolar. Anteriormente, a média de crescimento anual era da ordem de 3%. Verificou-se, ao mesmo tempo, importante modificação na participação dos governos estaduais e municipais no atendimento ao ensino fundamental. Em 1997 os municípios atendiam 40,7% dos alunos e os estados, 59,3%. Em 1999, essas participações foram de 49,4% e 50,6%, respectivamente. Com relação à remuneração do magistério, entre 1997 e 1998 verificou-se uma melhoria salarial média de 13% em favor dos profissionais em exercício nos sistemas estaduais e municipais do país, conforme pesquisa da Fipe-USP. No Nordeste esses ganhos atingiram 49% na média das redes municipais. ” Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2000)*

Porém, surgem contradições ao menos em parte do que consta nesta análise de resultados.

Fazendo um levantamento dos jornais<sup>16</sup> que realizaram reportagens sobre o FUNDEF em 2.000, encontramos muitas reportagens sobre o tema, dentre elas, nos chamou atenção um artigo<sup>17</sup> em que o próprio ministro da educação, Paulo Renato de Souza, coloca que apesar da implementação da lei do Fundão, a situação educacional brasileira continua crítica; demonstrando com isso que nem tudo está “sob controle” e caminhando tão bem

---

<sup>16</sup> Os jornais que serviram como fontes para a totalidade desta pesquisa foram: Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Correio Popular, Jornal Escola Agora (SEE) e Diário Oficial do Estado de São Paulo.

<sup>17</sup> Jornal Folha de São Paulo, Cotidiano pág. C 1 - 17/10/2000

quanto os números apresentados pelo governo em vários documentos. E um outro artigo<sup>18</sup>, Jamil Cury e Sérgio Haddad, ambos da área da educação, confirmam nossa colocação anterior, quando afirmamos que os demais níveis de ensino, como por exemplo a Educação Infantil, também deveriam ser contemplados pelo Fundo; pois mesmo com toda a apologia do governo em relação ao FUNDEF, a educação brasileira ainda está longe de ser considerada ao menos satisfatória no que diz respeito ao acesso, permanência, qualidade, democratização ou como meio de "equalização", palavra tão utilizada pelo governo.

O Ministério da Educação utilizou vários artifícios para conseguir o controle e financiamento do ensino fundamental, pois mesmo sendo o controlador das políticas relativas ao ensino fundamental, ele não é mais obrigado a mantê-lo, já que conseguiu reduzir ainda mais a participação do governo federal em sua manutenção, passando de 50 % para 30 %, onerando com isso os Estados e mais diretamente os Municípios, aumentando os investimentos municipais e estaduais que eram de 50 % para 60%.

Podemos perceber diante disso, que mesmo que o objetivo inicial das leis relativas ao financiamento do Ensino Fundamental tenha sido o de redistribuição dos recursos de forma mais igualitária, as medidas adotadas pelo governo federal só fizeram regular a aplicação de recursos que já existiam, não gerando novas receitas, mas ao contrário, diminuindo ainda mais a parcela de financiamento federal em relação ao ensino fundamental, principalmente nos Estados que mais investiam no ensino público.

Assim, como podemos pensar que o país está investindo na universalização qualitativa do ensino, se o custo estipulado por aluno no primeiro ano de vigência da lei do Fundão, foi estabelecido em R\$ 300,00 ?

Esse valor mínimo, se comparado ao que os estados do Sudeste gastavam por aluno antes da implementação do Fundo, cerca de R\$ 680,00, só vem reforçar o descompromisso do governo com o ensino público, pois com esse valor tão mínimo, os investimentos do governo federal em tais estados, são praticamente inexistentes, obrigando-se apenas a complementar as diferenças nos estados com investimentos abaixo do estipulado a cada ano.

---

<sup>18</sup> Jornal O Estado de São Paulo, página A10 - 10/09/2000

Essa análise só vem reforçar o que já expusemos anteriormente: a atual política educacional, só vem prejudicar aqueles municípios que mantinham bons trabalhos e investimentos em outros níveis de ensino, já que os gastos com o ensino fundamental, que é de responsabilidade prioritária dos municípios, foram aumentados e os recursos recebidos da União foram reduzidos.

Podemos perceber com isso, que o Ensino Fundamental, está muito distante da democratização e qualidade para a grande maioria da população, e que a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acaba por abrir brechas para as mais variadas interpretações e ações, colaborando negativamente para este quadro.

E ainda, apesar da promulgação de Leis tão importantes para o desenvolvimento de nosso país, e da educação especificamente, como a nova L.D.B., a Nova Constituição Federal, e das Leis Complementares, 9.424/96 (FUNDEF) e outras, a crise educacional brasileira continua se acentuando. A redução do sistema educacional no que diz respeito às responsabilidades do Estado só faz agravar os índices de exclusão social, com a persistência do analfabetismo e o descumprimento dos princípios que regem estas mesmas leis, conforme apresentamos na introdução desta pesquisa.

O número de jovens e adultos com grau de formação inferior ao "regular" também é muito significativo, pois de acordo com o IBGE<sup>19</sup> (1.996), 21,7% dos jovens de 15 a 19 anos não haviam completado a 4ª série do ensino fundamental, e 66,7% não havia completado os oito anos de escolaridade obrigatória.

No site do IBGE, constam dados mais atuais em relação à educação:

**TABELA 2<sup>20</sup> - Indicadores sociais mínimos - Educação e Condições de Vida – 1999**

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	13,3	13,6	12,8
Norte (2)	11,6	11,7	11,5
Nordeste	26,6	28,7	24,6
Sudeste	7,8	6,8	8,7
Sul	7,8	7,1	8,4
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,01

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>19</sup> <http://www.ibge.gov.br>

<sup>20</sup> Fonte: Pesquisa Nacional amostra de domicílios:1999 [CD-ROM]. Microdados. R. de Janeiro: IBGE, 2000

(2) Exclui a população rural.

**TABELA 3<sup>21</sup> - Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais por sexo - 1999**

Brasil e Grandes Regiões	Média de anos de estudo		
	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	5,7	5,6	5,9
Norte (2)	5,7	5,5	5,9
Nordeste	4,3	4,0	4,7
Sudeste	6,5	6,4	6,5
Sul	6,2	6,2	6,3
Centro-Oeste	5,9	5,7	6,2

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Vários autores estudam sobre a questão das políticas educacionais e suas tentativas de melhoria no ensino público, Alvarado Prada (2001) refere-se às tentativas de diversos países em melhorar a qualidade da educação através das políticas educacionais e de outras ações, mas mesmo com esses esforços, as estatísticas continuam mostrando resultados muito aquém dos esperados:

*“... as políticas educacionais nos diferentes países estão orientadas para melhorar a qualidade da educação, entendendo-se que, se houver essa melhora, as economias nacionais poderão crescer e solucionar graves problemas, como o pagamento da dívida externa e os relacionados com a saúde e a mesma educação. Cada país interessado em melhorar a qualidade da educação faz esforços de ordem política, econômica, científica, técnica, cultural e outras, mas os níveis de “eficácia e eficiência” que se devem alcançar em um mundo globalizado continuam sendo desiguais e mais baixos para os países “em desenvolvimento”, nos quais as estatísticas mostram baixos níveis de retenção ou alta evasão escolar, alta repetência, poucos anos de escolaridade, altas taxas de analfabetismo, pouca pesquisa aplicada, etc.” (Alvarado Prada, 2001:98)*

Diante deste quadro, é difícil compreender, como os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), podem apontar para Índices de 98,4%<sup>22</sup> de escolarização, referente à faixa etária de 7 a 14 anos no ensino fundamental no Estado de São Paulo. Isso

<sup>21</sup> Fonte: Idem

<sup>22</sup> "Informações Educacionais do Estado de São Paulo", INEP - MEC, 1999.

demonstra a explícita contradição entre a retórica e as ações de políticas públicas sociais do atual governo.

É claro que não se pode negar que o Ensino Fundamental tem se expandido de forma considerável nos últimos vinte anos, mas isso não pode ser considerado como um avanço qualitativo na educação como um todo, nem mesmo quantitativo, pois a multiplicidade de turnos nas escolas públicas é uma realidade constante que prejudica a qualidade do ensino, assim como a precária infra - estrutura física e a falta de materiais, que podem ser observados na grande maioria das escolas públicas, principalmente de periferias.

Os próprios dados de pesquisas nacionais e internacionais que se referem a testes e avaliações quanto à transmissão de conhecimentos básicos, como por exemplo, ler (e compreender o que se está lendo), escrever e assim por diante, são ainda precários.

No jornal O Estado de São Paulo, encontramos um artigo que expressa essa precariedade do ensino e a dificuldade do governo manter o discurso de que a educação brasileira teve grandes avanços qualitativos nos últimos anos:

*“...é preciso acabar com o analfabetismo funcional, ou seja, a incapacidade de usar a leitura, a escrita e a matemática em situações do cotidiano. Um estudo realizado pela UNESCO em sete países latino-americanos revela que os brasileiros têm, em média, um nível inferior aos chilenos e argentinos no que diz respeito ao analfabetismo funcional...”*  
(O Estado de São Paulo, 10/09/2000)

Questionamos neste momento, qual é o conceito de democratização e qualidade da educação entendido pelo governo brasileiro, pois, fazer com que os educandos tenham acesso à escola, é uma forma de democratizar a educação no país; a permanência na escola, também é uma forma de democratização; mas estas garantias, como o próprio nome diz, já são garantidas por lei, e não deveriam ser enaltecidas como grandes feitos de qualquer governo, pois isso por si só não garante a formação do aluno de forma global e qualitativa.

E, a partir desses primeiros estudos sobre políticas educacionais em nível federal, pode-se vislumbrar que ao menos em princípio, estas políticas não vêm resolvendo os graves problemas relacionados à educação de nosso país. Colocamos aqui, a educação em seu sentido mais amplo, não limitada apenas ao espaço escolar, já que está vinculada fortemente a duas questões que extrapolam os muros escolares:

A primeira refere-se a um tema que viemos falando desde o início deste trabalho, que é a questão da cidadania, que compreende os mais amplos direitos do indivíduo, desde o poder expressar livremente suas idéias, o de não ser discriminado, até o de viver com dignidade e em igualdade de direitos e deveres. Assim, a falta de emprego, a falta de uma boa escola, a falta de políticas sociais sérias, o desrespeito aos direitos humanos e aos demais princípios que regem nossas leis, só vêm reforçar a idéia de que ser cidadão em nosso país, centra-se quase que exclusivamente no exercício do voto.

E a segunda questão é a do desenvolvimento do país enquanto nação.

Pode parecer por um momento que o que se passa com o indivíduo enquanto está nos bancos escolares, não tem ligação direta com o desenvolvimento do país, mas o “nível de instrução” do trabalhador relaciona-se diretamente com a produção e riqueza de um país.

Como é que um trabalhador que não tem uma formação que lhe assegure a compreensão das informações que lhe chegam, dando-lhe opções de escolhas conscientes, pode pensar autonomamente? A falta de instrução, no sentido amplo da palavra, dificulta e muito a vida das pessoas e o desenvolvimento do país; pois com os avanços tecnológicos por exemplo, espera-se cada vez mais pessoas que raciocinem e tomem decisões, e trabalhadores pouco instruídos têm suas chances reduzidas nesta sociedade globalizada, o que acaba por interferir no próprio desenvolvimento do país e no direito de igualdade de condições entre as pessoas.

Mas não podemos ser ingênuos a ponto de achar que os problemas educacionais são responsabilidades exclusivas dos governantes, e que somente através deles, é que poderia haver uma mudança nos rumos da educação. É preciso falar também sobre aqueles que estão ligados diretamente com os rumos da educação: os educadores. Estes precisam ter em mente que a educação não é neutra.

De acordo com o educador Paulo Freire, o “*ensino é um fato político, não devendo existir separação entre a política, a educação e a conscientização; e depende do processo educacional, a formação e consciência do indivíduo para a sua libertação ou dominação*”.

Assim como a educação não é neutra, as leis em geral também não são, pois elas geralmente, são feitas pelos grupos dominantes, que na maioria das vezes visam a manutenção do sistema.

Por isso cabe ao educador ter claro que um de seus papéis políticos é conhecer e interpretar criticamente a legislação, principalmente aquelas referentes à educação, para buscar através das “brechas” dessa lei, a verdadeira democratização da escola pública.



### **III. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90 NO ESTADO DE SÃO PAULO**

#### **3.1. Estudos preliminares de três propostas: Escola Padrão, Reorganização Física da Rede Pública de Ensino e “Capacitação” de Professores**

Iniciamos neste capítulo, os estudos de ações governamentais paulistas relativas à educação, mencionadas na introdução da pesquisa, destacando primeiramente três delas:

Escola Padrão - 1991 - 1994

Reorganização Física de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries – 1996

“Capacitação” de Professores (ao longo de toda a década de 90)

Os temas SARESP e Progressão Continuada constam também como grandes ações da política educacional paulista na década de 90 e também serão estudadas na presente pesquisa, mas seus estudos encontram-se no próximo capítulo juntamente com o tema Avaliação, por entendermos que estão interligados.

Ao longo da década de 90, vários projetos foram elaborados para área educacional no Estado de São Paulo, tais como: Implantação do Ciclo Básico iniciado na década de 80 e com continuidade até o início da década de 90; Escola Padrão (1991 - 1994); Reorganização Física das Escolas de 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries - (1996); SARESP (1996 - 2000); Implantação de Laboratórios (Informática e Ciências); Progressão Continuada; Classes de Aceleração; Salas Ambiente; Recuperação de Janeiro; “Capacitação de Professores” (Educação Continuada), dentre outros.

Neste capítulo estaremos analisando os três projetos destacados no início, e apontando para um problema que fomos percebendo no decorrer das leituras dos materiais coletados e também na fala de vários entrevistados, que é a descontinuidade das políticas públicas na educação. Essa descontinuidade faz com que o dinheiro público seja desperdiçado, os projetos se percam, e a educação pública se encontre neste quadro crítico que vivenciamos hoje, vindo a prejudicar ainda mais a qualidade do ensino.

Percebemos que a cada novo governo, novas idéias, novos projetos e redirecionamentos da política educacional chegam direta ou indiretamente à sala de aula. Isso faz com que todo o processo pelo qual passou a rede pública de ensino no governo anterior, seja deixado de lado. Entendemos que não se deve desconsiderar a flexibilidade e abertura proporcionadas pela democracia, e a pluralidade de idéias e concepções, que muito enriquecem os debates e propostas; mas percebemos que muito além da democracia está a busca da impressão, da "marca" de determinada administração. Cada governo investe muito mais na "marca" que pretende deixar de sua gestão, do que na busca da escola de qualidade.

As campanhas publicitárias de cada novo projeto, sempre têm altos investimentos, mas nem sempre os objetivos propostos são alcançados, e mesmo assim, a publicidade passa a idéia de que tudo está bem, e que com as novas propostas, se concretizará de forma eficaz "grandes revoluções" na escola pública; um dos muitos exemplos, é a propaganda nos meios de comunicação.

Uma mostra atual, é o projeto denominado "Amigo da Escola", que vem sendo amplamente divulgado via televisão. Neste projeto, foi investido muito dinheiro em propaganda televisiva, materiais impressos, camisetas com o seu logotipo, e outros materiais. Toda essa verba gasta em publicidade, poderia ser investida diretamente na rede de ensino, com materiais pedagógicos, com ampliação, reforma ou construção de prédios escolares, etc. O que percebemos é que projetos como estes acabam tornando-se meio de retirar mais obrigações do governo e passá-las para a comunidade, com a falsa impressão de que participando dessas ações, a comunidade estará mais próxima da escola, exercendo realmente sua cidadania.

O que continua real no entanto, é a baixa qualidade de ensino, (como poderemos ver mais adiante ao estudarmos ações educacionais como a Progressão Continuada e o

SARESP) além dos altos números de analfabetos funcionais, conforme pudemos acompanhar através de reportagens em jornais de grande circulação no estado, como a Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo, e em estatísticas de órgãos especializados como o IBGE. Estatísticas estas, muito utilizadas pelo governo, de acordo com suas conveniências; mas mesmo o governo insistindo na divulgação de números animadores em seus documentos oficiais, o Brasil ainda encontra-se numa situação nada privilegiada nos tão almejados "rankings mundiais".

E a culpa dos muitos problemas encontrados na instituição escolar, são transferidos de um para outro: ministro culpando professores, professores culpando família e aluno, família culpando a escola, a escola culpando o sistema... esse círculo de acusações continua a cada governo, e as críticas são deferidas invariavelmente ao governo anterior, e tudo se reinicia.

Essa afirmação poderá ser constatada logo mais quando estaremos apresentando a transição da Escola Padrão (ação educacional de um determinado governo) para a Reorganização Física da Rede Estadual de Ensino (ação educacional de um outro governo).

Em meio a essa ciranda, a educação pública vai sendo repensada e reorganizada a cada nova gestão administrativa, que invariavelmente mantém o discurso da busca da melhoria da qualidade da educação.

E enquanto isso, o aluno busca no dicionário o que é ser cidadão...

*"Cidadão: Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este."*

*(CD - Rom: Dicionário Aurélio Século XXI)*

### **3.1. Escola Padrão: 1991 – 1994**

Com o início da década de 90, e transição do governo Quéricia para Fleury, mais uma vez, novos rumos foram traçados para a educação.

A ênfase dada até então para o Ciclo Básico, tida como uma das principais novidades do ensino público estadual do governo anterior, agora não seria mais a tônica da educação, pois uma "grande e revolucionária" novidade estava chegando na rede pública: A Escola Padrão.

Mais uma vez, muito expectativa e receio rondavam as escolas, e, em outubro de 1991, o documento "Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo" é encaminhado à rede, anunciando o mais novo conceito de escola pública, que a partir daquele momento marcaria "uma nova era" na educação, vejamos parte da introdução desse documento:

*"O governo do Estado de São Paulo comanda, a partir de hoje, uma grande reforma no ensino para mudar o padrão de qualidade da nossa educação pública. As mudanças estão neste documento.*

*O projeto que vai criar Escolas Padrão deve mobilizar todos os quadros da Secretaria. Sem o apoio total do professor, do diretor, do funcionário, não há reforma possível.*

*São 300 escolas imediatamente. Mil em 1992. E todas até o final deste Governo<sup>23</sup>.*

*Este programa de reforma não tem dono. O Governador Fleury o assumiu e com mão firme o guiará. Feito por cem especialistas das mais variadas tendências, da rede pública e de fora dela, este plano, com apoio de todos, será bem sucedido e fará com que a sociedade volte a ter orgulho da escola pública" (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1991).*

Diante do programa explicitado neste documento, a primeira expectativa é que realmente a escola pública seria a partir de então uma "nova escola".

Partindo dos investimentos na estrutura física, como laboratórios, bibliotecas e auditórios, na Escola Padrão, a sala de aula seria apenas mais um espaço dentre os vários que os alunos teriam disponíveis para o enriquecimento de seu aprendizado e formação, pois toda a estrutura física proporcionaria um ambiente favorável e agradável para a aprendizagem.

O horário de cada turno seria ampliado para seis horas/aula e haveria apenas três turnos: manhã, tarde e noite.

Os professores seriam "capacitados" através de cursos de formação, e poderiam optar pela jornada integral; haveria reuniões semanais remuneradas para discussão sobre o desenvolvimento dos alunos e os coordenadores pedagógicos eram um importante apoio para o andamento do processo educacional.

---

<sup>23</sup> Grifos da pesquisadora. Na página 1 desta publicação, o número apresentado de escolas públicas estaduais é de 6.359 prédios escolares.

Havia ainda outros fatores interessantes como a Declaração de Dedicção Exclusiva, onde o professor receberia uma gratificação por não exercer outra atividade remunerada.

Enfim, dentro da Escola Padrão a reforma educacional realmente ocorreu, já que os investimentos em todos os setores, físico, humano, pedagógico e financeiro fizeram com que essa escola pública (cerca de 1/5 da rede pública) se diferenciasse muito da escola pública, ou seja, de todas as demais escolas da rede, que não haviam sido transformadas em Escola Padrão.

Como a proposta inicial era transformar todas as escolas da rede em Escola Padrão até o final do governo, para que ocorresse assim, a efetiva “transformação na rede pública” em sua totalidade, fomos buscar o que ocorreu com esse projeto.

Abaixo, transcrevemos um trecho de uma declaração da atual secretária da educação, Rose Neubauer, sobre a Escola Padrão<sup>24</sup>:

*"... Além disso, benefícios que antes eram privilégio apenas das 1.600 escolas - padrão agora estão sendo estendidos a toda rede..." (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1996)*

Neste primeiro indicador encontrado, aparentemente a promessa de que todas as escolas da rede estadual seriam transformadas em padrão até o final do governo Fleury, não se concretizou, e ao longo das entrevistas realizadas, também pudemos constatar esse fato.

*"Como diretora, foi muito bom gerenciar uma Escola Padrão, além, é claro da vantagem do melhor salário. As condições eram melhores, foram oferecidos cursos de capacitação para toda a equipe, cujos frutos pudemos utilizar mesmo depois que elas deixaram de existir. Ensinou-nos também a lidar melhor com os mecanismos participativos nas coordenações e na elaboração do plano de gestão das escolas, pois pela primeira vez nós diretores fomos obrigados a planejar realmente, gerenciar verbas, caixa de custeio e interferir no projeto pedagógico e resultados de avaliação. Foi um grande aprendizado! Pena não ter havido vontade política para universalizá-lo em todo o Estado." (Diretora da rede pública estadual paulista, 2001)*

---

<sup>24</sup> Jornal Escola Agora, publicação da Secretaria Estadual de Educação, fevereiro de 1996

Neste primeiro depoimento, já podemos perceber que algumas características da Escola Padrão foram referenciadas pelos profissionais que trabalharam neste modelo de escola, podendo inclusive apontar para uma mudança da educação pública, como foi o caso da estrutura física e pedagógica destas escolas chamadas de “padrão”.

Passemos para dois outros depoimentos a respeito da escola padrão:

*“O grande problema era a abrangência do projeto, (restrito a 1/5 da rede pública, no final do mandato) que começou com cerca de 300 escolas, que eram para ser as mais necessitadas; porém, na escolha das escolas que seriam padrão, acabou sendo utilizado o critério político. Foram criados dois tipos de escola: as “boas” e as “ruins”, que continuavam no mesmo estado de precariedade, algumas com 5 períodos de aula. Por esses motivos, a princípio achei o projeto muito bom. Com o tempo, percebi que não era o caminho da verdadeira democratização do sistema de ensino.” (Coordenadora da rede pública de ensino paulista, 2001)*

*“Pontos Positivos: Abertura para repensar a escola; emprego de metodologia “diagnóstica” mais precisa sobre o rendimento da escola e a consideração sobre esses dados na elaboração do plano escolar; a construção de uma proposta pedagógica própria; a redução da jornada para 26 h/a; a inclusão das H.T.P.C.s, tendo como número semanal, 6h/a; a inclusão dos coordenadores de área, do C.I.C.<sup>25</sup> do noturno; o regime de declaração exclusiva; o acervo de livros e fitas de vídeo; a construção de uma proposta de avaliação; a necessidade de articulação entre direção e coordenação e elaboração e execução de projetos. Pontos negativos: a falta de qualificação e preparo dos docentes; a falta de qualificação e preparo das equipes da delegacia de ensino, a falta de preparo dos diretores para exercer sua autonomia, às vezes abusando dela. Um exemplo é que a atribuição de aulas não tinha critérios claros.” (Professor da rede pública estadual de ensino paulista, 2001)*

Esta pequena amostra de entrevistas, nos permite juntamente com a leitura das propostas iniciais do governo em relação à Escola Padrão, e com as reportagens sobre o tema na época em que o governo Fleury estava encerrando seu mandato, fazer uma análise geral do que foi a Escola Padrão no período de sua implantação e execução, depois de sua extinção do cenário educacional.

---

<sup>25</sup> C.I.C. (Centro de Informação e Cultura): Cada escola Padrão tinha um C.I.C., que por sua vez tinha um coordenador que era responsável pelo acervo da biblioteca, pela videoteca e todos os assuntos culturais da escola.

A diferenciação e a “corrida” pelas vagas na Escola Padrão, seja por parte dos pais de alunos ou professores e diretores, pode ser considerada "normal", já que essas escolas passaram a oferecer vantagens que em muito se diferenciavam da escola pública real. A escola pública "ideal", se tornou obviamente, alvo de desejo dos integrantes das comunidades escolares.

Mesmo com alguns desafios, como por exemplo o citado em relação à preparação dos profissionais que capacitavam os docentes ou a falta de preparo de alguns diretores para trabalhar adequadamente com a autonomia que na época tiveram, a escola padrão geralmente é lembrada com um certo “saudosismo” pelos que participaram do projeto.

As vantagens e benefícios como os vários citados nas entrevistas (criação de bibliotecas e laboratórios, coordenadores, reuniões semanais remuneradas, redução da jornada para 26h/a, investimentos na parte física dos prédios; novos equipamentos; encontros de docentes com coordenadores para reavaliar os trabalhos desenvolvidos, dentre outros), superaram os pontos negativos de acordo com o que pudemos perceber na fala dos entrevistados.

Um importante ponto que aqui destacamos, é que na escola padrão, muitos projetos podiam ser desenvolvidos, seja em conjunto com as disciplinas, sejam como atividades extra-sala de aula, devido aos vários benefícios já elencados, em especial, a questão do aumento da permanência do tempo dos alunos e professores na escola, a existência de materiais pedagógicos à disposição para sua utilização e a elaboração de Planos Diretores que eram feitos com a participação de praticamente todos os sujeitos da unidade escolar, etc.

Tivemos conhecimento de alguns desses projetos, ao termos contato com planos diretores de escolas padrão, da cidade de Campinas, onde encontramos a descrição de diversos deles. Alguns exemplos são os projetos de Reciclagem de Lixo, Projeto de Concursos de Poesias, Projeto de Teatro na Escola, Projeto Eleição, dentre vários outros que nos mostram que com algumas condições adequadas, é possível desenvolver atividades que auxiliam na formação do aluno enquanto pessoa que convive em um coletivo, onde tanto o seu espaço quanto o espaço do outro merecem ser respeitados.

Acreditamos que o desenvolvimento dessas atividades, possa propiciar de certa forma, para todos os que delas participam, a vivência de experiências e valores que não se limitam apenas ao ensino e aprendizado de conteúdos.

Pudemos perceber também, através das entrevistas e por outros materiais analisados (como por exemplo, o caderno de diretrizes para a implantação da escola padrão, planos diretores e relatórios de jornadas pedagógicas realizadas nas escolas padrão), que as escolas atingidas pela reforma tiveram muitos resultados interessantes, e que as reformas e propostas foram em geral muito positivas. Porém, isso foi bom para as escolas transformadas em Padrão; e as demais?

Como lembrou uma entrevistada, para quem estava dentro de uma escola padrão, a educação passou a ter um nível que muito se diferenciava das demais escolas da rede pública estadual, mas seria este o verdadeiro caminho para a democratização da escola pública ?

Para os alunos que passaram quase quatro anos de sua vida escolar em uma escola padrão, e que puderam vivenciar uma educação mais voltada para a formação do cidadão, pode-se considerar a princípio que o projeto teve êxito; mas e todos os outros alunos que freqüentavam as escolas estaduais que não eram padrão ?

Estas questões levantadas nos remetem ao problema de nossa pesquisa: de que forma esse projeto contribuiu para a melhoria da escola pública em toda a sua dimensão?

Pois o ensino diferenciado em “ilhas de excelência” contribui para uma boa formação dos grupos que nelas convivem, como podemos presenciar os casos de algumas escolas da rede privada que fazem bom uso de todos os recursos disponíveis para preparar os seus alunos para competir no mercado de trabalho, para assumir muitas vezes cargos políticos, os quais poderão comandar diversos setores de nossa sociedade, ou mesmo simplesmente para conseguir entrar em nossas boas universidades públicas...

É claro que existem escolas privadas e podem ter existido algumas escolas “Padrão” que, mesmo com os mais avançados recursos disponíveis, não os utiliza ou não os utilizou de forma adequada para a boa formação de seus alunos, mas em geral, quem pode pagar pelo que julga ser melhor em matéria de educação, ou no caso da escola padrão, quem

conseguiu lá uma vaga, pode ter tido o retorno esperado. Mas e no caso da rede pública como um todo ?

Nas entrevistas nos foi colocado que havia disputa pelas vagas das escolas padrão:

*“Lembro-me na época que havia uma corrida de profissionais que sonhavam trabalhar numa Escola Padrão e de pais que queriam ver seus filhos estudando numa escola pública de qualidade...Não funcionou e terminou em três anos.” (Professora da rede pública estadual paulista de ensino, 2001)*

Assim, aqueles que conseguiram sua vaga nas “ilhas de excelência” do estado, usufruíram de seus benefícios, e os demais (a maioria dos professores e alunos da rede pública estadual) que não conseguiam, continuavam com a “velha” escola pública: com recursos escassos, sem atenção do governo, com os professores e demais profissionais da educação insatisfeitos e desmotivados por não terem os mesmos benefícios de seus colegas de trabalho, que atuavam na escola padrão, com os pais e alunos igualmente desmotivados com a sua escola, enfim, a “revolução” anunciada, ficou somente entre os muros das escolas “selecionadas” que participaram da revolução.

E o que ocorreu com o projeto após o término do governo Fleury ?

Todos os materiais pedagógicos, treinamentos de pessoal, propostas pedagógicas, mudanças nas estruturas curriculares e físicas das escolas padrão, foram aproveitados pelo governo seguinte? Houve continuidade da proposta, que previa a *“inserção do homem no mundo do trabalho e de relações sociais regidas pelo princípio de igualdade, dignidade e autonomia”*, expressos nos documentos relativos à escola padrão?

Buscamos pesquisar o encaminhamento desse projeto um pouco antes da transição de governo e após a transição, e vimos que já em setembro de 1993, o então secretário estadual da educação, Fernando Moraes (que havia participado da elaboração da proposta da escola padrão), demitiu-se do cargo, afirmando que não haveria recursos para cumprir as metas do programa. Nesta época, das aproximadamente 6.700 escolas públicas estaduais, 1.358 haviam se transformado em Escola Padrão.

Seu sucessor, Carlos Estevam Aldo Martins entregou mais 256 escolas até março de 1994, totalizando assim, um número aproximado de 1.614 Escolas Padrão.

No final do governo Fleury, havia aproximadamente 1/5 da rede pública estadual transformada em escola padrão, e, juntamente com esse saldo, havia também um descontentamento de grande parte do professorado paulista, que reivindicava dentre outras coisas, a extensão de benefícios da Escola Padrão para toda a rede, como a gratificação de 30% por dedicação exclusiva à escola, uma jornada com três horas a mais dedicadas à trabalhos extra-classe, gratificação de 50% por trabalhos noturnos, etc. Nessa época, ocorreram greves históricas, como a de 1993, que durou 79 dias.

Chegando mais próximo do final do mandato, o governador Fleury em entrevista à um jornal<sup>26</sup> declarou que a sua maior frustração era não ter concluído o projeto Escola Padrão, elencando alguns fatores como possíveis responsáveis pela não concretização do projeto, tais como os “boicotes” do governo federal que impediram a liberação de recursos ao Estado.

Em uma outra reportagem<sup>27</sup>, o governador coloca que a inflação persistente e a dramática recessão também foram empecilhos para o melhor desempenho de seu governo, mas que a grande reforma educacional de São Paulo com a Escola Padrão, estaria encaminhada para ser continuada e concluída pelo próximo governo.

Segundo o governador, suas ações possibilitaram que o próximo governo pudesse transformar 75% das escolas da rede estadual em Padrão, já no ano de 1995.

Porém, a proposta inicial era de que até o fim de seu mandato todas as 6.700 escolas estaduais estariam transformadas em Escola Padrão; programa conhecido como “Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo”.

Assim, o governo Fleury encerra seu mandato com uma reforma parcial da rede pública, marcada por uma desigualdade de condições físicas, pedagógicas e de recursos humanos na própria rede pública de ensino, considerando-se as Escolas Padrão e o restante das escolas que não foram atingidas pela reforma.

Os investimentos e sonhos de uma rede pública de ensino moderna e de qualidade para todos, agora começariam de novo, do novo...

---

<sup>26</sup> Jornal Folha de São Paulo, outubro de 1.994

<sup>27</sup> Jornal Folha de São Paulo, março de 1994

*“Um dos problemas centrais deste projeto foi o pequeno aporte financeiro e ainda restrito para algumas unidades”.*  
*Fleury inaugura com a Escola Padrão a sua fase de chamada à comunidade para “participar das decisões da escola” e pagar a conta.*  
*Além disso, onde foi implementado o projeto pedagógico da Escola Padrão, não conseguiu extrapolar os limites dos muros das unidades, como era preterido pelo Governo. Os resultados foram a criação de algumas “ilhas” de suposta qualidade em um mar de problemas e mesmo nestas unidades não existiram mudanças significativas e duradouras no projeto pedagógico.” (professor e atual vereador da cidade de Campinas, 2001)*

Com o novo governo, houve a progressiva extinção da Escola Padrão, iniciando-se pela retirada dos coordenadores de disciplinas, que foram substituídos inicialmente pelos coordenadores de áreas, e depois pelos coordenadores por período, as verbas para as escolas padrão foram reduzidas, e o “enxugamento” foi feito, seguido de novas reformas, começando pela Reorganização Física das Escolas Estaduais.

Percebe-se com esse primeiro estudo de ações educacionais governamentais, que existe a necessidade de se criarem mecanismos que assegurem a continuidade, ao menos de projetos que tenham absorvido grandes investimentos, e que têm possibilidades de produzir resultados positivos, apenas com pequenas modificações.

Essas modificações, que poderiam ocorrer a partir de avaliações e críticas, deveriam ser levadas em consideração pelas gestões que se sucedem, pensando na possibilidade de mudanças serem consolidadas e não simplesmente extintas.

Sabemos que em muitos casos, torna-se necessário interromper projetos em curso, devido à efeitos negativos que possam causar, mas isso deveria ser feito após uma rigorosa avaliação, evitando decisões precipitadas, já que ações inovadoras precisam ser freqüentemente avaliadas e aperfeiçoadas.

O governo deveria identificar, juntamente com o apoio da opinião pública, quais os projetos que, sendo avaliados positivamente deveriam ser mantidos, não importando se estes levariam a “marca” de determinado administrador, e sim, buscando seu aperfeiçoamento com pequenas mudanças que possivelmente não lhe renderiam uma “marca” posteriormente, mas poderiam atender às necessidades da escola pública e sua comunidade.

Moacir Gadotti refere-se ao individualismo das elites e das corporações do estado paternalista, relacionando uma série de princípios referentes à escola cidadã, pública e popular, dentre eles, um trecho nos chamou atenção, fazendo-nos refletir sobre esse fazer e desfazer político na educação, sem a consulta efetiva, na maioria das vezes, dos maiores interessados nas ações, a população:

*“Houve uma época em que pensávamos que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso, no nosso entender, elas deveriam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa transformação radical e ampla. Hoje, minha certeza é outra: a grande mudança exige também o esforço contínuo, solidário e paciente de pequenas ações. Estas, no dia-a-dia, construídas passo a passo, numa certa direção, também são essenciais à grande mudança. E o mais importante: devem ser feitas hoje. Como dizia Paulo Freire, “a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não pode ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer” (Gadotti e Romão, 1997: 40)*

Encerramos assim, esta primeira análise, concluindo que a escola pública de qualidade, não chegou à maioria da população que a freqüentava, e esta mesma população continuou esperando a “revolução”. Talvez esteja aí um dos motivos que apontam o porque da revolução anunciada não ter ocorrido: a falta de participação e comunicação efetiva com quem faz a revolução, a população; além dos motivos alegados pelo governador, referentes à falta de verbas e incentivos do governo federal.

Como o diálogo foi precário e a comunicação entre governo estadual e governo federal, e governo estadual e população foi igualmente precária, os resultados não alcançaram os objetivos propostos, pois segundo Habermas, para se alcançar o entendimento faz-se necessário definir o contexto em que estes procedimentos acontecem, pois aquilo que o falante quer dizer através de sua comunicação, depende do conhecimento cultural acumulado anteriormente e do diálogo entre os envolvidos.

E foi exatamente este diálogo que faltou nesse projeto.

Pois a população foi chamada a “participar” da execução da proposta e não do processo desde seu início, ou seja, planejamento, elaboração, implantação, implementação, e avaliação.

Mesmo que houvesse verbas suficientes, fator levantado pelo governador como um dos responsáveis pela falta de êxito do projeto, e que demonstra dentre outras coisas, a falta de planejamento em seu governo; essa falta de comunicação pode ter sido mais um dos fatores que influenciaram no resultado final.

### **3.2. Reorganização Física das Escolas: 1995/1996**

Com a transição do governo Fleury para o governo Covas, foram feitas avaliações e críticas em relação às políticas públicas educacionais de até então.

A secretária da educação, do novo governo, anunciou novas medidas, dentre elas, a descentralização do eixo, a “capacitação” de professores, reformas administrativas, reestruturação da rede física de ensino, sistema uniforme de avaliação, informatização, dentre outras novidades.

E a Escola Padrão? Essa não era a tônica do novo governo, e quanto à continuidade proposta pelo governador Fleury, a secretária da educação disse que em sua opinião, o projeto não havia gerado a melhoria na qualidade de ensino esperada, e seria reavaliado.

Essa reavaliação conforme vimos anteriormente resultou na extinção da escola padrão, ao mesmo tempo de forma gradual, com a retirada dos coordenadores de disciplinas e com a redução das verbas para as escolas padrão, mas ao mesmo tempo de forma rápida, pois em novembro de 1.995, a secretaria de educação já lançava várias “cartilhas” para professores, diretores e alunos, divulgando o novo projeto que seria implantado a partir do ano letivo de 1.996. Vejamos um trecho desses documentos:

*“A escola para crianças do Ciclo Básico à 4a. série funcionará em prédios menores, com brinquedos apropriados no pátio e espaços bem sinalizados. Haverá mobiliário apropriado ao seu tamanho, jogos, revistas, livros e materiais diversos para despertar a curiosidade, desenvolver o raciocínio e ajudar a aprender melhor. A escola para adolescentes e adultos ocupará prédios maiores, terá computadores, bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes melhor aparelhados. As salas de aula serão especialmente preparadas e equipadas para o ensino de diferentes matérias. Com isso, será mais fácil e estimulante pesquisar e aprender”. (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1995)*

*Cuidando apenas de uma faixa de idade, os diretores poderão administrar suas escolas com mais tranquilidade e eficiência. Será possível criar um ambiente acolhedor, organizado, seguro, que favoreça o desempenho dos funcionários e estimule a aprendizagem de todos.*

*Com a reorganização, todos os professores poderão completar ou ampliar sua jornada de trabalho em uma escola ou no máximo duas. Isso lhes dará tempo para reunir-se e preparar melhor suas aulas. A reorganização também resultará em economia de recursos, que permitirá pagar mais aos professores “. (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1995)*

No primeiro contato com este e com outros materiais publicados ao longo dos anos de 1995 e 1996, tem-se a impressão de que tudo que está sendo proposto poderá possibilitar importantes mudanças na rede de ensino, culminando numa melhoria singular na qualidade da escola pública.

Além disso, em várias publicações da secretaria da educação, há referências sobre a participação da comunidade escolar no processo de mudança e reorganização, com debates, sugestões e ampla participação nas decisões que seriam tomadas.

Após a coleta e estudo desses e de outros materiais oficiais da Secretaria de Educação, as visitas às escolas públicas, conforme citamos na introdução da pesquisa, as entrevistas sobre o tema, e a busca de reportagens e artigos de jornais que versavam sobre a implantação desse projeto, pudemos ter uma visão de seus efeitos hoje em dia na rede pública de ensino. Será que esta ação em conjunto com as demais ações do atual governo em relação à educação têm de fato levado a educação paulista a percorrer o caminho da qualidade e democratização do ensino ?

Este questionamento se torna pertinente, já que estamos vivendo ainda a gestão do governo que implementou este projeto. Como tivemos a reeleição da administração atual, e a secretaria de educação continua com os mesmos membros no primeiro escalão, poderemos visualizar até que ponto a questão da continuidade das políticas educacionais, levantada por nós anteriormente, beneficiam e auxiliam nos “bons resultados” de ações educacionais que visem a tão falada melhoria do ensino.

Vejam os trechos de reportagens e alguns depoimentos de entrevistados relativos a esta questão.

Esta primeira reportagem fala sobre uma liminar concedida pelo juiz da infância e juventude de Ribeirão Preto, suspendendo o processo da reorganização das escolas estaduais da cidade, devido à falta de discussão sobre o assunto:

*"O objetivo da liminar é suspender a reforma até que o governo promova a discussão que deveria ter acontecido antes da implantação das mudanças", afirmou o juiz Gentile.*

*O promotor Goulart entrou com ação civil pública pedindo a suspensão no dia 4 de dezembro de 1.995. No pedido, ele alegava que a reorganização estava sendo "imposta".*

*"A reforma deveria ter sido discutida com conselhos tutelares e de escolas antes de ser colocada em prática. Em Ribeirão, isso não aconteceu, o que torna a reforma ilegal e inconstitucional", disse Goulart.*

*Segundo o promotor, a reforma também fere o Estatuto da Criança e do Adolescente. "Pelo estatuto, nenhuma criança ou adolescente pode estudar longe de sua casa." (Folha de São Paulo,1995)*

Este é um primeiro indicador de que a implantação deste projeto não ocorreu da maneira mais democrática e tranqüila possível.

Selecionamos mais uma reportagem que refere-se ao assunto, e que demonstra a falta de diálogo da secretaria de educação com a comunidade escolar:

*" Um grupo de cerca de 30 pais e mães, irados com a possível divisão da Escola Estadual MMDC (na Moóca, zona leste de São Paulo), invadiu ontem de manhã a 5ª Delegacia de Ensino, prometendo ficar na sala do delegado até que a questão fosse resolvida...*

*Segundo o depoimento de uma mãe de aluno, a escola é bem estruturada graças ao trabalho de anos de toda a comunidade escolar para torná-la uma boa escola, e não aceitariam que fosse modificada" (Folha de São Paulo,1995)*

Diante do exposto quanto à polêmica gerada na época, várias escolas voltaram a ser como antes, ou seja, de 1a. à 8a. séries. E mais uma vez, um projeto que era para atingir toda a rede pública, restringiu-se à algumas localidades e grupos de escolas.

*"Toda a argumentação da secretaria para a reorganização assentava-se em motivos pedagógicos, além de contribuir, segundo seus ideólogos, para diminuir a violência das escolas e melhorar a qualidade de ensino. Não foi preciso ir muito longe para percebermos, que se tratava de um imperativo apenas econômico. Era necessário enxugar a rede de seus excessos. Do ponto de vista meramente administrativo, creio que havia necessidade de racionalizar os recursos, desde que as alterações tivessem critérios mais claros e não se atropelasse a comunidade como ocorreu. Sempre achei*

*que a estratégia mais interessante é disponibilizar as informações, dialogando, para obter a adesão dos participantes. A questão, no entanto é que o governo não permitiria colocar em discussão seus objetivos. Hoje vemos que todas aquelas argumentações não se sustentaram: não melhorou a qualidade do ensino, não foi possível manter as escolas divididas por faixa etária e a violência aumentou. A SE entretanto apresentou números e estatísticas para justificar suas ações, mas que não alteraram substancialmente a realidade". (supervisora de ensino da rede pública estadual paulista, 2001)*

Desta vez aparentemente, não foi a falta de planejamento ou verbas que impediu que mais um projeto político educacional tivesse êxito, mas sim, novamente a falta de diálogo para identificar os reais anseios e necessidades da comunidade escolar.

Para tentar compreender porque muitos dos governantes ignoram por vezes a questão do diálogo e da comunicação com os seus "governados", buscamos os estudos de Jürgen Habermas sobre a teoria da ação comunicativa, pois mesmo que os princípios desta proposta de reestruturação física da rede de ensino, estivessem de acordo com o planejamento de governo, visando uma melhoria na educação, a forma como foi realizada essa transformação, com pouco diálogo entre as partes envolvidas, fez com que a proposta não tivesse a aceitação de muitos dos principais interessados na melhoria do ensino, ou seja, a própria comunidade escolar.

Em seus estudos, Habermas coloca que a partir do momento em que a linguagem entra no campo dos acordos como ação, surge a possibilidade do entendimento. Ele parte do princípio de que a linguagem é que distingue a humanidade dos demais seres, caracterizando-a e inclinando-a para a comunicabilidade, e procura encontrar na razão, fundamentos para seus supostos, construindo o conceito de Razão Comunicativa.

A razão comunicativa surge como uma interação de ao menos dois participantes, que agem e falam, estabelecendo relações interpessoais, com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação, e sobre os respectivos planos de ação, coordenando suas ações para chegar a um entendimento.

Dessa forma, através do entendimento comum, a ação comunicativa transmite e renova o saber cultural, coordenando a ação social e propiciando a integração sob o aspecto da socialização, formando assim, a personalidade individual e a consciência social básica.

No caso da instituição escolar, poderíamos vê-la como um lugar estratégico, um elo de ligação entre o sistema político e a população, proporcionando pré-condições através do conhecimento e do saber, transmitindo noções sobre democracia e cidadania.

Isso envolveria todos os níveis que compõem o sistema educacional, desde a reformulação da política educacional voltada para as necessidades reais dos participantes e componentes do sistema educacional, passando por uma formação politizada dos professores, até o compromisso de garantir na escola o espaço necessário para esse tipo de ação.

Poderia-se, assim, garantir condições básicas para uma prática comunicativa cotidiana, propiciando a integração entre os participantes de acordo com seus próprios interesses, que seria realizar um ensino melhor.

Mas o que percebemos ao longo da pesquisa, é que a prática comunicativa não permeia as práticas de governos, em muitos dos depoimentos dos entrevistados, e isso não restringe-se apenas a esse projeto de Reestruturação Física, fala de um aluno representa esta situação:

*“Os sorteios para as matrículas nas escolas reorganizadas foram aleatórios, havia pessoas que moravam em um lado da cidade e tiveram que estudar do outro lado. Acabaram não levando em conta os interesses dos alunos quando distribuíram as vagas. Claro que precisava reformar a rede, que não estava bem assim. Mas não é esta a reforma necessária. Os alunos sabem muito bem o que precisa mudar na escola em que estudam. É só perguntar a eles. Isso não foi feito. A reforma que queremos não passa por esta questão física, do prédio apenas, mas pela melhoria da escola como um todo, melhores salários, boas estruturas e valorização do professor”(aluno da 2ª. série do ensino médio da rede pública estadual de ensino paulista, 2001)*

Diante desses fatos, chegamos à conclusão de que pensar em reformas de ensino, implica em questionarmos:

Que escola queremos? Percebemos que para os educadores e para a sociedade em geral, a escola deve oferecer prioritariamente condições para que os alunos aprendam a conhecer o mundo, analisando, criando e respeitando o outro.

O que seria necessário fazer nas escolas e para a educação como um todo para atender a esses anseios?

Pensamos que em escolas que ofereçam níveis de ensino fundamental e médio, ou em escolas que fisicamente sejam separadas para os diferentes níveis de ensino possam atender, dentro de suas peculiaridades, essas expectativas. Pode haver vantagens tanto em um tipo de organização escolar quanto no outro.

No caso de separação física entre o ensino fundamental e o ensino médio, podemos ter salas de aula, pátio, equipamentos, materiais pedagógicos específicos, a socialização com pessoas de uma mesma faixa etária e condições para que os professores possam usar uma metodologia de ensino de acordo com a faixa etária que trabalha.

Mas ouvimos em alguns depoimentos de profissionais da educação, que há vantagens também na convivência de diferentes idades e níveis de ensino. Pois se pode optar por um planejamento de ensino integrado nas diferentes séries, além de haver a troca de experiências tanto entre alunos de diferentes faixas etárias, como entre os professores, impedindo com isso que futuras reformas educacionais venham dificultar a continuidade dos estudos dos alunos.

Por ser a educação uma necessidade básica da sociedade, os movimentos populares e os sindicatos dos profissionais da educação, devem lutar para participar das decisões sobre a vida da escola pública, para garantir que qualquer proposta de mudança atinja as expectativas e necessidades reais da população.

Vimos que a Reorganização Escolar por si só, não determina a qualidade de ensino.

Muitas pesquisas apontam como condições fundamentais para que ocorra a melhoria da qualidade de ensino, a aplicação na educação de recursos financeiros suficientes para que haja prédios escolares suficientes, em boas condições e equipados para atender a todos os alunos. A diversidade e quantidade de material pedagógico para que o professor consiga motivar seus alunos e estimular sua criatividade também são fatores importantes.

Um outro aspecto que deve ser considerado é a condição de trabalho que se oferece ao professor. Ele deveria ter horários destinados para atender os alunos e os pais; para preparar e corrigir os trabalhos escolares; horários especiais para as reuniões pedagógicas e para a atualização profissional, juntamente com um salário justo. Essas condições certamente refletiriam em seu trabalho dentro e fora da sala de aula. Já para que haja um

bom funcionamento da escola como um todo, se faz necessário além dessas condições, que o quadro de funcionários de apoio esteja completo, com um salário justo e com boas condições de trabalho também.

Sem a existência dessas condições, possivelmente veremos mais uma reforma com a duração de apenas uma gestão (que foi reeleita), como foram as várias nos últimos anos, porém, com o diferencial que esta teve a continuidade comentada por nós anteriormente, pois o projeto foi implantado no início da primeira gestão e teve continuidade com a reeleição. Porém, nem mesmo isso vem garantindo o sucesso pleno dessa proposta e a melhoria do ensino, pois a forma como ela foi realizada é que causou muita resistência. Vimos que enquanto a secretaria de educação anunciava a participação ativa da comunidade escolar nas discussões, essa mesma comunidade, dizia que não estava sendo ouvida.

Novamente vem à tona a contradição entre o discurso oficial e a prática das políticas públicas.

O que ficou evidenciado com isso, é que o diálogo e participação dos principais envolvidos no processo educacional foram insuficientes, e o exercício da cidadania da comunidade escolar foi deixado de lado para que mais uma vez uma nova “marca” fosse impressa pelo governo.

### **3.3. A “Capacitação” de Professores**

Ao longo da década de 90, várias propostas de “*capacitação*”, “*reciclagem*” ou “*qualificação*”<sup>28</sup> surgiram, sabemos que nos dias de hoje, muito mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, o professor necessita de uma formação continuada, pois vários fatores exigem sua atualização constante. Apresentamos alguns exemplos a seguir:

---

<sup>28</sup> Temos nossas reservas quanto aos termos utilizados nas propostas governamentais para designar programas que envolvam a formação de professores, mas como esta não será a tônica da discussão, registramos aqui, que ao longo da dissertação estaremos utilizando aspas para referirmo-nos a esses termos.

Os alunos e alunas de nossas escolas públicas, por mais que tenham uma vivência cultural precária devido à fatores sociais e políticos, estão diariamente em contato com informações que lhes chegam através dos meios de comunicação, onde a ideologia do mercado competitivo é constantemente propagada e vem se tornando a base da formação e profissionalização.

A quantidade dessas informações, aumenta diariamente, e de forma exponencial, e no caso dos professores, soma-se às exigências do mercado, as leis educacionais que apontam para um currículo abrangente.

No artigo primeiro da LDB, por exemplo, destaca-se no 2º. parágrafo a questão da educação escolar “vinculada ao mundo do trabalho” e mais adiante, no artigo 36, nos parágrafos 1º., 2º., 3º. e 4º. é mais específica quando dispõe que ao final da educação básica, o educando deve dominar fundamentos da ciência e tecnologia, estando preparado de forma geral para o trabalho.

E como o professor pode conseguir atender a estas exigências que se renovam constantemente no mundo do trabalho?

Uma das possibilidades é exatamente a atualização profissional freqüente.

Porém, a formação contínua não é uma prática simples, pois na maioria dos casos dos profissionais da educação, o trabalho se dá em mais de um local, devido principalmente à problemática salarial; e os cursos geralmente são pagos, não se encaixando no orçamento mensal do professor.

Buscamos então pesquisar uma outra possibilidade para a concretização dessa formação contínua, e nos deparamos com algumas tentativas dos governos paulistas na década de 90, de capacitar esses profissionais. A pesquisadora teve a oportunidade de lecionar um módulo de um dos cursos de capacitação da rede pública do Estado de São Paulo, podendo assim, conhecer um pouco mais de perto esse processo.

Estas tentativas ocorreram em sua grande maioria através da Secretaria Estadual de Educação, pois além de se fazer necessário atender a lei geral da educação nacional, principalmente no capítulo referente aos profissionais da educação, os números relativos à evasão e repetência ao longo da década de 90, não eram muito animadores, conforme verifica-se nos quadros abaixo:

**Estado de São Paulo: Desempenho escolar no Ensino Fundamental CB à 4a. Série.  
Taxas de Reprovação e Evasão na Rede Estadual 1990 - 1995**

ANO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
1990	15,17	7,58
1991	13,79	6,78
1992	13,49	6,96
1993	12,68	6,77
1994	13,86	5,94
1995	11,94	5,58

Fonte: SE/ATPCE/CIE - Nota: Inclui alunos de escolas unidocentes

**Ensino Fundamental - Taxas de Reprovação e Abandono 1a. À 4a. Série: 1995 - 1997  
no Estado de São Paulo**

ANO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
1995	---*	---*
1996	8,7	2,4
1997	4,4	1,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC - \*Não apresenta dados neste documento

**Ensino Fundamental - Taxas de Reprovação e Abandono 5a. À 8a. Série: 1995 - 1997  
no Estado de São Paulo**

ANO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
1995	12,3	4,6
1996	8,9	8,1
1997	4,6	4,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Especialistas em educação, burocratas do governo e mesmo teóricos educacionais, apontam como fatores que colaboram para essa realidade de altos índices de reprovação e evasão ao longo dos anos, as políticas educacionais descontínuas, a formação inadequada do professor, a falta de acompanhamento familiar na vida escolar dos alunos, dentre outros.

Diante disso, a “capacitação” profissional dos professores, mereceu um certo destaque, e alguns investimentos ao longo da década de 90, na tentativa de buscar caminhos para uma educação com melhor qualidade e que não apontasse para índices tão negativos.

A capacitação em linhas gerais, foi vista pela SEE nos anos 90, como um conjunto de ações planejadas e sistematizadas que tinham como principal objetivo o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, e que poderia possibilitar o desenvolvimento de sua autonomia, além do contato com conhecimentos que poderiam melhorar o seu desempenho no trabalho.

Segundo pudemos perceber em alguns documentos que levantamos das secretarias de educação, referentes à esse assunto, essa capacitação deveria ter com eixo norteador, o compromisso de responder às questões emergentes da prática dos educadores para que eles pudessem retornar às salas de aula fazendo uso dos conhecimentos adquiridos nesses cursos. Em geral, esses documentos e registros expressavam as ações e projetos que foram desenvolvidos pela S.E.E. ao longo da década de 90:

*“Como eixo do Programa de Reforma de Ensino, a capacitação de todos os profissionais da SE, constitui-se em um programa específico e importante, que vem sendo debatido e construído ao longo da implantação da Reforma, sendo adequado progressivamente às necessidades da rede estadual. Nesse sentido, foram desencadeadas uma série de medidas, entre elas, a construção de uma política de capacitação pela FDE, que já instalou sete Centros de Aperfeiçoamento de recursos Humanos – CARHs” (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1992)*

*“... o Programa de Educação Continuada - PEC, coloca em prática um modelo inovador de capacitação profissional em serviço. ‘É preciso partir da realidade do aluno’. Este princípio, enfatizado em treinamentos, raramente era colocado em prática pelas agências que capacitavam professores. Os temas dos cursos, definidos a priori, costumavam ignorar os problemas do cotidiano dos educadores... O objetivo do PEC é promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede estadual, constituindo um corpo técnico capaz de diagnosticar, priorizar, propor coletivamente ações de intervenção, acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade de ensino e um novo modelo de escola.” (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1998)*

Vimos acima, uma pequena mostra das ações da Secretaria Estadual de Educação ao longo da década de 90 em relação à formação continuada de professores.

Aparentemente houve empenho por parte dos secretários de educação em relação ao assunto, e segundo pudemos constatar nesses materiais, os cursos iam ao encontro dos anseios dos professores em aprimorar e atualizar suas práticas em sala de aula, levando-se em conta as diferentes realidades das escolas públicas.

Vejamos alguns depoimentos de professores sobre o assunto, pois pedimos que nos relatassem como foram organizados estes cursos e de que forma eles auxiliaram (se auxiliaram) no desempenho de suas atividades profissionais:

*“Na década de 90 existiram vários momentos e fases da capacitação, por exemplo, no topo das Escolas Padrão existiam os cursos do CARH e FDE.*

*Na segunda metade da década de 90, existiam os cursos e convênios com as universidades PUCAMP e UNICAMP.*

*Todos foram super positivos, entretanto a capacitação teria melhores resultados se fosse oferecida no interior do espaço da própria escola e atrelada às necessidades da construção da proposta pedagógica das escolas.” (professor da rede pública de ensino de Campinas,2001)*

Antes de partirmos para uma reflexão das exposições anteriores, transcreveremos um trecho de uma reportagem do Ministro da educação Paulo Renato de Souza, falando sobre os resultados da educação no final da década de 90:

*“...O problema da carência de vagas, hoje, ocorre pela excessiva repetência, que prende os alunos nas séries iniciais, deixando 4% das crianças e 16% de jovens em idade escolar fora da escola. Logo a questão não é quantitativa, e sim qualitativa. É preciso investir mais na qualidade, no professor, na sua formação, no seu treinamento, na sua remuneração, nos materiais com que trabalha em sala de aula...” (Folha de São Paulo,1999)*

Diante do exposto, percebemos que a educação pública no que se refere à melhoria da qualidade de ensino, não teve os resultados esperados ao longo da década de 90.

Notamos que apenas os cursos de formação não bastaram para modificar a realidade educacional e fazer com que a educação brasileira saísse do patamar de descrédito onde se encontra.

As reais necessidades de “aperfeiçoamento” dos profissionais da educação precisariam ter sido identificadas de fato, além de se fazer necessário uma sistemática de acompanhamento das ações e avaliações desses resultados nas salas de aula.

Um ponto levantado por vários entrevistados e que vem reforçar esta questão, é que geralmente os critérios para eleição de temas para os cursos, nem sempre estavam em sintonia com as reais necessidades da vida escolar.

Além disso, as abordagens temáticas algumas vezes, eram muito teóricas e desligadas da prática do professor, segundo os entrevistados, ou então, ao contrário, apenas práticas, com pouco embasamento teórico.

Mas os documentos sobre essas várias tentativas de oferecer aos professores uma formação contínua não demonstram estes percalços apontados pelos professores, um exemplo é o PEC – Programa de Educação Continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Buscamos saber um pouco sobre este programa e nos deparamos com

resultados que nos levam a pensar num primeiro momento que a questão da formação continuada do professor não é mais um problema na rede de ensino paulista, já que traz avaliações aparentemente “surpreendentes”:

*“Os resultados do PEC articulados aos das demais ações implementadas são altamente estimulantes” (S.E.E., 1999):*

<i>Ano</i>	<i>Ensino Fundamental</i>		<i>Ensino Médio</i>	
	<i>Promoção</i>	<i>Evasão</i>	<i>Promoção</i>	<i>Evasão</i>
1988	71,6	11,8	64,9	24,3
1994	77,0	8,9	70,3	18,9
1995	79,2	9,1	70,6	21,2
1996	83,8	7,6	75,2	16,7
1997	90,8	5,4	83,6	12,8
1998	93,4	4,6	85,6	10,8

Fonte: Site da S.E.E. (1999)

Mais uma vez, nos deparamos com dados estatísticos que apontam para resultados positivos; mas todo o processo que envolveu este grande projeto da Secretaria Estadual de Educação do atual governo, traz em seu histórico muitas contradições e questionamentos que não apontam para resultados tão satisfatórios como os apresentados nas publicações da S.E.E.:

*“Para os diretores das escolas representou um transtorno muito grande porque os professores eram treinados em horário de serviço, o que significava deixar suas classes sem aulas; a comunidade por sua vez, começou a pressionar. Muitos alunos voltavam para casa antes do término das aulas, interferindo na organização do tempo doméstico. Havia toda uma orientação de como facilitar a participação de todos os docentes. A maioria deles gostava de participar. Alguns entretanto queixavam-se que os cursos eram excessivamente teóricos... Do ponto de vista da Delegacia de Ensino, ao cabo de um ano, verificou-se que esse desgaste todo não significou melhoria do nível de ensino nem alteração das respectivas práticas.” (diretor da rede pública estadual de ensino de São Paulo, 2001)*

Mas como o objeto de análise da presente pesquisa não é este projeto (PEC) exclusivamente, e sim as diversas ações da secretaria de educação do estado de São Paulo ao longo da década de 90, que envolvem os vários programas e cursos de “capacitação” docente, realizaremos algumas breves reflexões sobre a questão do papel da secretaria de educação, enquanto órgão responsável por ações que envolvem a formação docente e o papel das universidades em geral, que participaram desse tipo de projeto em “parceria” com a S.E.E.

De acordo com os materiais levantados sobre estes programas de formação, pudemos perceber que a secretaria de educação geralmente contrata ou faz parcerias com instituições, especialmente com as universidades, que se responsabilizam pelo planejamento e execução dos mais diversos cursos, conforme podemos visualizar na tabela abaixo:

**Pólos e Capacitadoras do PEC**

<b>Pólo</b>	<b>Região</b>	<b>Capacitadora</b>
1	São Paulo I	C.T.E.-Cooperativa Técnico Educacional
2	São Paulo II	USP/São Paulo, UNESP/São Paulo
3	Mogi das Cruzes	Universidade de Mogi das Cruzes
4	Guarulhos	PUC – SP
5	São Bernardo Campo	CENPEC e Escola da Vila
6	Osasco	C.T.E.- Cooperativa Técnico – Educacional
7	Vale do Paraíba	UNITAU / Taubaté e UNESP / Guaratingueta
8	Litoral	MEGATRENDS
9	Sorocaba	Instituto Paulo Freire
10	Campinas	UNICAMP
11	Piracicaba	UNICAMP
12	Rio Claro	UNESP/Rio Claro/Araraquara
13	Ribeirão Preto	USP / Ribeirão Preto, UNESP / Franca / Araraquara / Botucatu/Rio Claro/Jaboticabal e Instituto Paulo Freire
14	São Carlos	UFSCAR, UNESP / Araraquara / Bauru / Rio Claro / Jaboticabal e USP/São Carlos
15	Bauru	UNESP/Bauru e Botucatu
16	Marília	UNESP/Marília, Bauru e Assis
17	São José do Rio Preto	UNESP/São José do Rio Preto e Ilha Solteira
18	Araçatuba	UNESP/Ilha Solteira, Bauru e Marília
19	Presidente Prudente	UNESP/Presidente Prudente, Marília e Assis

Fonte: Site da S.E.E. (1999)

Como vimos neste quadro, tivemos neste projeto (PEC), algumas das maiores e porque não dizer, algumas das melhores universidades públicas de nosso país participando dessa programação. Mas considerando-se a idoneidade dessas instituições e o compromisso que se supõe que elas tenham para com a sociedade, como explicar a falta de “bons resultados reais” nestes projetos?

A Secretaria da Educação refere-se à parcerias com essas instituições, mas a forma como estas parcerias ocorrem, aponta para possíveis indicadores das falta de êxito nestes projetos; pois a S.E.E. contrata estas instituições, paga os valores estipulados, realiza os

trâmites burocráticos, e os “parceiros contratados”, em especial as universidades, organizam estes cursos à sua maneira, sem consultar os professores geralmente, conforme constatamos nos depoimentos. Assim, acreditamos que não há de fato, um trabalho em forma de parceria entre a Secretaria de Educação e os envolvidos no processo.

Não cabe aqui, uma análise crítica ao papel da universidade, já que este não é o objetivo da presente pesquisa, mas uma fala de Marilena Chauí (1999) representa de forma singular nossa visão da universidade em nossos dias:

*“Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos; definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual... (Chauí, 1999: 220)*

Assim, de posse dos depoimentos dos entrevistados e dos materiais coletados, realizamos algumas considerações que julgamos ser pertinentes para possíveis reflexões futuras sobre a questão da “capacitação” docente.

Os professores de hoje em sua maioria, sabem que o acesso ao conhecimento teórico que desafiem e coloquem em questão os conhecimentos empíricos, são fundamentais em sua formação, mas desde que tenham sentido no contexto escolar.

Em relação ao material de apoio, de acordo com o que presenciamos nas visitas às escolas e nas falas dos entrevistados, estes muitas vezes são inadequados ou insuficientes ao trabalho do profissional, ou ainda a aplicação prática das idéias se tornava inviável devido à estrutura física ou falta dela nas escolas.

Outro ponto fundamental, é que algumas outras ações e atitudes deveriam estar sendo desenvolvidas simultaneamente à capacitação. Por exemplo, a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, na construção coletiva do projeto pedagógico, é uma forma de buscar soluções em conjunto para os problemas da escola, assim, além dos professores, a comunidade e funcionários da escola deveriam, sempre que possível, participar desse processo.

Uma outra possibilidade, além da capacitação dos professores, seria oferecer no mínimo, a educação básica para todos os agentes de serviços escolares, preferencialmente

no local de trabalho. Este é também um importante fator neste processo, podendo haver a flexibilização do horário de trabalho se necessário, sem prejudicar o andamento do cotidiano escolar.

O envolvimento de todos na transformação da sala de aula em local onde o currículo de fato crie vida, também é muito importante, mas para isso, torna-se fundamental que os professores dominem os conteúdos a serem ensinados - o saber - e as metodologias de ensino - o saber fazer. Além de utilizarem outros espaços e formas que também sejam atraentes para os alunos, como as bibliotecas, laboratórios, e possíveis materiais didáticos, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Essas atitudes poderiam ser exploradas pelos professores em conjunto com seus alunos.

Assim, os cursos de formação não deveriam se esgotar em algumas aulas ou reuniões, pois precisam necessariamente incluir um acompanhamento na escola em que atuam os professores que estiverem realizando esses cursos.

Seria interessante também que o processo de formação continuada dos professores se desse nos próprios locais de trabalho, tendo como prioridade os projetos pedagógicos das escolas; e além do espaço físico, a utilização de profissionais da rede em parceria com sindicatos e universidades, poderia tornar esses cursos mais próximos da comunidade escolar.

Para o planejamento desses projetos, seria interessante que houvesse a possibilidade de se criar horários extra remunerados para os educadores, destinados ao estudo e planejamento. A presença de ao menos um pedagogo por período ou de acordo com as possibilidades e demandas também poderia possibilitar a elaboração nas próprias unidades escolares, desses projetos com sugestões de cursos de formação.

Uma outra iniciativa simples, que pode ainda que minimamente auxiliar no dia a dia escolar dando subsídios ao trabalho dos profissionais da escola, seria a manutenção de assinaturas de jornais e revistas especializados em educação e de outros gêneros, como uma ação complementar às demais ações. E, finalmente, como já sugerimos nas demais ações governamentais já estudados, que os profissionais sejam ouvidos. Acreditamos ser inútil a contratação de excelentes profissionais para ministrarem tais cursos, se os profissionais que

forem participar dos mesmos não sentirem a necessidade e interesse de estudar ou conhecer aquilo que está sendo proposto.

E pior, se estes cursos chegam às unidades escolares como “grandes pacotes” a serem desembulhados e utilizados no cotidiano escolar, menor será o alcance de seus resultados.

Uma proposta simples, mas muito interessante utilizada por uma prefeitura do interior de São Paulo (Campinas) no sentido de buscar saber o que os profissionais da área de educação necessitavam ou esperavam de cursos de formação, foi perguntar diretamente à eles. No final do ano letivo de 2001, todos os funcionários públicos da área fizeram uma auto-avaliação de seu desempenho profissional. Esta auto - avaliação, foi encaminhada pela secretaria municipal de educação, à todas às escolas da rede pública municipal de Campinas em forma de questionário, com várias perguntas a serem respondidas e espaços para observações e comentários gerais que cada funcionário quisesse realizar, entre as questões, havia uma que pedia para que fossem relacionados os últimos cursos de formação que o funcionário havia participado, e quais os cursos que gostaria ou julgava importantes participar no sentido de auxiliar em sua formação e prática pedagógica.

De posse dessas respostas, a secretaria municipal de educação preparou para o início do ano letivo seguinte, uma semana de cursos de forma descentralizada, onde cada profissional (professores, merendeiras, diretores, pessoal da limpeza, coordenadores, secretários de escola, enfim, todos os funcionários) tivesse a oportunidade de escolher quais temas e que tipo de curso (oficinas ou conferências) gostaria de participar.

Em seguida, ao longo de uma semana, esses profissionais participaram de cursos de formação de acordo com suas necessidades. É claro que percalços surgiram, como por exemplo, a procura maior por um determinado assunto ou com determinados palestrantes, impedindo assim, a participação de todos em uma mesma atividade. Mas são possibilidades de colocar em prática a ação comunicativa expressa por Habermas, onde a razão comunicativa surge como interação entre participantes que agem e falam, estabelecendo relações interpessoais, com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação, e sobre os respectivos planos de ação, coordenando assim, suas ações para chegar a um entendimento.

Acreditamos que com estas pequenas ações, aliadas à vontade política de nossos governantes de realmente modificar o atual quadro que se encontra a educação pública, possamos obter alguns resultados positivos na busca da melhoria do ensino.

Para finalizar esta breve análise sobre um tema de tamanha grandeza no universo educacional, recorreremos aos estudos de Alvarado Prada sobre o assunto:

*“...A ‘qualificação de professores’ para melhorar a qualidade da educação tem que ser complementada, entre outros fatores por políticas que em educação garantam a reorganização do aparelho administrativo, estímulos aos professores, disponibilidade de recursos financeiros e materiais, planejamento participativo entre diferentes setores da sociedade, de políticas, programas e projetos a curto e longo prazo. Vários países expressam em suas políticas oficiais o interesse por melhorar a formação de professores, mas no cotidiano dos docentes, nas instituições escolares, a situação desta formação é muito complexa, coexistem as pretensões políticas, os reais interesses dos governantes, os interesses e as necessidades dos docentes, dos estudantes e de cada escola, a situação sócio econômica dos países, dos municípios e mundiais. Os documentos de políticas educacionais enunciam fundamentos teóricos importantes para produzir mudanças na educação, fazem críticas às práticas educativas, tais como a ‘educação bancária’, no entanto, quando relacionados esses fundamentos com as atividades que desenvolvem estas mesmas, pode-se observar a utilização de metodologias mais interessadas em passar informações para os professores do que na construção de conhecimentos baseados nas suas experiências. Um pressuposto importante na formação dos professores é a sua formação política. Para que possam contribuir na formação de seus alunos, como cidadãos, é preciso que os professores adquiram, ao longo da sua formação, uma consciência política que privilegie a participação na vida social e afirme o direito à cidadania plena, principalmente na defesa da democratização do acesso às formulações das políticas educativas nos níveis institucionais, locais, regionais, nacionais e mundiais...” (Alvarado Prada, 2001:111)*

Assim, concluímos que os cursos de formação de professores não podem continuar restritos ao discurso de como ensinar, e distantes da experiência dos professores. Esses cursos devem possibilitar aos professores refletir sobre suas experiências e também vivenciar novas experiências, como participantes ativos que sugerem, criticam, relatam, aprendem e ensinam com consciência de seu papel político social.



## **IV. A AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA: SARESP E PROGRESSÃO CONTINUADA**

*"O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo por si só, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas ... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo."*  
Cipriano Luckesi

### **4.1. Algumas Considerações sobre a Avaliação**

Neste capítulo analisaremos dois projetos/ações do governo estadual que estão amplamente ligados ao tema da avaliação: O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o Regime de Progressão Continuada, finalizando assim, os estudos propostos na introdução desta pesquisa, sobre cinco ações governamentais relativas às políticas educacionais na década de 90.

Não tivemos aqui, a pretensão de teorizar o tema avaliação, primeiro por ser tão amplo, que em apenas um capítulo não seria possível dissertar sobre ele, e também pelo fato da avaliação já ser objeto de muitos estudos de teóricos e especialistas no assunto.

Porém, como o objeto de estudo da presente pesquisa trata das políticas educacionais, o que implica passar obrigatoriamente pela avaliação, e ela por sua vez, tem um papel de destaque nos vários níveis de ensino, sentimos a necessidade de pesquisar, registrar e analisar, através de um enfoque sociológico, como a prática da avaliação vem

ocorrendo na rede pública estadual de São Paulo, nos últimos dez anos e como ela vem contribuindo (se é que contribui) para a melhoria do ensino público.

Partindo dessa delimitação, fizemos algumas análises, “dialogando” com alguns autores, como Luckesi, Sordi, Prado, dentre outros, que nos embasaram para que chegássemos a algumas conclusões, ainda que preliminares sobre a prática da avaliação na instituição escolar.

A partir dos estudos desses autores que discutem o tema da avaliação, e de nossa vivência com o cotidiano escolar, enquanto professora da rede pública de ensino, procuramos identificar algumas ações referentes à avaliação na rede pública estadual de ensino em São Paulo, e chegamos a esses dois projetos em andamento há alguns anos nas escolas estaduais: o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e a Progressão Continuada.

Tivemos então, a oportunidade de acompanhar e participar no ano letivo de 2000 no processo de aplicação e correção do SARESP 2000, em uma escola da rede pública da cidade de Campinas, além de entrevistar vários profissionais da educação, com o intuito de analisar as diversas posturas existentes dentro da escola sobre o tema e perceber se estas ações resultaram em melhoria do ensino público.

Buscamos também, documentos oficiais sobre os sistemas de avaliação do estado de São Paulo, para realizar uma análise a partir do conhecimento dessas propostas governamentais e suas aplicações e implicações no cotidiano escolar. Neste ponto não deixamos de buscar na nova LDB, os artigos referentes à avaliação, pois muitas das ações praticadas na rede de ensino paulista, respaldam-se na nova lei, exemplos dessas ações são a recuperação paralela, a implantação de ciclos, avaliação contínua, ações essas implantadas pela Secretaria de Educação e respaldadas pela nova L.D.B.

Em 1.998, o governo paulista implantou um projeto na rede pública de ensino, denominado “Progressão Continuada”, essa ação tem causado muita polêmica, pois a partir da interpretação dada pela S.E.E., os alunos de 1a. à 4a. séries só serão avaliados e poderão ficar retidos na 4a. série (final do primeiro ciclo do ensino fundamental) e na 8a. série (etapa final do segundo ciclo do ensino fundamental).

Essas ações políticas relacionadas à educação, podem ser interpretadas por diversos ângulos. Uma possibilidade é que elas estejam sendo implementadas para diminuir os alarmantes índices de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, pois com a aprovação automática, esses números diminuiriam drasticamente, e assim poderia haver a expansão do número de vagas para o acesso de outros alunos na escola pública.

Porém, exatamente pela falta de diálogo e com medidas vindas de cima para baixo, essas ações, foram criticadas pela comunidade escolar (conforme veremos adiante), além de agravar ainda mais a baixa qualidade do ensino público que já não era satisfatória.

Entendemos que a questão da avaliação não deveria passar apenas por obrigações legais, mas antes, pelo compromisso de cada educador, de cada pai, aluno, secretário de educação, diretor, coordenador pedagógico, enfim, de todos os envolvidos com o processo do ensino, no sentido de repensar qual a função ou objetivo maior que se pretende alcançar ao avaliar.

O professor por exemplo, se acompanhar o trajeto de seus alunos na construção do seu conhecimento, participando, intervindo, discutindo com os seus pares, os avanços e dificuldades de seus alunos, tendo como base o seu caminhar na aprendizagem, poderá compreender que nenhum processo avaliativo é definitivo, e as decisões de aprovação ou reprovação desse aluno, devem passar por todos esses critérios avaliativos, e principalmente, sem que a relativa autonomia do professor seja retirada, nesse processo e decisão.

Essas reflexões sobre os princípios poderiam ser o ponto de partida para a colocação em prática de formas de avaliação mais democráticas e menos traumáticas, e as determinações legais poderiam deixar de ser “camisas de força” para a prática docente.

## **4.2. Um pouco de História sobre a Avaliação**

Há muitos anos a avaliação tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores e teóricos, tendo vários enfoques como os sociológicos, tecnológicos, políticos, dentre outros.

Os primeiros registros da História da avaliação datam por volta de 2.000 a. C., dos exames para ingresso no serviço civil, conduzidos por oficiais chineses.

Quanto aos estudos sistemáticos sobre avaliação educacional, iniciaram-se próximos à metade do século XIX, nos EUA, quando se institucionalizaram provas escritas para verificar a qualidade de ensino nas escolas.

Ao longo de todos esses anos de história da avaliação educacional, alunos e professores sempre constituíram o principal alvo dos avaliadores. Mas outros sujeitos do cotidiano escolar também são avaliados, como a direção e a supervisão escolar, que geralmente se avaliam entre si e são avaliados pelos alunos, professores, seus superiores, os próprios pais e a comunidade em geral que estão sempre avaliando se a escola cumpre com o papel que é esperado dela; porém, ainda é sobre o aluno que se evidencia o maior foco de interesse em qualquer época ou local, pois o seu desempenho é geralmente o foco das avaliações escolares, refletindo geralmente as funções que a instituição escolar exerce na sociedade conforme já discutimos ao longo deste trabalho.

No caso do Brasil, os primeiros estudos sobre avaliação educacional, têm origem na psicologia da educação, na década de 60, na linha da psicometria, na época em que os primeiros laboratórios de psicologia experimental, originados na Alemanha na década de 30, estavam começando a ganhar espaço e reconhecimento enquanto ciência, separando-se então da filosofia.

Os critérios de observação, verificação e experimentação eram então tidos como mola propulsora para a criação de princípios e teorias. Assim, de uma forma um tanto mecânica, ocorreu a transposição dos métodos científicos positivistas aplicados às ciências físicas para as ciências naturais, e pelas leis científicas de então, colocava-se que um fato social, para ser transformado em fato científico e objetivo, deveria ser isolado de quem o estuda, sendo tratados como coisas a-históricas.

Uma das principais regras ditava sobre os procedimentos que deveriam ser exclusivamente objetivos, garantindo a neutralidade científica para que pudessem ser observados e quantificados a partir da coleta de dados. As escalas de atitudes, as categorias de análise de conteúdos e os manuais de instruções eram importantes instrumentos, que possibilitavam a objetividade da coleta e neutralizavam a interferência do pesquisador, e

esse modelo objetivista, acabava por fragmentar a totalidade que era concebida através da junção das partes para se explicar o todo.

“Na década de 30, a idéia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos. Dentre os estudos desenvolvidos, causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais o “Estudo dos oito anos”, planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith. Esse estudo incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares.” (Saul, 1994: 27)

Com esse caráter positivista, o funcionalismo e o racionalismo passaram a ditar critérios de competência do professor. Nesta época, os professores passaram a valorizar os testes, principalmente àqueles com questões de múltipla escolha; e os planos de ensino eram formulados a partir dos objetivos educacionais instrucionais, estratégias, procedimentos e avaliação. Esses itens auxiliavam no julgamento e diferenciação entre o “bom” professor e aquele não tão competente.

Com essa planificação educacional (que supunha o controle e a previsão, pois o fundamental era saber, para prever), os cursos de treinamento para adquirir habilidades necessárias para a elaboração de um bom plano de ensino se tornaram comuns e muito requisitados na época.

Porém, com o passar do tempo, começaram a ser observadas as várias limitações desse modelo objetivista (um exemplo é a inversão de valores, pois merecia maior crédito o professor que sabia planejar o que fazer, do que aquele que sabia o que fazer na prática) e muitos teóricos acabaram buscando uma metodologia totalmente oposta, denominada de subjetivismo ou idealismo.

Na abordagem subjetivista, a atividade do sujeito influenciava na produção da pesquisa, que passaria então, a ser centrada na avaliação individual. Na área da educação, a preocupação subjetivista voltava-se para a apreensão de habilidades já adquiridas, e especificamente, na relação professor/aluno, essa abordagem colocava como tarefa do professor, buscar o que o aluno trazia consigo sem precisar obrigatoriamente demonstrar, já

que o subjetivo era levado em consideração. O ritmo individual de cada um passou a ser respeitado e surgiu nesta concepção, a valorização da auto - avaliação.

A análise das condições emocionais que poderiam interferir na aprendizagem e a coleta de dados, abriram espaço para o sujeito construir a sua resposta.

*“Enquanto no modelo “positivista” a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se agora, de captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos.” (Prado, 1994: 20)*

Dessa forma, a avaliação educacional teve um considerável avanço, e gerou investigações mais completas. Mas, mesmo com toda a sua importância, a abordagem subjetivista não foi suficiente para explicar a realidade educacional, pois também fragmentava a realidade, e suas conclusões eram centradas no indivíduo e sua trajetória pessoal, sem recuperar o caráter histórico. Com isso, não foi possível encontrar respostas que “melhorassem” o aproveitamento escolar das populações de baixa renda, às quais geralmente tiveram (e têm até hoje) uma vivência cultural diferente do que “se espera” nas escolas.

Como esses dois modelos foram incapazes de explicar a realidade, já que desconsideravam o caráter histórico dos fatos, se fez necessário criar novos modelos de análise.

Surgiram então no final da década de 70, modelos baseados em teorias mais amplas que procuravam explicar as relações entre indivíduo, educação e sociedade.

Mas, análises históricas, sociológicas e econômicas, colocavam na época, a educação como uma instância menor ou como subproduto ideológico do Estado, subordinada portanto, à lei do capital e do poder.

Com isso, muitos educadores acabaram se desinteressando pela escola, enquanto instituição formal, partindo para pesquisas em outros locais como os sindicatos, empresas, comunidades, etc. Esses trabalhos foram muito interessantes e não menos importantes, inclusive para ampliar a atuação dos profissionais da educação em outros contextos além da escola, mas se fez necessário que a especificidade da escola fosse aos poucos novamente

sendo respeitada, e o indivíduo passasse a ser visto como o sujeito histórico, que faz a história do cotidiano na sociedade.

Pensando dessa maneira, a avaliação educacional deveria ter como espinha dorsal a relação indivíduo e sociedade, numa dimensão histórica, e para isso seria fundamental que se conhecesse a realidade social, e a avaliação fosse historicamente fundamentada.

Porém, o que percebemos em nosso atual contexto educacional, é que os modelos de avaliação acabaram sendo aplicados inadequadamente ou de forma estanque, o que possivelmente acabou contribuindo com os altos índices de evasão e repetência, problemas tão conhecidos e presentes em nosso atual sistema educacional, e que nos últimos anos vêm sendo atacados pela S.E.E., na tentativa de serem erradicados.

Mas temos presenciado até então, algumas ações de impacto, mas paradoxalmente de efeitos paliativos, sem o devido cuidado com o processo histórico e com os indivíduos envolvidos de forma efetiva, como por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Regime de Progressão Continuada, que veremos adiante.

### **4.3. SARESP: A Avaliação Competitiva na Escola Pública Paulista**

Caminhando um pouco mais para nossos dias atuais, buscamos os estudos de Cipriano Luckesi sobre a “pedagogia do exame”. Ele coloca que na prática educativa brasileira, a avaliação passou a ocupar, nos últimos anos, um grande espaço, em especial no final dos estudos do ensino médio, devido à preparação para o vestibular.

Não só nesse grau de ensino, mas especialmente nele, a prática docente é voltada para o treinamento da resolução de provas do vestibular; prática ainda mais intensa nos chamados “cursinhos pré-vestibulares”.

Porém, no sistema educacional em geral, todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos, pais, direção) voltam-se para a promoção de um grau de estudos para outro, e a preocupação em atingir os objetivos necessários para essa promoção sobressaem-se, em detrimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, muitas vezes os professores acabam aplicando as avaliações com o objetivo de testar o aluno para verificar o que ele conseguiu apreender dos conteúdos, e não para orientá-lo em suas dificuldades, ou levá-lo a compreender suas próprias necessidades, no processo de construção de seu conhecimento. Dificilmente ele busca compreender esse processo de aprendizagem que o aluno está construindo, e nem costuma repensar sua prática pedagógica para auxiliar de alguma forma o processo de aprendizagem de seus alunos.

Os pais por sua vez, comparecem na reunião de “pais e mestres” tendo como principal objetivo a busca dos resultados e notas conseguidos pelos filhos nas provas; para boa parte dos pais, o importante é que os filhos tenham conseguido notas suficientes para serem aprovados.

E como os professores muitas vezes acabam se sentindo pressionados pela comunidade, representada geralmente pelos próprios pais de alunos, e por outros sujeitos do sistema educacional, o que percebe-se é que o resultado final acaba sendo supervalorizado, sobrepondo-se até mesmo à todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, reduzindo-se à provas e notas finais.

Além desses interessados diretamente nos resultados e notas, há também os especialistas e “políticos” da educação que buscam a verificação desses resultados para premiar ou punir os envolvidos no processo, visando que a sua área ou região obtenha uma colocação de destaque nos rankings municipais, estaduais, nacionais ou mesmo mundiais de educação.

Atualmente, um exemplo claro desse procedimento é a premiação em dinheiro ou em viagens, que a S.E.E. promove para as “melhores escolas”, cujo desempenho no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) tenha sido satisfatório, conforme relatamos na introdução desta pesquisa; ou punindo-os conforme podemos constatar através de artigos de jornais que colocam que no ano de 2001, pela primeira vez, o sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pôde reprovar os alunos, fazendo com que os retidos, repitam todo o ciclo (1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. séries ou 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. séries) em um período de um ano:

*“...Aplicada pela Vunesp, que elabora o vestibular da Universidade Estadual Paulista, a prova do SARESP é composta de redação e 30 questões de múltipla escolha de português, mas o aluno reprovado fica retido também nas demais disciplinas. A escola, então, ficará incumbida de elaborar um “prontuário” dos conteúdos em que o estudante demonstrou dificuldades nos quatro anos de ciclo, que serão revistos na recuperação, dada em salas menores e separadas das séries regulares. Se a escola tiver poucos alunos nessa situação, que não justifiquem a formação de uma sala especial, eles serão colocados em séries regulares, mas terão acompanhamento especial.” (Folha de São Paulo, 10/2001)*

Ao entrarmos em contato com uma entidade que representa os professores da escola pública estadual de São Paulo (APEOESP), através de sua sub sede em Campinas, percebemos que este novo “formato” do SARESP não agradou a comunidade escolar, além de contrariar os princípios que delinearão essa ação do governo paulista inicialmente. A seguir, transcreveremos um trecho da publicação enviada pela APEOESP às escolas estaduais:

*“...a Secretaria da Educação está utilizando os resultados do SARESP de 2000 para classificar as escolas estaduais quanto à sua qualidade - através das cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelho - em “bem acima da média”, “acima da média”, “na média”, “abaixo da média” e “bem abaixo da média”.*

*Isto contradiz o direito de todos a escolas com igual qualidade de ensino, ao mesmo tempo em que o governo foge à responsabilidade de garantir esta qualidade... nesta quarta-feira, 14 de novembro de 2001, a secretária estadual da Educação publicou no Diário Oficial do Estado a Resolução nº 124/2001, estabelecendo que o exame do SARESP que será realizado em 29 de novembro de 2001 (prova de Língua Portuguesa) pode determinar quais alunos serão aprovados e quais serão reprovados nas séries finais do primeiro ciclo (1ª a 4ª séries) e do segundo ciclo (5ª a 8ª séries). (APEOESP, 2001)*

Assim, algumas conseqüências da “pedagogia do exame” podem ser observadas quando ela centraliza a atenção nos exames, não auxiliando na aprendizagem dos alunos, o que deveria ser o principal objetivo da avaliação, segundo Luckesi.

E essa nova versão do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), só vem reforçar dentro da escola, a divisão social que já existe entre nós, já que a sociedade brasileira é dividida por classes econômicas, tornando-se assim mais um instrumento de exclusão e manutenção da extratificação social.

Vemos com isso que na própria escola, desde as séries fundamentais, já têm início as “seleções”, que de certa forma podem levar o aluno a desistir dos estudos, impedindo que ele tenha acesso a um conhecimento mais sistematizado, e diminuindo possivelmente, suas oportunidades de participação na vida social. Isso também pode ser considerado como impedimento da elevação cultural da grande massa da população através da instituição escolar (o tema evasão escolar não será focado na presente pesquisa, mas não deixa de ser um importante assunto, que, como a repetência e a avaliação, vem sendo discutido por vários especialistas e estudiosos na área educacional).

Infelizmente, na sociedade capitalista, quanto mais distante do esclarecimento cultural estiver a população, mais tranqüilidade terá a classe dominante, já que se torna mais fácil controlar a massa menos crítica.

No caso do SARESP, especificamente com essa nova versão, pode-se perceber que ela está muito mais sintonizada com a reprovação do que com a construção da aprendizagem, favorecendo assim, uma vez mais um processo seletivo, onde os alunos serão colocados por um certo período em “classes especiais”, situação não muito diferente das demais seleções que estes alunos poderão passar ao longo de sua vida estudantil e profissional (vestibulares e exames seletivos para empregos).

Precipita-se então, o caráter competitivo explícito nas políticas neoliberais que vem sendo desenvolvido pelos atuais governos federal e estadual, no caso da educação.

O que era antes vivenciado pelos poucos alunos das escolas públicas que conseguiam chegar ao final do ensino médio e tentavam prestar exames vestibulares, será vivenciado desde cedo pelos alunos do ensino fundamental.

A escola estará voltada para o bom desempenho de seus alunos, para que possa ser bem classificada, rendendo-lhe premiações e reconhecimento das demais unidades escolares, da comunidade, que estará possivelmente buscando vagas nessas escolas bem classificadas e da própria secretaria estadual de educação.

Os alunos por sua vez, estarão dispostos a qualquer custo, a não serem expostos, freqüentando essas “salas especiais”, já que isto poderia ser um atestado de incompetência perante os demais colegas e a comunidade escolar.

Assim, o aluno acaba sendo levado a aprender para ter sucesso em sua vida estudantil diante do que se espera dele, ou seja, “aprender” os conteúdos que são considerados mais importantes para se sair bem nos testes. A necessidade imposta pela escola e pela sociedade em geral, para que se atinja os objetivos ao final do ano letivo, acaba por direcionar a avaliação para os “bons” resultados - satisfatórios e suficientes - nos exames e testes.

A competição poderá ser acirrada entre as premiações e punições, enquanto o aprender de forma significativa e prazerosa não terá espaço nesta escola competitiva.

Precisamos buscar compreender o porquê dessa exaltação à tudo o que se refere à avaliação no sistema educacional. A preocupação com o resgate da imagem da escola pública ocorre apenas com esse único fim? Será que há a somente a falta de qualidade técnica na escola ou a falta de políticas comprometidas com a real melhoria do ensino?

No atual contexto social em que vivemos, permeado pela desigualdade social e econômica, o que acaba resultando em mais desigualdades culturais e diferentes oportunidades de acesso às instituições escolares, resta-nos saber se há alguma chance de se padronizar a qualidade em níveis sociais tão diferentes, como é o caso da avaliação estadual (SARESP), quando as mesmas questões são aplicadas nas escolas públicas da capital paulista e em pequenos municípios exclusivamente rurais, por exemplo.

O que pode ser considerado como habitual ou corriqueiro para uma certa região, pode ser de completa estranheza para outra. Ao nos deparar com as questões no exame no SARESP 2000, quando então participamos da aplicação e correção das provas, nos perguntamos: Quais os parâmetros que as equipes que preparam essa avaliação levam em consideração para definir ou escolher entre um texto ou outro, entre uma questão ou outra, para milhares de estudantes com vivências tão diversificadas, histórias de vida tão singulares e experiências escolares as mais variadas possíveis?

Neste sentido, como mensurar a qualidade dos processos educacionais vivenciados de formas tão díspares, sob a suposta neutralidade advinda de parâmetros universais?

Falamos aqui de comparar e classificar realidades e escolaridades incomparáveis. Ou será que durante a avaliação, ou correção de cada caderno de prova será levada em

consideração a história de vida de cada aluno a partir do questionário social que os alunos respondem ao iniciar as provas?

É claro que isso não é possível para as pessoas que preparam e fazem atualmente a correção e classificação dessas provas formatadas. Inclusive, as respostas são igualmente formatadas, e devem seguir os critérios que vêm também formatados para que a correção ocorra da forma mais “neutra” possível.

É assim que o professor que fica com o seu aluno durante todo o ano letivo o avalia? Pode ser que num universo de milhares de professores da rede pública estadual, muitos utilizem formas de avaliação também estanques, mas o professor que convive diariamente com o seu aluno, e conhece, ainda que parcialmente, seu histórico de vida e mais ainda, sua vida escolar, progressos ou não, não seria a pessoa mais indicada para junto com os seus pares em sua realidade escolar, decidir se este aluno tem ou não condições de prosseguir com os seus estudos em uma série ou turma posterior?

A autora Mara de Sordi, faz alguns questionamentos que vão nessa linha de pensamento, referindo-se ao “Provão” - aplicado no ensino superior - mas que pode perfeitamente adequar-se à forma de avaliação aqui discutida (SARESP):

*“...A quem interessa esses resultados? O que se pretende com eles? Quais foram os grupos chamados para definir estes padrões? Quais os conteúdos privilegiados e quais os esquecidos e porque razão o foram? Todas essas respostas estão impregnadas de poder, de vontade política para imprimir novos rumos à escola, ditados pela lógica de mercado, numa era de globalização que requer novas identidades culturais e novas subjetividades sociais” (Sordi, 1998:127)*

Faz-se necessário e urgente diante de todas essas colocações, a busca de formas avaliativas que realmente primem pelo caráter educativo, tendo como um de seus principais objetivos, o respeito à cidadania e histórias de vida dos envolvidos.

Antes dessas atuais propostas, “esse olhar” a avaliação, em geral não ocorria; atualmente, muito menos. Não se retirou o que não estava bom para se propor algo melhor, apenas, foi imposto algo diferente. E longe da máxima de que “tudo o que é novo causa insegurança e resistência”, não se deve resistir a esse tipo de imposição apenas pelo fato de ficar do lado oposto, mas porque as soluções e imposições que estão chegando à rede

pública estadual, ao longo dos últimos dez anos pelo menos, não fez melhorar a tão almejada qualidade de ensino.

E mais, na atual política educacional paulista, a contradição se faz gritante, pois ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental o professor não deve reprovar o aluno, e sim acreditar em sua capacidade e aprendizagem, incentivando-o e observando seus progressos e necessidades para que no ano seguinte as possíveis “falhas” sejam trabalhadas, isso de acordo com as diretrizes e princípios da Progressão Continuada, conforme estaremos estudando no próximo item. Porém, ao término deste primeiro ciclo, quem decidirá se este aluno deverá ou não prosseguir no ciclo seguinte, não serão esses professores que o acompanharam ao longo de sua vida escolar, e sim, as equipes das instituições especializadas que elaboraram e corrigiram as avaliações do SARESP.

A partir dessas reflexões, levantamos alguns questionamentos:

Quantas crianças foram matriculadas na primeira série da rede pública estadual em 1990 e estão no início do curso superior hoje? Já que as crianças que estavam na primeira série do ensino fundamental em 1990, hoje, estariam adentrando no nível superior, caso tenham continuado os estudos e não foram reprovadas ou evadidas...

Não é preciso recorrer aos arquivos estaduais para responder, pois a intenção deste questionamento não é obter mais um dado estatístico ou numérico, mas sim, o de refletirmos sobre as políticas educacionais que foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos.

Como podemos avaliar e pensar a escola pública neste período, partindo dessas ações e intenções políticas governamentais?

Partindo destes estudos sobre avaliação, buscamos na Secretaria Estadual de Educação, os princípios norteadores da proposta inicial do SARESP, em 1996<sup>29</sup>:

*“O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP - nasceu no ano de 1996 e teve como finalidade a criação de um sistema de avaliação que permitisse obter dados sobre o ensino, por meio do rendimento escolar dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio.*

---

<sup>29</sup> Estas primeiras colocações sobre o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), foram retiradas do site da Secretaria Estadual de Educação, entre os anos de 1.997 e 2.000: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br), e dos relatórios sobre o SARESP, enviados pela S.E.E. a pedido da pesquisadora.

*Na verdade, o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no Sistema...*

*...Como as provas do SARESP são corrigidas pelos próprios professores, os resultados da avaliação ficam disponíveis na Escola, o que permite rapidez na análise, possibilitando aprimorar o planejamento pedagógico, bem como subsidiar na definição de metas pela Equipe da Escola.*

*Como a avaliação do SARESP é feita no início do ano, há a possibilidade de orientar os alunos logo que os problemas são detectados. E, um dos pressupostos mais importantes do SARESP é o envolvimento dos professores na elaboração das provas para os componentes curriculares. Esse envolvimento, além de imprimir maior integração entre teoria e prática, estimula as responsabilidades e o espírito de um trabalho coletivo.” (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2001)*

Analisando os primeiros documentos da Secretaria Estadual de Educação sobre as pretensões à respeito do SARESP<sup>30</sup>, poderíamos vislumbrar uma possibilidade de avaliação diagnóstica e de acompanhamento da vida escolar dos alunos, com o intuito de auxiliar no processo pedagógico, visando atingir uma aprendizagem que formasse o aluno de maneira global, e despertando o seu interesse para os estudos.

Como as avaliações seriam preparadas com a participação de docentes e “especialistas” (supervisores, coordenadores) conforme transcrevemos acima, a possibilidade de abranger conteúdos e formas de apresentação desses conteúdos condizentes com o cotidiano escolar eram grandes.

Além desses fatores, podemos observar na proposta inicial do SARESP, alguns outros itens que apontariam para caminhos que também poderiam auxiliar no processo pedagógico, como por exemplo, a “articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar”.

Mas ao longo de cinco anos, o SARESP foi sofrendo alterações que acabaram praticamente descaracterizando a idéia inicial, resultando em uma certa resistência por parte dos docentes e aversão por parte dos alunos.

Esta última mudança, à qual possibilita uma interferência maior do SARESP no cotidiano escolar - retenção dos alunos que não apresentam resultados satisfatórios nestas

---

<sup>30</sup> Ressalte-se que aqui apresentamos apenas uma mostra dos documentos da elaboração do SARESP; porém, buscamos na Secretaria Estadual de Educação, diversos documentos na íntegra sobre sua elaboração, resultados, etc.

avaliações - é uma mostra de como a proposta inicial foi transformada, além de outras mudanças, como a elaboração das avaliações serem realizadas por “instituições especializadas”, sem a participação direta de docentes da rede pública. E essas mudanças apontam para algumas questões já levantadas por nós relativas à busca por resultados e não a preocupação com a real qualidade do ensino.

Como outras medidas tomadas pelo governo, tanto a elaboração (mesmo inicial) como as mudanças sofridas pelo SARESP reafirmam a característica de “pacotes” que chegam praticamente prontos às escolas da rede pública, atendendo muitas vezes às tendências e políticas planejadas por organismos internacionais financiadores de algumas das políticas públicas latino americanas. Isso pode ser observado não só no Brasil, como em vários outros países da América Latina. Melo refere-se à algumas formas de ações de organismos internacionais relativas à educação

*“A UNESCO - em ações que se cruzam com as da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e da UNICEF -, interagindo de uma forma cada vez mais orgânica com a burocracia estatal, procedeu a uma estratégia de elaboração de implementação de um projeto neoliberal de educação para a América Latina e o Caribe, dirigida por uma oficina regional, a OREALC - Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. Processo que se iniciou principalmente a partir de 1979 com uma Conferência Regional de Ministros da Educação e Planejamento Econômico, quando se recomendou a formulação de um Plano Principal de Educação para a América Latina e o Caribe.” (Melo, 1998: 29)*

Tais ações tendem a culminar em projetos que acabam por gerar críticas e resistência por parte da comunidade escolar, já que inicialmente muitas pessoas procuram acreditar que alguns projetos podem vir a auxiliar no processo de melhoria de qualidade da educação, se empenhando nestas ações, ao menos inicialmente:

*“...Toda semana o novo delegado nos colocava a par do que se pretendia. Realizamos pesquisas em nossas unidades junto à comunidade para verificarmos a demanda para o ano seguinte. Foi realizado um controle ferrenho de matrículas e desistentes... Os diretores das escolas vizinhas se reuniam semanalmente para confrontar seus dados e oferecer à delegacia um panorama o mais correto possível...”*

*“... A partir daí, passei a receber mal todas as iniciativas de “trombada” da Secretaria de Educação, porque não respeitavam nossa experiência...”*  
*(diretora da rede pública paulista de ensino, 2001)*

Porém, com o passar do tempo, e com as ações da Secretaria Estadual de Educação, vindas de cima para baixo, as pessoas acabaram desacreditando nos projetos. Podemos constatar assim, que os dados e avaliações de resultados apontados pela Secretaria Estadual de Educação, nem sempre correspondem ao que é real no cotidiano escolar.

No atual contexto, o SARESP passou a ser mais uma “prova”, mais um “teste” que busca provar o conhecimento do aluno, e o seu resultado a partir de agora, é que define se o aluno poderá ou não prosseguir os estudos na série posterior.

O sentido da avaliação escolar passa assim, a ser medido pelo que o aluno aprendeu, para que a Secretaria Estadual de Educação trabalhe com os números e apresente estatísticas animadoras. Não parece haver a real preocupação com a qualidade do ensino, e sim a mensuração do rendimento do aluno para fins numéricos.

Entendemos que uma avaliação mais próxima do objetivo de auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento, tem o professor como o orientador da aprendizagem de seus alunos, onde professor e aluno se auto-avaliem, além do professor avaliar seu aluno de forma contínua, replanejando seu trabalho de acordo com as necessidades apresentadas por esses alunos, estimulando e facilitando seu aprendizado.

Mas como isso pode ser possível se os professores nem mesmo participam da elaboração do SARESP atualmente? Como este professor pode redirecionar seu planejamento ou forma de trabalho se a elaboração, e até mesmo a correção e análise dos dados são realizados por instituições especializadas?

Gimeno assim se coloca diante da possibilidade da avaliação não ser realizada pelo próprio professor:

*“Não é recomendável para o trabalho educativo que a comprovação dos efeitos do ensino fiquem fora do controle dos professores, porque, na medida em que isso ocorra, os dados da avaliação de pouco servirão para reorientar, de forma constante, a própria ação do ensino. Quem mais diretamente pode utilizar os dados proporcionados pela avaliação é quem tem em sua mão a direção do processo didático.” (Gimeno, 1988:385)*

Ao referir-se ao SARESP, o discurso da Secretaria Estadual de Educação o apresenta como uma das principais diretrizes adotadas para melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo estado. Segundo as colocações da própria secretária de educação, é a partir

dos resultados do SARESP que sairão os parâmetros para subsidiar as demais ações relativas à política educacional da Secretaria e ainda sugere para as unidades escolares redefinirem a sua proposta pedagógica no que tange ao planejamento escolar, a formação continuada de professores, ao estabelecimento de metas a serem alcançadas também a partir dos resultados desse sistema de avaliação. Porém, é quando a secretaria de educação refere-se à maior autonomia pedagógica, a partir do Sistema de Avaliação proposto (?), é que percebemos a grande contradição implícita nessa fala; pois, como a escola pode ter autonomia se esse processo avaliativo se tornou totalmente externo à ela, e agora tem que trabalhar para satisfazer critérios de processos pedagógicos totalmente fora da instituição escolar?

Para encerrar essa reflexão, mais uma vez autora Mara Sordi, contribui com nosso embasamento e posicionamento acerca da “avaliação desejada”:

*“... defendemos a adoção da avaliação como aliada de projetos educacionais críticos, evidenciadora de um ensino preocupado com o resgate da cidadania, e que para tal não pode prescindir de uma avaliação igualmente cidadã. As bases para a proposição de uma avaliação cidadã, assentam-se na recuperação de sua natureza processual, dialógica, de sua face educativa e emancipatória. Implica a compreensão pelos educadores de seus determinantes extra-escola e, que acima de tudo estes, por compreendê-los, assumam ações concretas que sustentem uma transformação da escola. Transformação radical (na raiz) da escola, recuperando sua autonomia na definição de seu projeto e evidenciando seu compromisso social. Assumir um projeto de avaliação que possa ser adjetivado de cidadão, implica olhar o mercado como um dos referenciais de análise, a ser tomado como indicador relativo, nunca absoluto...” (Sordi, 1998:123)*

Encerramos essa análise concluindo que a avaliação deveria ter como um de seus objetivos, o de levar o professor a refletir sobre o caminho que está sendo percorrido pelos seus alunos e orientar seu trabalho nesta mesma direção, e para isso seria preciso que o próprio professor, que está presente e participa diariamente desta construção do conhecimento pelos seus alunos, fosse a pessoa que avaliasse e orientasse o processo do ensino aprendizagem, juntamente com os seus pares, e não apenas o redator de relatórios anuais de seus alunos que poderão ser utilizados por um outro professor que venha sanar as “falhas” em uma “sala especial”, caso o aluno venha a ser reprovado no SARESP,

lembrando que agora, este exame é elaborado e corrigido por instituições externas ao ambiente escolar, e que é partir destes resultados que o aluno continuará no próximo ciclo ou não.

#### **4.4. Progressão Continuada: Reflexões sobre o real**

*"No dina vit do de abinu d doni come kicna do no ba basinu terã mlazsa."  
(Revista Educação, Julho/2000)*

O Regime de Progressão Continuada implantado na rede pública estadual do ensino paulista na década de 90, como os demais projetos, traz os argumentos da secretaria estadual de educação, como sendo mais uma forma de "valorizar e estimular" a aprendizagem do aluno, auxiliando na "melhoria da qualidade do ensino".

Sua "novidade", é a avaliação apenas nas últimas séries de cada ciclo do ensino fundamental, ou seja, na quarta e na oitava séries é que se decide se o aluno deve ficar retido ou não naquele ciclo que está cursando. Isso, de acordo com o nosso entender, busca compensar de forma perversa e ilusória, todos os anos que os alunos perderam ao serem avaliados de forma punitiva, sendo reprovados por vezes, dois, três ou até quatro anos consecutivos. Agora ao contrário, os alunos passam pela escola e a retenção não ocorre ao longo de quatro anos, dando a falsa impressão de que estão aprendendo e sendo valorizados.

Assim, de acordo com o discurso da Secretaria de Educação, a evasão e a repetência que eram os principais causadores da baixa qualidade do ensino público<sup>31</sup>, tiveram fortes reduções a partir da implantação deste projeto, já que a repetência praticamente deixou de existir, e com isso o acesso e permanência do aluno na escola estão garantidos. Isto porque, segundo a S.E.E., as vagas antes ocupadas pelos alunos repetentes em uma determinada série estariam disponíveis para novos alunos; e como a aprendizagem seria ininterrupta, os alunos evadidos teriam oportunidade de dar seqüência aos estudos.

---

<sup>31</sup> Esta informação consta no Site da Secretaria Estadual de Educação: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br), na versão eletrônica do Jornal Escola (1999).

Analisando hoje os índices de repetência, constata-se que realmente houve uma queda vertiginosa nas estatísticas, mas não se pode perder de vista os objetivos implícitos desta ação política educacional, que é o de iludir aqueles que fazem uma leitura superficial de resultados exclusivamente numéricos, e cabe-nos aqui analisar, se houve real melhoria do ensino público através deste projeto, e se a democratização efetivamente ocorreu na escola pública.

De acordo com os materiais que pudemos coletar na Secretaria Estadual de Educação, a Progressão Continuada parte do princípio da busca pela melhoria do ensino público, e, para que esse projeto fosse colocado em prática, várias ações anteriores e simultâneas à sua implantação foram realizadas, como a reorganização física da rede pública de ensino, aumento das reuniões pedagógicas para os professores, aulas de reforço paralelo, compras de materiais pedagógicos, educação continuada de professores, dentre outras ações citadas pela Secretaria de Educação:

*“A base para o sucesso da Progressão Continuada já foi construída nos últimos três anos: uma equipe escolar que compartilha um projeto pedagógico e tem na avaliação a bússola para mantê-lo no rumo certo; com horário comum para reuniões semanais, monitorando o progresso das classes e planejando atividades de recuperação para os alunos, tendo tempo e espaço organizados a serviço do aluno, contando com ambientes mais adequados à aprendizagem, incremento de práticas pedagógicas diferenciadas, elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e de seu regimento...” (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1998)*

Assim, os primeiros contatos com as publicações governamentais, passam a impressão de que o projeto chegou à rede de ensino de forma planejada e gradual, com discussões entre a Secretaria Estadual de Educação e a comunidade escolar, possibilitando assim, o aprendizado do aluno de acordo com o seu ritmo e os seus progressos intelectuais foram valorizados. Mas analisando os depoimentos dos entrevistados e as reportagens sobre o tema, constatamos que não foi exatamente dessa maneira que ocorreu, ainda que neste outro pronunciamento da Secretaria Estadual de Educação, a impressão que se quer passar é de que a proposta é teoricamente fundamentada e os objetivos são claros na direção da busca da melhoria da qualidade do ensino público:

*“O objetivo da progressão continuada é fazer com que os alunos aprendam cada vez mais, eliminando barreiras que, ao final de cada série, estavam interrompendo o processo natural de aprendizagem, desconsiderando os conhecimentos construídos pelos alunos no decorrer do ano, e obrigando-os a começar da estaca zero, repetindo o caminho já percorrido. Este procedimento contrariava os princípios básicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e da teoria Sócio-Constructivista de Educação. Ao contrário disso, a progressão continuada assume, na prática, princípios de educadores como Piaget, Paulo Freire e Emília Ferreiro: Toda criança é capaz de aprender. Toda interação professor/aluno e aluno/aluno resulta em aprendizagem. A aprendizagem ocorre em um movimento não - linear. Alunos atrasados em relação ao seu grupo conseguem, em determinado momento, dar um salto e dominar rapidamente conteúdos que até então lhes eram inacessíveis. A aprendizagem é um processo contínuo e sem retrocessos. Fazer o aluno voltar atrás é destruir sua auto-estima e sabotar a sua capacidade de aprender.” (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1998)*

Durante as leituras desses materiais, encontramos também a afirmação de que esse projeto faria com que o conceito de avaliação fosse revisto e reelaborado em toda a rede de ensino, pois a avaliação deixaria de ter o efeito de punição e passaria a ter uma função diagnóstica e de valorização do aprendizado do aluno.

Buscamos então, entrevistar pessoas que estivessem vivendo esta nova realidade do ensino público, e saber como esta proposta chegou na escola, como foi a sua implementação e se os resultados até agora têm alcançado os objetivos previstos em relação à melhoria do ensino público e sua democratização.

Ao entrevistarmos professores da rede pública estadual de ensino e professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que discutem o tema da avaliação, tivemos posicionamentos favoráveis e desfavoráveis em relação ao projeto, conforme pudemos observar nestes relatos:

*“A progressão Continuada elimina um antigo problema da educação, que é a repetência, além de garantir a questão do acesso e permanência na escola, segundo a visão do governo. Mas isso não garante o acesso e permanência global e com qualidade. A repetência é um problema importante e que deve ser combatido no ensino, mas da forma como está ocorrendo, não garante a continuidade do estudo com qualidade e as condições de aprendizagem para os educandos, mas, apenas o acesso. A postura assumida pelo MEC e mais especificamente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é a ênfase na avaliação (SARESP,*

*ENEM, SAEB e PROVÃO).” (Professor da Faculdade de Educação, Unicamp, 2001).*

*“A Progressão Continuada é uma proposta educacional implantada na Rede, com o objetivo de melhorar os índices de aprovação dos alunos. Ela traz aspectos positivos, ao impedir que o aluno refaça uma série porque não assimilou alguns conteúdos. Por outro lado, toda mudança na proposta pedagógica de um país, e as leis que lhe sustentam, devem ser bem refletidas, pois os estragos em Educação, são no mínimo ou desastrosos. Ocorre então, que o mau desempenho do estudante recai numa frase típica que sempre ouvimos: “O despreparo do professor”. Existe toda uma pressão sobre o professor para que o aluno seja aprovado, mesmo quando não tem condições de continuar na série seguinte. Quando fica evidente para o Conselho de Classe e Série, que seria melhor para a formação do cidadão, ele refizesse uma série, que não será exatamente uma cópia da anterior, a Progressão Continuada, que pode ter boas intenções, fica destinada a um jogo de “passa-todo-mundo”. Se faz urgentíssimo alguns pareceres e resoluções para as lacunas e interpretações dúbias da legislação.” (professora da rede pública de ensino paulista, 2001)*

Mas o que transpareceu-nos durante todas as entrevistas, foi a seguinte constatação: Apenas o acesso e permanência do aluno na escola, não garantem a democratização do sistema, pois se o percurso do aluno não é acompanhado sistematicamente e avaliado de forma a considerar os avanços e dificuldades recorrentes do processo de ensino e aprendizagem, buscando orientar este aluno em suas dificuldades, e não fazendo com que ele prossiga nos estudos com essas “defasagens” que poderão acompanhá-lo ao longo de sua vida escolar, supõe-se que o que vem ocorrendo na verdade, é uma promoção automática, que em nada “valoriza” o conhecimento do aluno.

Essa ação acaba com os dois entraves da educação citados anteriormente, a evasão e a repetência, mas não garante a melhoria do ensino oferecido pela escola pública, e não há justificativas teóricas que respaldem a atual situação e desempenho real da escola pública.

Encontramos em uma revista especializada em assuntos educacionais, uma reportagem que se refere ao fim da repetência nas escolas públicas, dizendo que com o fim da repetência, as escolas estão aprovando alunos que não sabem ler nem escrever, e reproduz a escrita de uma frase de um aluno de 4ª série que tenta colocar no papel, o que a professora ditou a respeito da data do descobrimento do Brasil e a "comemoração dos 500 anos", dizendo que "No dia vinte e dois de abril de mil quinhentos, comemoramos o

descobrimto do Brasil. Brasil, terra maravilhosa.”. A escrita da criança é apresentada da seguinte forma:

*“No dina vit do de abinu d doni come kicna do no ba basinu terã mlazsa.”*

(Revista Educação, Julho de 2.000)

Durante a reportagem, relata-se as condições de vida desse aluno, a situação da escola pública e em seguida, é realizada uma entrevista com o ministro da educação, Paulo Renato Souza, que diz em um determinado momento que esta situação reflete “*o fracasso da escola. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores.*”

Essa é apenas uma reportagem de um caso de uma criança que prosseguiu em seus estudos ao longo do 1º. ciclo do ensino fundamental, durante quatro anos e consegue apresentar uma escrita que não pode ser considerada como satisfatória dentro dos padrões da língua culta. Este é um dentre os inúmeros exemplos que explicitam a gravidade de nosso atual sistema de ensino.

Acreditamos que a alfabetização como um todo, é um processo que se desenvolve ao longo da vida das pessoas, ao aprendermos novas línguas e linguagens (inglês, espanhol, informática, etc.), novos costumes, etc. mas por mais que se recorra a teóricos, como os que foram apresentados no início da proposta da Progressão Continuada, onde a secretaria de educação cita princípios de Emília Ferreiro, Piaget e Paulo Freire para fundamentar a proposta da Progressão Continuada, não podemos deixar de visualizar a contradição entre o real cotidiano do ensino público paulista, os resultados apontados pela Secretaria Estadual de Educação e as teorias citadas.

Não pretendemos polemizar e em poucas linhas teorizar sobre alfabetização, mas se faz necessário discernir o amplo processo que envolve a alfabetização, dessa ação que vem sendo implantada na escola pública, através da Progressão Continuada, que não percorre de forma alguma o caminho proposto por estes estudiosos do tema alfabetização, principalmente, Paulo Freire e Emília Ferreiro citados pela S.E.E. nos documentos referentes ao Regime de Progressão Continuada.

Retomando os estudos realizados sobre a L.D.B., e mais especificamente nos artigos referentes à avaliação e a autonomia da escola, a lei explicita a autonomia pedagógica (como também a financeira e a administrativa), mas com essas “interferências externas” como o SARESP (estudado no item anterior) e a implantação do Regime de Progressão

Continuada, no ensino público paulista, a autonomia da escola e do próprio professor ficam prejudicadas.

Um exemplo disso é a deliberação C.E.E. 09/1997, que trata da instituição do Regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo, criando dois ciclos de ensino a partir de 1998, sendo o primeiro ciclo de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série e o segundo ciclo de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série. Dessa forma, a referida autonomia escolar ficou praticamente esquecida, pois se a organização curricular é uma prerrogativa da escola, ficando a cargo das discussões e decisões do corpo docente, administrativo e o Conselho de Escola, a liberdade de definir seu currículo e elaborar seu regimento e proposta pedagógica, essas ações da Secretaria de Educação, vêm de encontro à essa liberdade.

Quanto ao professor, ele se viu diante de novas determinações sem estar devidamente preparado para isso. Tanto na questão do SARESP, quanto no Regime de Progressão Continuada, ele teve que rever sua postura em relação à avaliação; pois a partir do SARESP, observou-se em muitas escolas a ênfase nos conteúdos e formato dessa avaliação, em detrimento das avaliações que antes eram realizadas no cotidiano da escola, possibilitando uma “preparação” do aluno para o SARESP. E quanto à Progressão Continuada, o professor também teve que rever seus conceitos de avaliação enquanto classificação; mas a mudança de postura frente a esse assunto, requer participação, estudo e discussão, e esses aspectos foram comprometidos no decorrer da implantação desses dois projetos.

Como poderia o professor se apropriar de diferentes princípios da avaliação, que não o classificatório (prática avaliativa tradicional em nosso sistema de ensino até então), utilizando os resultados do desempenho de seus alunos para direcionar sua prática pedagógica, se ele não foi preparado para isto?

Até então, em linhas gerais, a avaliação realizada periodicamente e especialmente ao final do ano, era o instrumento que decidia se o aluno seria aprovado ou retido de acordo com o que ele havia aprendido em um determinado período, para que ele pudesse passar ou não para a série seguinte, e dar continuidade aos estudos.

Mas com a adoção das novas propostas, chegam às escolas os conceitos de aprendizagem ininterrupta e de avaliação permanente, sem a devida preparação ou

“capacitação” dos professores, sendo que as publicações da Secretaria Estadual de Educação foram as únicas formas de acesso do corpo docente à essas propostas.

Os professores por sua vez, sentiram-se “perdidos” pois os seus referenciais avaliativos de até então passaram a não mais valer nessa proposta. Não defendemos aqui, que as formas de avaliação de até então eram as mais coerentes, mas questionamos sim, a forma como se passou de uma concepção de avaliação para outra, em nome de uma ilusória idéia de que o conhecimento do aluno precisaria ser valorizado, e com outros objetivos implícitos, como a racionalização de recursos e a inversão dos altos índices de repetência e evasão, para que mais verbas fossem angariadas nos organismos internacionais que financiam grande parte dessas políticas que estão em consonância com o projeto neoliberal imposto à nossa sociedade, conforme nos referimos na introdução desta pesquisa.

Faz-se necessário que os governantes entendam que o processo de mudança de posturas, conceitos e organização na área educacional não deve ocorrer apenas a partir do momento em que leis ou decretos são baixados ou “novas propostas” chegam às escolas. Pois, para que qualquer proposta de transformação que se dispõe a resolver questões básicas da reorganização no ensino, se concretize, é imprescindível o diálogo e preparação daqueles que estarão à frente destas ações, no caso, os professores.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“...É que a lei jamais seria capaz de estabelecer, ao mesmo tempo, o melhor e o mais justo para todos, de modo a ordenar as prescrições mais convenientes. A diversidade que há entre os homens e as ações, e por assim dizer, a permanente instabilidade das coisas humanas, não admite em nenhuma arte, e em assunto algum, um absoluto que valha para todos os casos e para todos os tempos...”*  
(Platão, Diálogos)

Iniciamos a parte final desta pesquisa, retomando nossa hipótese de que a busca pela melhoria da qualidade na educação, ao invés de contribuir para os objetivos explícitos nestas propostas, como o de valorização e democratização do ensino, e maior autonomia da instituição escolar, impuseram ações contraditórias a esse mesmo discurso, apontando para outros objetivos implícitos, como a racionalidade de custos e a busca pela eficiência, o que fez com que o ensino público se encontre atualmente em uma situação ainda mais crítica no que se refere à sua melhoria.

Assim, buscamos ao longo dos estudos realizados a partir das coletas de dados e das leituras de autores que embasaram nosso trabalho, principalmente àqueles que referem-se às questões ligadas às políticas públicas, mais especificamente às questões educacionais, e suas implicações sociais, responder à questão que fizemos ao iniciar esta pesquisa:

Em que medida essas ações contribuíram para a democratização e para a melhoria da qualidade do ensino público, no que diz respeito à formação global do aluno, a partir dos princípios de formação humana expressos na Constituição brasileira e na L.D.B.?

Para encaminhar esta conclusão, baseamo-nos nos princípios do “agir comunicativo” e da “democracia processual” de Jürgen Habermas. Sabemos que não é possível na área política atender a todas as expectativas, mas buscamos os princípios da “democracia processual” defendida por Habermas e vimos que se os agentes do processo,

participam da reconstrução da esfera pública, decidindo sob a orientação das ações sociais democráticas dialogadas; pode-se chegar a um consenso em função da racionalidade das ações.

Pois os participantes poderiam agir com o objetivo de alcançar a compreensão da situação e suas possíveis soluções; neste caso, a melhoria no sistema de ensino público. E através da interação buscar-se-ia chegar a um entendimento, planejando e coordenando as ações.

Acreditamos que a teoria de Habermas é perfeitamente possível de ser aplicada na área das políticas educacionais, sem destruir ou transformar de forma radical esse sistema, já que através da democracia e do diálogo, pode-se chegar ao entendimento.

No caso da escola, poderíamos vê-la como o ponto crucial de união entre o sistema político e a comunidade, proporcionando condições de transmitir através do conhecimento, noções básicas sobre cidadania e democracia. Para isso, seria necessário o envolvimento de todos os agentes que compõem a comunidade escolar - professores, alunos, corpo administrativo, pais e lideranças locais - para garantir esse espaço na escola.

Vejamos então como nossos governantes têm tratado a questão da educação nas sucessivas administrações, e se a escola vem conseguindo exercer seu papel de elo entre comunidade e governo.

Analisando os projetos educacionais apresentados neste trabalho, pudemos perceber que governantes e governados, segmentos sociais, que tanto ressaltam a dimensão econômica da educação, quanto a dimensão político-ideológica e a participação, concordam que a educação está muito aquém da desejada e precisa ser melhorada.

Assim, na perspectiva dos governantes que elaboram estas políticas, e as implementaram através de projetos e ações como os que aqui foram estudados (Escola Padrão, Reorganização Física da Rede Pública Estadual de Ensino, Capacitação de Professores, SARESP e Progressão Continuada), percebemos uma postura otimista, com aparentes “boas intenções e resultados satisfatórios” encontrados nos documentos e publicações oficiais dos governos, já que estes projetos e ações deram subsídios para as secretarias de educação tomarem suas decisões para “proporcionar as condições necessárias para a referida melhoria”.

E por outro lado, ouvimos a comunidade escolar através de seus diversos sujeitos, afirmando que muitas vezes essas “propostas” são “executadas”, mesmo que estes não concordem com as mesmas e que estas não acabaram proporcionando a melhoria anunciada.

Assim, ao longo da década de 90, a Secretaria Estadual de Educação, em seus diferentes governos, realizou essas ações e outras mais (Salas de Aceleração, Educação à Distância, Salas Ambiente, etc.), sempre de acordo com os objetivos da política educacional vigente.

Dentre as ações aqui estudadas, a implantação da Progressão Continuada, por exemplo, foi uma das mudanças mais contundentes a nível pedagógico, já que organizou o ensino fundamental em dois ciclos, eliminando a repetência e propondo a superação do modelo de avaliação classificatória, tradicional em nosso sistema de ensino. Isto demandou dentre outras coisas, uma nova postura do professor diante da avaliação.

Porém, percebemos que a Secretaria de Educação, ignorou a realidade existente em relação à formação do professor no que diz respeito à avaliação, pois analisando as publicações direcionadas aos professores, temos diretrizes gerais sobre a proposta,:

*“Este número especial do jornal Escola Agora é dedicado aos educadores que, desde o início de 1998, estão colocando em prática a Progressão Continuada. Isto significa que, pela primeira vez, alunos das escolas estaduais terão uma aprendizagem ininterrupta da 1ª à 4ª séries (Ciclo I) e da 5ª à 8ª série (Ciclo II). Uma tarefa difícil, porque exige acabar com a crença de que todos os alunos têm de atingir o mesmo patamar de aprendizagem ao mesmo tempo, e aqueles que não conseguem precisam recomeçar do zero. E também porque torna essencial utilizar a avaliação como instrumento para replanejar atividades, visando a recuperação e o reforço da aprendizagem...*

*... As provas mensais e/ou bimestrais continuam existindo. Ou seja, só será promovido quem freqüentou as aulas e aprendeu o máximo que foi capaz durante o ano letivo. E mais: na progressão continuada os alunos têm avaliação contínua e cumulativa diariamente. Assim, a necessidade de atividades de reforço e recuperação é imediatamente identificada e as dificuldades dos alunos podem ser resolvidas antes que se agravem...”*

*(Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1998)*

mas não houve orientações específicas quanto aos procedimentos para esse “novo conceito” de avaliação, sua análise e interpretação de dados, além de não ter sido possibilitado às

unidades escolares a participação no estabelecimento de critérios de análise e interpretação desses dados, etapas imprescindíveis de uma avaliação.

Essa observação pode ser direcionada tanto para o Regime de Progressão Continuada, quanto para a implantação do SARESP, seja na primeira fase, onde tinha uma função diagnóstica, seja na nova fase, onde tem o poder de reprovação, contradizendo assim, os objetivos iniciais da proposta, conforme levantamos nos arquivos do SARESP, em sua versão inicial em 1996:

*“Objetivos Gerais do SARESP: Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação na tomada de decisão quanto à Política Educacional do Estado. Verificar o desempenho dos alunos nas séries dos ensinos Fundamental e Médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino e às equipes técnico-pedagógicas, das Delegacias de Ensino e das escolas informações que subsidiem: - a capacitação dos recursos humanos do magistério; - a orientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; - a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.” (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 1996)*

Essas observações nos levam a outras comprovações também preocupantes, pois o Regime de Progressão Continuada e o SARESP pressupunham justamente que o professor se apropriasse dos resultados do desempenho escolar dos alunos e os utilizasse na análise mais precisa e qualitativa sobre o processo de aprendizagem, auxiliando-o no sentido de direcionar esse processo, mas isso não ocorreu de fato.

Temos aqui os primeiros indicativos de que a democratização do ensino, entendida aqui não apenas como “acesso e permanência” do aluno na escola, mas também enquanto plena participação dos sujeitos educacionais em todos os seus níveis de organização, planejamento e execução, não se faz presente de forma integral no sistema educacional, já que os interessados diretamente nos processos de mudanças e aperfeiçoamento desse sistema são chamados geralmente apenas a executar as propostas que chegam.

Esses “executores” em sua grande maioria são os professores; exatamente aqueles que deveriam estar formando e preparando as novas gerações de cidadãos críticos de nossa sociedade; que acabam seguindo de forma algumas vezes alienada, as determinações que

lhes chegam. No caso dos exames, os professores, mesmo que inconscientemente adotam desde as séries iniciais, a linha descrita por Luckesi como “pedagogia do exame”, preparando seus alunos para os testes aos quais serão submetidos ao final dos ciclos dos estudos, não percebendo que ações como o SARESP e a Progressão Continuada são formas de retirar do aluno cidadão, seus direitos ao acesso à uma educação de qualidade.

Neste momento, nos voltamos para um outro projeto/ação da secretaria de educação em suas diversas administrações e presente nesta pesquisa: Os cursos de “capacitação” de professores.

Nestes projetos constatamos outro problema relativo à implementação das propostas, pois em geral, não foram levados em consideração, os anseios e preocupações que afetavam o dia – a – dia de professores e alunos de forma direta, mas antes o que a Secretaria de Educação e seus dirigentes julgavam como essenciais na formação do professor, caracterizando os “pacotes”, tão conhecidos na educação brasileira:

*“...Diferentemente do que nos foi anunciado a universidade que ministrou os cursos, os elaborava de acordo com alguns parâmetros da própria Secretaria Estadual de Educação, cuja estruturação vinha praticamente pronta. Nossa Delegacia de Ensino “comprou” 17 cursos. As Delegacias reivindicavam que os cursos fossem montados de acordo com as necessidades das escolas; parece que a maior demanda era na área das metodologias, porque os professores alegavam não ter recebido em suas formações nenhum preparo nesse sentido... Do ponto de vista da Delegacia de Ensino, ao cabo de um ano de participação nos cursos, verificou-se que não houve melhoria do nível de ensino nem alteração das respectivas práticas. Em síntese, não chegaram ao “chão da escola”, motivo pelo qual nossa Delegacia de Ensino diminuiu a oferta no ano seguinte...” (Supervisora de ensino da rede pública estadual paulista, 2001)*

Verificamos assim, que essa ação do governo que poderia ser fundamental na busca da melhoria da qualidade do ensino público e na sua democratização, propiciando condições para os profissionais da educação terem acesso a uma forma de atualização, acabaram não levando em conta, as necessidades dos principais envolvidos: os professores.

E acreditamos que somente através de uma boa formação, politizada, bem estruturada e em constante atualização, esses profissionais poderiam iniciar em seus alunos, a formação de uma consciência crítica do mundo.

Pois o professor atento ao mundo e às suas constantes mudanças, tem maiores condições de promover em suas aulas, atividades que integrem a comunidade e a escola, possibilitando assim, a ponte entre sistema governamental e comunidade escolar.

Porém, o que vimos nos documentos dos diferentes governos que versavam sobre a formação do professor, foram constantes críticas aos “formatos de cursos de capacitação” idealizados pelos governos anteriores. Contudo, ao ouvir os relatos dos professores, percebemos que geralmente o formato e metodologias destes cursos vêm se repetindo, diferenciando-se em detalhes e temas, de acordo com as “propostas vigentes”; e quanto às suas contribuições para a prática pedagógica no cotidiano escolar, geralmente limitam-se à propostas de algumas atividades.

E em relação à Reestruturação Física da Rede e à Escola Padrão, cada uma com suas peculiaridades, resultaram também em muitas mudanças no cotidiano escolar conforme pudemos constatar ao longo da pesquisa, e ambas as ações, durante todo o processo de implantação, “carregaram a bandeira” da melhoria do ensino.

Mas a forma como estes projetos foram idealizados e colocados em prática, muito se difere dos estudos que nos embasaram sobre políticas públicas e também sobre o conceito de agir comunicativo proposto por Habermas, pois o que ficou claro foi a falta de uma maior proximidade entre os governantes e a população, para que o primeiro pudesse atender às prioridades para o bem estar geral.

No caso da Reestruturação Física da Rede, exatamente pela falta de diálogo e comunicação com a comunidade escolar antes do projeto chegar às unidades, temos hoje, diferentes organizações físicas (situação parecida com a que foi muito criticado pelo atual governo em relação à escola padrão, que diferenciava as escolas públicas entre si). Sendo que em algumas escolas, o ambiente é de fato propício para atividades de acordo com a faixa etária que atende, e em outras, as salas de aula encontram-se super lotadas, há mais de três turnos de ensino e principalmente a “mistura” de diferentes faixas etárias, como podemos visualizar no quadro abaixo, referente às escolas públicas estaduais da cidade de Campinas, que possuem diferentes níveis de ensino:

ESCOLA	NIVEL DE ENSINO
1. CARLOS GOMES (CAMPINAS)	1o. CICLO/ENS. MEDIO/MAGIST.
2. BENEDITO SAMPAIO PROF	2o. CICLO E SUPL.ENS. FUND.
3. NUCLEO HAB. VILA NOVA	2o. CICLO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
4. ALVARO COTOMACCI PROF	2o. CICLO/ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
5. ORLANDO SIGNORELLI	2o. CICLO/ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
6. SAO JUDAS TADEU (CAMPINAS)	2o. CICLO/ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
7. ADOLPHO ROSSIN MAJOR	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
8. CELESTE PALANDI DE MELLO PROFA	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
9. ELISEU NARCISO REVERENDO	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
10. RUY RODRIGUEZ	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
11. CASTINAUTA BARROS M. ALBUQUERQU	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. MEDIO
12. EDUARDO BARNABE DEPUTADO	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. MEDIO
13. ELVIRA DE PARDO MEO MURARO	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. MEDIO
14. NORBERTO DE SOUZA PINTO PROF DR	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. MEDIO
15. PEDRO SALVETTI NETTO PROF	ENS. FUND. / ENS. MEDIO E SUPL.ENS. MEDIO
16. 31 DE MARCO	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
17. CECILIA PEREIRA PROFA	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
18. DISNEI FRANCISCO SCORNAIENCHI DR	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
19. DOM BARRETO	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
20. PROCOPIO FERREIRA	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
21. THOMAS ALVES DR	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
22. UACURY RIBEIRO ASSIS BASTOS PROF	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
23. VENERANDA MARTINS SIQUEIRA DONA	ENS. FUND. E ENS. MEDIO
24. PAUL EUGENE CHARBONNEAU PROF DR	ENS. FUND. E SUPL.ENS. FUND.
25. BENEDICTA SALLES PIMENTEL WUTKE	ENS. FUND. E SUPL.ENS. FUND./ENS. MEDIO
26. ANTONIO VILELA JUNIOR PROF	ENS. FUND. E SUPL.ENS. MEDIO
27. THEREZINA DA FONSECA PARES PROFA	ENS. FUND. E SUPL.ENS. MEDIO
28. ALBERTO MEDALJON PROF	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
29. ANTONIO MOBILI PADRE	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
30. AUREA ANUNCIACAO *MERICO GODOI	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
31. DORA MARIA MACIEL CASTRO KANSO	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
32. EUNICE VIRGINIA RAMOS NAVERO	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
33. PAULO LUIZ DECOURT PROF	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
34. PAULO MANGABEIRA ALBERNAZ PROF	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS
35. SALVADOR BOVE PROF	ENS. FUND. 1o. E 2o. . CICLOS

Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

Assim, das cento e quarenta escolas estaduais de Campinas, trinta e cinco (25%) delas estão organizadas com diferentes níveis de ensino, e isso não ocorre apenas neste município, conforme pudemos observar no site da secretaria estadual de educação de São Paulo.

Diante das verificações feitas até aqui, podemos afirmar que esse projeto, assim como a escola padrão, não tiveram os resultados esperados e anunciados, exatamente pela falta de diálogo com a comunidade escolar.

Uma comprovação clara nas entrevistas é que o ensino público, como está estruturado hoje, mesmo com tantas propostas e mudanças, não vem atendendo às necessidades e expectativas da comunidade escolar. E na tentativa de encontrar saídas para esses problemas, o governo estadual em suas várias administrações, implantou muitas ações conforme viemos apresentando ao longo do trabalho, mas parece não ter ouvido aqueles que estão diretamente ligados ao ensino e são os maiores interessados em melhorias.

Dessa forma, constata-se que infelizmente as mudanças que estão ocorrendo no âmbito escolar, priorizam algumas necessidades do governo, principalmente em relação à contenção de despesas, em detrimento da melhoria e qualidade real de ensino público. Essa constatação foi apontada por diversos entrevistados como sendo o norte das políticas educacionais da Secretaria de Educação, mas também pôde ser percebida no decorrer dos estudos dos materiais oficiais, que traziam por vezes em suas entrelinhas, e em outras, explicitamente, o fator da economia de recursos financeiros:

*“Os índices de desempenho do sistema de ensino mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média US\$ 220,00 para o estado, o número acima representa um desperdício da ordem de US\$ 324.720.00.”<sup>32</sup>*

Assim, a política educacional, acaba se tornando um instrumento da política econômica, desconsiderando as necessidades reais da escola e comprometendo o exercício da cidadania daqueles que a freqüentam, pois a partir das ações educacionais aqui analisadas, fomos levados a deduzir que suas implementações não tinham como objetivos maiores a melhoria da qualidade de ensino e sua democratização, e sim o racionamento de recursos e a busca pela eficiência no setor educacional.

Concluimos diante destes estudos, que a Secretaria Estadual de Educação, em suas várias gestões, deveria refletir sobre a viabilidade e os possíveis entraves dos projetos a serem implantados, e principalmente, não deixando de consultar o público diretamente interessado nestas ações.

---

<sup>32</sup> Diário Oficial do Estado de São Paulo, Comunicado da Secretaria Estadual de Educação, 23/03/95.

Pois, se não for realizado um trabalho de preparação, a começar dos professores, viabilizando os projetos, estes continuarão perdendo-se nas sucessivas mudanças administrativas, como ocorreu com outras propostas, como por exemplo o Ciclo Básico implantado na década de 80. Projetos como estes, demandam verbas, planejamentos, e estudos; conseqüentemente trazendo mais expectativas sobre a possibilidade de melhoria do ensino, o que infelizmente não vem ocorrendo.

Reforçamos mais uma vez a questão que se faz urgente na educação brasileira, que é a extinção da cultura dos “pacotes”, pois, quaisquer medidas que venham afetar principalmente e diretamente a parte pedagógica, devem envolver toda a equipe escolar e proporcionar discussões coletivas.

Envolver, significa aqui, conhecer, discutir, sugerir e decidir; mas o exercício dessa participação mostrou-se comprometida nos diversos projetos aqui analisados; pois o que percebemos infelizmente, é que justamente esta equipe, acaba tornando-se mera executora das determinações da secretaria da educação, não exercitando assim, sua autonomia. E esta é uma grande preocupação, pois estes “executores” de projetos, acabam sendo os mais distantes do processo de implantação das ações políticas educacionais; assim, afirmamos que mais uma vez estivemos diante de projetos educacionais artificiais, os quais não apresentaram caminhos de participação da comunidade escolar e não levaram à tão discursada “melhoria da qualidade do ensino público”.

Faz-se necessário urgentemente que as equipes que venham assumir a secretaria de educação, reflitam no sentido de buscar direcionar ações eficientes e que levem em consideração as falas, anseios e necessidades da comunidade escolar.

Assim, poderíamos identificar espaços na educação, onde o agir comunicativo se manifestasse, no sentido de tornar a educação, prioridade real dos governos, isso se não quisermos comprometer ainda mais a qualidade de ensino oferecida na escola pública.

Dessa forma, as condições básicas para uma prática comunicativa cotidiana seriam garantidas, possibilitando aos participantes que coloquem suas expectativas e necessidades, de acordo com o interesse comum, que seria alcançar um ensino melhor nas escolas públicas.

Retomando Habermas e a sua teoria da ação comunicativa, ele nos coloca que essa seria a única maneira de combater a dominação social, contrapondo-se à dominação e buscando a emancipação de todas as formas de coação, fugindo, no caso da escola, do gerenciamento técnico e político que o Estado vem dando à educação e do distanciamento da prática governamental e do cotidiano social:

*“À medida que o sistema econômico sujeita a seus imperativos as formas de vida do lar privado e a conduta de vida dos consumidores e empregados, está aberto o caminho para o consumismo e para o individualismo exacerbado. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário. Assim como a esfera privada é solapada pelo sistema econômico, também a esfera pública o é pelo sistema administrativo. O esvaziamento burocrático dos processos de opinião espontâneo e de formação da vontade abrem caminho para a manipulação das massas e torna fácil o desatrelamento entre as tomadas de decisão políticas e os contextos de vida concretos e formadores de identidade.” (Habermas, 1987)*

Percebemos assim, ao longo desta pesquisa, que os modelos de educação que possivelmente atendem às necessidades de uma determinada realidade social, não atendem obrigatoriamente, à outras. Por isso se faz necessário a contextualização e o planejamento das políticas públicas a partir da comunicação e do conhecimento da realidade, e não apenas através da utilização da ótica da racionalidade financeira que acaba fazendo com que a educação pública, não consiga transpor as barreiras do “ler, escrever e contar”, e apresente resultados essencialmente estatísticos, que acabam tornando a escola uma instituição meramente funcional e instrumental.

As mudanças que visam proporcionar uma melhor qualidade no ensino, precisariam basear-se no princípio de que a qualidade é um meio de adequação da educação a valores e atitudes, e não restringe-se apenas ao acesso e permanência na escola.

Assim, as políticas educacionais vêm dando um enfoque à democratização, à melhoria do ensino, à autonomia e à descentralização, correspondentes à estratégia política do governo para tirar de si a responsabilidade pela educação pública.

Percebemos que a descentralização por exemplo, ocorre no sentido de racionalizar recursos, mas por outro lado, há a centralização do poder no que se refere aos processos avaliativos conforme pudemos acompanhar ao longo dos estudos ora apresentados.

Desse modo, termos como os relacionados acima, que deveriam ser utilizados para consolidar políticas que viessem a contribuir para uma sociedade com menos desigualdades, acabam sendo utilizados para mascarar as leis do livre mercado, e por conseguinte, ocasionando a manutenção de nossa sociedade capitalista e desigual.

Além disso, vimos também que com as atuais políticas educacionais, a educação não apresentou resultados de melhorias e democratização no pleno sentido dessas palavras, pois, se assim o fosse, a autonomia da comunidade escolar por exemplo, para decidir sobre as questões financeiras e pedagógicas não seria tão prejudicada como vem sendo, pois quanto mais os cidadãos forem tratados como executores e observadores dos rumos das políticas públicas, menor será o caráter público dessas políticas, e, conseqüentemente, o seu compromisso com o bem estar comum será insignificante.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES**, Sérgio Henrique. Política Social e Combate à Pobreza: A Teoria da Prática, Rio de Janeiro: Editora J. Zahar, 1994.
- AGUILAR**, Luis E. Visiones de la descentralización educativa y nuevo papel de la gestión macroeducacional: los casos de Brasil, Chile y Argentina, IV Congreso Latino Americano de Administración de la Educación, Buenos Aires, Julio de 1999, mimeo.
- \_\_\_\_\_ La gestión de la educación: su significado a partir de propuestas pedagógicas institucionales. III Congresso Latino Americano de Administração da Educação. Campinas, Unicamp - São Paulo, 1997, mimeo.
- ALTHUSSER**, L. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVARADO PRADA**, Luis Eduardo. Formação Continuada de Professores: Experiências em alguns países. Revista On-line Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas:UNICAMP, n.3, jun. 2001
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do VII Encontro Nacional em Niterói, 1994.
- APEOESP** – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Fax Urgente, novembro/2001
- APPLE**, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- APROPUC** – Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo ano 1, outubro de 1998.
- ARAGÃO**, Maria Lúcia de Carvalho. Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas. Tempo Brasileiro, RJ, 1992.
- BATISTA**, Paulo Nogueira Jr. O mito da Globalização, in Folha de SP, Caderno Dinheiro, 25/05/96. Pág. 02
- BERTOLOTO**, Rodrigo. Parábola convive com falta de livros, in Folha de S.P, Caderno Brasil, 11/05/96.
- BELLONI**, Isaura e outros. Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas São Paulo: Cortez, 2001.
- BICUDO**, M.A.V. e **SILVA JR.** (orgs.), C.A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mais uma vez em questão. In Formação do Educador, Vol. 3, UNESP, 97:110, 1998.
- BOAS**, Maria de Freitas Villas. As práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1992.
- BOBBIO**, Norberto. Igualdade e Liberdade, Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BORGES**, Zacarias Pereira. A política educacional no Estado de São Paulo para o ensino fundamental e médio durante os governos do PMDB - 1983 a 1994. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2001.
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. Repensando a Pesquisa Participante - 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_ Pesquisa participante - 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível na Internet: [www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)

- CACCIAMALLI**, Maria Cristina. Crise Atual no País não é inexorável, in Folha de SP, Caderno Mais, 03/03/96.
- CAMARGO**, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. Tese de Doutorado. Campinas; SP: UNICAMP,1996.
- CD-ROM** - Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios:1999. Rio de Janeiro: IBGE, 2000
- CHAUÍ**, Marilena. A Universidade em Ruínas. In Universidade em ruínas, na república dos professores, Héglio Trindade (org.). Petrópolis: Vozes, 1999
- CHIZZOTTI**, Antônio. Legislação e perspectiva para a educação, in Revista de educação AEC. Brasília: AEC, ano 17, no. 70, out./dez.1988.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**, Brasília, 1988.
- CORAGGIO**, J. L. & Torres, R. M. La educación según el Banco Mundial: análisis de sus propuestas y métodos. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1999
- CORDANI**, Umberto G. e outros. Dossiê da Globalização, vol. 9, no. 25. Instituto de Estudos Avançados - USP - SP, Set/Dez,1995.
- CUNHA**, Luiz Antônio. Educação brasileira: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_ A educação nas Constituições Brasileiras: Análise e Propostas. São Paulo, 1986.
- CURY**, Jamil Carlos Alberto. Evolução da Educação Superior: a Participação do setor Público e da Iniciativa Privada, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, V. 13 n.º 1, p. 39, jan/ jun, 1997.
- DEMANGE**, Nilson Joseph. Modernidade e Educação na América Latina, in: Revista Pró-Posições, n. 6, dez./1991.
- \_\_\_\_\_ O Mercosul e a Universidade: Referenciais para a Pesquisa. Revista. On-line Biblioteca. Prof. Joel Martins, Campinas: UNICAMP, v.2, n.2, fev. 2001
- \_\_\_\_\_ Transferência Cultural: A Educação num contexto de Globalização, in : Revista Pró-Posições, n. 15, 1994.
- DEMARTINI**, Zeila de Brito. Trabalhando com Relatos Orais : Reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. in CERU, Textos 3 - 2a. série - 1992.
- DEMO**, Pedro. Avaliação qualitativa. Campinas; SP: Autores associados,1995.
- DEPRESBITERIS**, Léa. Avaliação da aprendizagem. Revendo conceitos e posições. In SOUZA, Clarice P. Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_ O desafio da avaliação da aprendizagem. Dos fundamentos a uma proposta inovadora. SP: E.P.U.1989.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**, Comunicado da Secretaria Estadual de Educação, 23/03/95.
- EMENDA CONSTITUCIONAL** n.º 14, de 12 de setembro de 1996.
- FERNANDEZ ENGUITA**, Mariano. A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo, Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRARI**, Alceu L. O analfabeto do ano 2.000, in Revista Tempo e Presença. São Paulo: CEDI, no, 251, maio/junho 1990.

- FIDALGO**, F. S. Gerência da Qualidade Total na Educação: A Privatização do Público, in: Controle da Qualidade Total. Uma Nova Pedagogia do Capital. Movimento de Cultura Marxista, Belo Horizonte: 1994.
- FRARE**, José Luiz. Brasil - O futuro ameaçado pela má qualidade da escola in Revista Nova Escola, dez/93, pág. 12-22.
- FREIRE**, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação, in: Pesquisa participante. S. Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_ Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- \_\_\_\_\_ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS**, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. In: Educação e Sociedade. Campinas, SP: Papirus, agosto de 1991.
- GADOTTI**, Moacir e **ROMÃO**, José E. (orgs). "Autonomia da Escola: Princípios e Propostas", São Paulo: Cortez, 1997.
- GENTILI**, Pablo e **SILVA**, Tomaz Tadeu (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GENTILLI**, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In Silva, L. H. Da e Azevedo, J. C. (org.) Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIMENO**, S.J. "El Curriculum: una reflexión sobre la práctica". Madri: Ediciones Morata, 1988.
- GONZALEZ, NOVICK DE SENÉN** Silvia & **ARANGO**, Aida. Educación en Argentina: Centralizando la Descentralización y Reformando la Reforma? Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, V. 13 n.º 1, janeiro/ junho de 1997.
- GUIMARÃES**, Paulo Vicente. A educação na Constituição de 1988. Revista de Educação AEC. Brasília: AEC, ano 17, no. 70, out/dez./88S **EM**
- HABERMAS**, Jürgen. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_ Pensamento Pós - Metafísico. Estudos Filosóficos. Ed. Tempo Brasileiro, RJ, 1990.
- \_\_\_\_\_ A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- \_\_\_\_\_ Teoria de la Acción Comunicativa, V. I e II. Madrid: Taurus, 1987.
- \_\_\_\_\_ A Nova Intransparência: A crise do estado de bem-estar e o esgotamento das energias utópicas. São Paulo: Novos Estudos: CEBRAP, 1987.
- HADJI**, Charles. A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos. Portugal: Editora Porto, 1994.
- HINGEL**, Murilo de A. Plano Decenal de Educação para Todos, Brasília, MEC, 1993.
- HOFFMANN**, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, 1992.

- IANNI, Otávio. A Sociedade Global, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1992.
- \_\_\_\_\_ Metáforas da Globalização in: Revista Idéias nº 1 Editora da UNICAMP, 1995.
- IGLESIAS, Francisco. Constituintes e Constituições Brasileiras, S. Paulo: Ed. Brasiliense, 3ª edição, 1986.
- INEP / MEC - Informações Educacionais do Estado de São Paulo, Brasília, 1999.
- JORNAL ESCOLA AGORA - Publicação da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, agosto de 1998
- JORNAL ESCOLA AGORA – Publicação da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, outubro de 1998
- JORNAL ESCOLA AGORA, Publicação da Secretaria Estadual de Educação, fevereiro de 1996.
- JORNAL ESCOLA AGORA, Publicação da Secretaria Estadual de Educação Ano I – no. 4, abril de 1.996.
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano, página D4, 14/11/2001
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano, páginas 3 – 4, 08/12/95
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano, páginas 3 - 4, 11/12/1995
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Tendências e Debates, Página 1-3 - 06/10/1999
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano pág. C1 - 17/10/2000
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano pág. C6 - 27/10/2000
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, março de 1994
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, outubro de 1.994
- JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO, página A10 - 10/09/2000
- LAGÔA, Ana. América Latina - O Brasil não está sozinho na tentativa de melhorar a Educação, in Revista Nova Escola, abril/94
- \_\_\_\_\_ Só a escola autônoma pode melhorar o ensino, in Revista Nova Escola, nov/91
- L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96, Brasília, 1996
- LEI n.º 9.424. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério de 24 de DEZEMBRO de 1.996
- LEITE, Mirian L. M. e SIMSON, Olga R. M. von . Imagem e Linguagem: Reflexões de Pesquisa, in CERU , Textos 3, 1992.
- LEITE, Paulo Moreira. Males Globalizados, in Revista Veja, Fevereiro de 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_ Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo. In: Tecnologia Educacional, Revista da ABT. Rio de Janeiro, 1991.
- \_\_\_\_\_ Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? São Paulo: FDE, 1990.

- LÜDKE**, Menga e **ANDRÉ**, Marli A. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LÜDKE**, Menga e **MEDIANO**, Zélia. Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- MACHADO**, Lucila R. S. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora, in Trabalho e Educação, Ed. Papirus / CEDES / ANPED / ANDE, Campinas, 1992.
- MARANHÃO**, Helena Ponce. Analfabeto ser e não ser. ANPED - 21ª Reunião Anual: Caxambu, MG, 1998
- MARTINS**, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposição ou Convergência? Cadernos CERU, no. 3, 1991
- MEC** - Ministério da Educação e do Desporto - Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, Brasília, maio 2000
- MELLO**, José Paulo. A Ofensiva Neoliberal e seu significado, in Crise do Socialismo - Ofensiva Neo Liberal. Coleção Questões de nossa época, nº 20. Cortez Editora.
- MELO**, Adriana Almeida Sales de. "Educação e Hegemonia no Brasil de hoje" Maceió: EDUFAL, 1998
- MENDONÇA**, Sérgio Eduardo Arbuhe e outros. Trabalho Infantil em Franca- Crianças que Estudam e Trabalham. Campinas: Ed. Linhas Gerais, 1995
- MEZZONO**, J. C., Educação e Qualidade Total: A escola volta às aulas, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- MIRANDA**, Carlos Eduardo A. Qualidade de ensino: um debate Pedagógico in Revista da Educação, nº.1, fev/94.
- MORAIS**, Fernando. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo: A Escola Padrão. Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- MOREIRA**, A.F.B. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. in SILVA, L.H. e AZEVEDO, J. C. ( Org.) Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_ Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. In Educação e Realidade. 21 (1): 9:22, jan./jun., 1996.
- \_\_\_\_\_ Parâmetros Curriculares Nacionais em busca de alternativas. Revista de Educação AEC, ano 24, n. 97, p. 7-25, 1995.
- NASCIMENTO**, Antenor Neto. A Roda Global, in Revista Veja. 03/04/96.
- NEUBAUER**, Rose da Silva. Educação Paulista: Corrigindo Rumos - Mudar para melhorar in Mimeo, 1995.
- OLIVEIRA**, Dalila A. Qualidade Total na Educação: Questões relativas ao processo de trabalho e à gestão da escola, in: Controle da Qualidade Total. Uma Nova Pedagogia do Capital. Movimento de Cultura Marxista. Belo Horizonte: 1994. pág. 95-102.
- OREALC/UNESCO**. América Latina: Nova Etapa do Desenvolvimento Educacional, in Cadernos de Pesquisa, no. 87, São Paulo: 1993.
- ORTIZ**, Renato. Mundialização e Cultura, Ed. Brasiliense, São Paulo : 1994.

- OTTONE**, Ernesto. Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação da Produção com Equidade - Uma visão de síntese in: Transformação Produtiva e Equidade. A Questão do Ensino Básico. São Paulo: PAPIRUS Editora, 1994
- PAIVA**, Vanilda e **WARDE**, Miriam Jorge. Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do ensino básico in: Controle da Qualidade Total. Uma Nova Pedagogia do Capital. Movimento de Cultura Marxista. Belo Horizonte: 1994.
- PAIVA**, Vanilda. Educação e Bem – Estar social. Revista Educação e Sociedade, n.º 39, agosto de 1991.
- PEIXOTO**, Guasco Madalena. Educação: um projeto para o Brasil. Revista da APROPUC, ano 1, no. 1, Campinas, out./98.
- PENIN**, Sônia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- PINTO**, Ana Lúcia Guedes. A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1996.
- PINTO**, José Marcelino de Rezende. Administração e Liberdade - Um estudo dos Conselhos de Escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Tese de Doutorado – Fac. de Educ. UNICAMP, Campinas, 1994.
- PRAXEDES**, Walter e Nelson Piletti. O Mercosul e a Sociedade Global. História em Movimento. Editora Ática, 1995
- QUEIROZ**, Maria I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: Algumas reflexões, in CERU , Textos 3, 1992.
- RABELO**, Edmar Henrique. Avaliação: Novos Tempos, novas práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- REVISTA AVALIAÇÃO**. Campinas: UNICAMP, 1996.
- REVISTA EDUCAÇÃO**. Reportagem de Capa, Julho de 2.000.
- ROSSETTI**, Fernando. Professores marcam ato contra reforma na Educação, in Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 24/11/95.
- ROUANET**, Sérgio Paulo e **FREITAG**, Bárbara. Habermas: Entrevista Exclusiva - Conversa com Habermas, Folha de São Paulo. Caderno Mais. 30/04/96
- SANTOS**, Roberto Elísio. Introdução à teoria da comunicação. Coleção Pistas. São Bernardo do Campo, Editora do IMS, 1992.
- SÃO PAULO (ESTADO)**. Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. Disponível na Internet: [www.seesp.org.br](http://www.seesp.org.br).
- SARMENTO**, Diva Chaves. O discurso e a prática da avaliação na escola. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.
- SAUL**, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI**, Demerval, Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- 
- A nova lei de diretrizes e bases. Pro-Posições. São Paulo:Cortez, n. 1 março de 1990.

- Os ganhos da década perdida. Revista presença pedagógica. Editora Dimensão, vol. 1, n. 9 nov/dez 1995
- S.E.E.** Secretaria de educação do Estado de São Paulo: Orientações para o Processo de Implantação do Projeto Escola Padrão: outubro de 1992.
- S.E.E.** Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Caderno: "O efeito transformador da avaliação paulista" pág. 22. FDE, 1997.
- S.E.E.** Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Educação Paulista: Corrigindo Rumos, Mudar para Melhorar: Uma escola para criança, outra para adolescente. Publicação da SEE e CECIP, São Paulo, Novembro, 1995.
- SILVA**, José Luis. Florestan ataca o Consenso, in Folha de SP, Caderno Mais, 20/08/1995.
- SILVA**, Luiz Heron (org.). A escola cidadã no contexto da Globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SOBIERAJSKI**, Maria Stella. Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau. Campinas, SP: UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado.
- SORDI**, Mara Regina Lemes de. A Face Perversa da Avaliação: Elementos para uma Leitura do Papel da Avaliação no Projeto Neoliberal, Avaliação, 3, 51-57, 1998
- SOUZA**, Clarilza Prado de (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1991.
- SOUZA**, Hamilton. (org.) Brasil: campeão de desigualdades. Revista ADUSP, São Paulo, n. 6, maio/96
- TANURI**, Otávio. Metáforas da Globalização, in Revista Idéias, Campinas, SP. Jan/Jun/94.
- THIOLLENT**, Michel. Metodologia da pesquisa - ação - 6ª edição, São Paulo: Cortez, 1994
- TRAGTENBERG**, Maurício e outros (Tradução). HABERMAS, Coleção Os Pensadores. p.277-343, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- TRIGO**, Maria H.B. e **BRIOSCHI**, Lucila. Interação e comunicação no processo de pesquisa: Reflexões sobre a pesquisa sociológica. in: CERU, Textos 3, 1992.
- VIANNA**, Aurélio Júnior (org.). A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: Análise crítica e Documentos Inéditos Brasília: Rede Brasil, 1998
- VILELA**, Luciane Ribeiro. A escola num Contexto de Globalização. Campinas: Um estudo de caso. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: UNICAMP, 1996.
- VILLALOBOS**, J.E. "Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969
- VINHAES GRACINDO**, Regina. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas prioridades. Novas Palavras de Ordem e Novos Velhos Problemas, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, V. 13 n.º 1, jan./ jun. de 1997.



# **ANEXOS**

## **ANEXO 1:**

e-mail para Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Rose Neubauer

**From:** Luciane & Rodolfo

**To:** se@educacao.sp.gov.br

**Sent:** Wednesday, October 18, 2000 9:15 AM

**Subject:** Pesquisa G.E.P.A.L.C./F.E./UNICAMP

**À Secretária de Educação do Estado de São Paulo,**

**Profa. Rose Neubauer:**

Bom dia !

Meu nome é Luciane Ribeiro Vilela, sou mestranda da Faculdade de Educação na UNICAMP, na área de Políticas Educacionais, e meu projeto refere-se ao estudo das políticas educacionais no Estado de São Paulo na década de 90.

Dessa forma, gostaria se possível, que a senhora analisasse as questões abaixo, enviando suas colocações referentes aos assuntos aqui pesquisados.

Ressalta-se que as observações da Sra. Secretaria serão de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa, pois possuo vários materiais da própria secretaria de educação e outros materiais, com visões críticas, e a palavra de quem organiza e coordena atualmente a secretaria de educação, poderá enriquecer o trabalho que vem sendo desenvolvido.

Desde já, agradeço a colaboração.

Luciane Ribeiro Vilela

Obs.: As respostas podem ser enviadas via e-mail ou por correio, da forma que for mais conveniente:

e-mail: rodeluci@zipmail.com.br

endereço: Rua Maria José Inácio Vaz, no. 59 - Residencial Alvorada Parque - Bairro: Betel - Paulínia - São Paulo. CEP: 13.140.000

### **QUESTIONAMENTOS SOBRE SARESP E PROGRESSÃO CONTINUADA**

#### ***SARESP***

Partindo-se da hipótese de que, com os resultados do SARESP houve um acompanhamento e respectivo aumento da qualidade de ensino, adequado às diferentes realidades apresentadas a partir desses resultados, pergunta-se:

- Como se deu esse acompanhamento e quais as principais medidas adotadas?
- Após quatro anos da realização do 1º SARESP, como se pode avaliar hoje, os encaminhamentos e seus desdobramentos ?
- Para os anos de 2.001 e 2.002, quais os principais desafios que deverão ser enfrentados na área educacional no nível fundamental, a partir das análises realizadas com o SARESP ?

## **ANEXO 1B:**

Continua e-mail para Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

### ***PROGRESSÃO CONTINUADA***

Como o próprio nome sugere, progressão continuada indica uma continuidade dos estudos sem interrupções (repetência) até um determinado nível, no caso das séries iniciais do ensino fundamental, a 4ª série. Pergunta-se:

- A partir de que mudanças internas e externas de comportamento e/ou situações reais, pôde-se avaliar que seria viável essa continuidade, já que o processo educacional, além de seus agentes diretos (professor e aluno), constitui-se de um todo que inclui: corpo administrativo, pais, comunidade, políticas governamentais gerais e específicas relativas à educação, condição social, dentre outros ?
- Em relação aos cursos capacitação dos professores, como ocorreram nas demais cidades, já que aqui em Campinas, alguns ou todos (?) foram interrompidos devido à alguns problemas com o convênio ( UNICAMP )?
- Quais os critérios de avaliação utilizados pelos professores, que demonstrem que o aluno, que até 1997, não teria condições de avançar para a série seguinte, agora possa progredir continuamente ?
- As condições sócio - econômicas das famílias e das próprias crianças tiveram avanços qualitativos para que o aluno não tivesse por exemplo, que trabalhar, para ajudar no orçamento doméstico, e conseqüentemente, dedicar-se somente aos estudos?
- Em relação à qualidade de vida das famílias ( incluindo emprego, moradia, saúde, educação, dentre outros ) quais os avanços significativos, para que assim, com uma estrutura familiar mais equilibrada, pudesse haver um acompanhamento da vida escolar da criança, proporcionado possivelmente um melhor desempenho escolar ?
- Além dos cursos de capacitação, os professores tiveram possibilidades de continuar seus estudos em nível superior ( para aqueles que só tinham o nível médio, antigo Normal ), em nível de pós-graduação ou mesmo especializações ?
- Quanto às condições de trabalho ( número de alunos em sala de aula, jornada de trabalho, remuneração, etc. ) quais os avanços efetivos para a classe docente ?
- Estes questionamentos se fazem pertinentes, pois partimos da hipótese de que uma formação qualitativa e continuada, somada às condições de trabalho adequadas, influenciam substancialmente na qualidade de trabalho do profissional. Assim, supondo-se que estas condições tenham sido plenamente atingidas, houve tempo hábil para que os resultados já pudessem apontar para a possibilidade de uma progressão continuada nos estudos, desde 1998 ?

Luciane Ribeiro Vilela - F.E. - UNICAMP

**ANEXO 1C:**

GEPALC (Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais da América Latina e Caribe)  
/ DASE (Departamento de Supervisão e Administração Escolar)

Campinas, outubro de 2.000

e-mail da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para Luciane Ribeiro Vilela

Sra. Luciane:

Seu e-mail foi encaminhado às equipes responsáveis pelos assuntos. Aguardar contato.

Atenciosamente,

Assessoria de Gabinete/SE

Original Message

**From:** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**To:** Nanci Silva

**Sent:** Wednesday, October 18, 2000 5:19 PM

**Subject:** En: Pesquisa G.E.P.A.L.C./F.E./UNICAMP

----- Original Message -----

## **ANEXO 2:**

### **PROGRESSÃO CONTINUADA, PASSO A PASSO.**

*Jornal Escola Agora - outubro de 1998*

A progressão continuada, na prática, significa oferecer às crianças e jovens todas as oportunidades possíveis para aprender na escola, mobilizando recursos como aulas estimulantes, com materiais pedagógicos, avaliações constantes, horas de trabalho pedagógico, atividades de recuperação contínua e paralela, recuperação nas férias.

Centenas de escolas estaduais já vêm realizando isso e muito mais. Entretanto, no dia-a-dia, ainda surgem muitas perguntas e os educadores estão ansiosos para obter respostas antes que o ano letivo termine e o aluno seja classificado de acordo com a sua frequência e desempenho. O Escola Agora soluciona, abaixo, algumas destas interrogações.

#### *1. Como agir em relação aos alunos faltosos?*

A presença do aluno na escola é obrigatória, e garanti-la é responsabilidade - prevista em lei - da família e do Estado. Ao final de cada bimestre a escola deve advertir a família e comunicar o Conselho Tutelar sempre que um aluno ultrapassar 20% de faltas. Todos devem estar cientes de que alunos com frequência insuficiente (inferior a 75% das aulas) podem repetir de ano, qualquer que seja a série que estiverem cursando.

#### *2. Quando compensar as ausências dos alunos?*

A compensação das faltas deve se dar durante todo o ano letivo, até dezembro. A recuperação nas férias, entretanto, não compensa faltas. Seu objetivo é melhorar o rendimento dos alunos, preenchendo lacunas em sua aprendizagem.

#### *3. Concluídas as avaliações de dezembro, é possível obter a classificação final de todos os alunos?*

Não. Em dezembro os alunos são classificados como promovidos, retidos, evadidos ou em recuperação de férias. A classificação final, portanto, só poderá ocorrer depois deste último período de recuperação.

#### *4. Quem vai participar da recuperação nas férias?*

Alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio com no mínimo 75% de frequência e desempenho insatisfatório em qualquer número de disciplinas. O aluno de Ensino Fundamental e Médio com frequência menor que 75% e com desempenho insatisfatório em até três disciplinas.

## **ANEXO 2B:**

### *5. Após a recuperação nas férias como poderão ser classificados os alunos da rede estadual?*

Considerando-se o desempenho escolar e a frequência os alunos serão enquadrados em cinco categorias: a) promovidos; b) retidos; c) promovidos parcialmente; d) retidos parcialmente; e) evadidos.

### *6. Quando o aluno é promovido?*

Na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ciclo 1, e na 5ª, 6ª e 7ª séries do Ciclo 2, se tiver 75% ou mais de frequência. Na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ciclo 1, 5ª, 6ª e 7ª séries do Ciclo 2, se tiver menos de 75% de frequência. Cabe à equipe escolar promovê-lo se considerar seu desempenho satisfatório, antes ou depois da recuperação nas férias. Na 4ª série do Ciclo 1 e na 8ª série do Ciclo 2 e ao final de cada série do Ensino Fundamental e de outros cursos (Educação Profissional, Magistério), se tiver rendimento escolar satisfatório. No caso de frequência inferior a 75%, caberá à equipe escolar promover ou não o aluno com bom desempenho.

### *7. Quando o aluno é promovido parcialmente?*

O aluno pode ser promovido parcialmente na 8ª série do Ciclo 2 e em todas as séries do Ensino Médio, se tiver rendimento insatisfatório em até três componentes curriculares. Neste caso o aluno vai para a série seguinte, mas cursa de novo, na mesma série a(s) disciplina(s) onde seu desempenho foi insatisfatório. Se estiver na 8ª série, entretanto, só poderá frequentar a 1ª série do Ensino Médio se os horários das duas escolas forem compatíveis.

### *8. Quando o aluno é retido?*

Na 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ciclo 1, e na 5ª, 6ª e 7ª séries do Ciclo 2, se apresentar frequência insuficiente (menos que 75%) e desempenho insatisfatório.

Na 4ª série do Ciclo 1 e na 8ª série do Ciclo 2 do Ensino Fundamental, e ao final de cada série do Ensino Médio e de outros cursos, se o seu rendimento for insatisfatório, mesmo que tenha 75% ou mais de frequência.

### *9. Quando o aluno é retido parcialmente?*

O aluno pode ser retido parcialmente na 8ª série do Ciclo 2, e em todas as séries do Ensino Médio, se tiver rendimento insatisfatório em mais de três componentes curriculares. Ele continua na mesma série, frequentando as aulas das disciplinas onde foi retido, mas dispensado de cursar os componentes concluídos com êxito no ano anterior.

### *10. Quando o aluno é considerado evadido?*

Quando tem frequência irregular - menos que 75% - e não participar das avaliações finais.

### **ANEXO 3:**

#### **A REORGANIZAÇÃO: DEU CERTO!**

*Jornal Escola Agora - maio de 1997*

*Um conjunto articulado de medidas pedagógicas e a colaboração de todos faz com que índices de aprovação nas escolas estaduais atinjam 83,8% – o maior patamar dos últimos vinte anos.*

A hora é de comemorar. Uma escola pública diferente – bonita, inteligente e bem-sucedida – está nascendo em São Paulo, graças ao trabalho intenso e solidário de equipes escolares e de Delegacias de Ensino, dirigentes de órgãos centrais, técnicos e comunidade. Implantado em fevereiro de 1996 em 73% das unidades, o programa de Reorganização das escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo, ao propiciar a utilização de espaços diferenciados para o atendimento de crianças e de jovens, está fazendo surgir um novo modelo pedagógico, que deverá assegurar aprendizagem e progresso a todos.

Em apenas um ano, a Reorganização – fio condutor de um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino – já mostrou a que veio. Nossos alunos estão permanecendo mais tempo na escola e aprendendo mais. Os números impressionam, quando se compara o que as escolas conseguiram em apenas dois anos e aquilo que foi conquistado nos anos anteriores contra esses grandes vilões chamados repetência e evasão. Entre 95 e 96, as taxas de aprovação no Ensino Fundamental cresceram 6,6 pontos percentuais, passando de 79,2% para 83,8% – o mais elevado patamar dos últimos vinte anos. Simultaneamente, a reprovação caiu de 11,7% para 8,6% e a evasão, de 9,1% para 7,6%. O ganho mais expressivo está nas quatro primeiras séries: o índice de sucesso chegou a 86,8%, superando em 22% o alcançado durante os oito anos anteriores. Em dois anos, a promoção no Ensino Médio elevou-se de 70,6% para 75,2% e a evasão – problema dos mais graves nesse nível de ensino – diminuiu de 21,2% para 16,6%.

Esses números comprovam que a Reorganização é uma idéia que vem dando certo. Porém, o que já foi conquistado não é suficiente. É preciso que todos continuem se empenhando, no cotidiano das escolas e salas de aula, para que os alunos da Rede Pública Estadual de São Paulo possam receber um ensino de qualidade cada vez melhor. Quando se investe e se acredita na equipe escolar e quando esta equipe acredita e investe em seus alunos, mudanças surpreendentes ocorrem. Escolas eficazes, com projetos pedagógicos coletivamente definidos, multiplicam-se na rede. E o direito de todos a escolas onde conhecimentos, atitudes e valores são construídos, finalmente pode sair do papel.

## ANEXO 4:

 <b>UNICAMP</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP - PÓS-GRADUAÇÃO</b> <b>GEPALC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na América Latina e Caribe</b> <i>Rua Bertrand Russell, 801- Barão Geraldo - Campinas - São Paulo - Brasil - CEP: 13081-970</i> E-mail Luciane : <a href="mailto:rodeluci@uol.com.br">rodeluci@uol.com.br</a> Fone: 38847940
	<b>TEMA DA PESQUISA:</b>  <b><i>"Uma Análise de Políticas Educacionais e suas Implicações no Ensino Paulista na década de 90"</i></b>  <b>MESTRANDA: LUCIANE RIBEIRO VILELA</b> <b>ORIENTADOR: PROF. DR. NILSON JOSEPH DEMANGE</b>  <b>ENTREVISTAS A SEREM REALIZADAS NAS CIDADES DE:</b> <b>CAMPINAS/RIO CLARO/PAULÍNIA/SALTO/SUMARÉ/HORTOLÂNDIA/SÃO PAULO</b> <b>CORPO DOCENTE , ADMINISTRATIVO, DIRETORIA DE ENSINO, PAIS, ALUNOS E LIDERANÇAS LOCAIS</b>

**GEPALC**  
**2001**

Estamos entrevistando profissionais da área da Educação, preferencialmente, aqueles (as) que trabalharam no Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual na década de 90.

Abaixo seguem alguns temas referentes à Escola Estadual neste período. O (a) entrevistado (a) pode sentir-se à vontade para expor seu ponto de vista enquanto educador (a), diante desses projetos e/ou mudanças, avaliando os resultados positivos e/ou negativos e sua implementação nas escolas.

NOME: ( OPCIONAL ) \_\_\_\_\_

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ TEMPO DE TRABALHO NA ÁREA EDUCACIONAL: \_\_\_\_\_

ESCOLA / CIDADE EM QUE TRABALHA OU TRABALHOU NA ÉPOCA: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES A SEREM PESQUISADAS:

1. ESCOLA PADRÃO (1991 - 1994);
2. REORGANIZAÇÃO FÍSICA (ESCOLAS DE 1º À 4º E 5º À 8º SÉRIES:95/96);
3. SARESP (1996 - 2000);
4. PROGRESSÃO CONTINUADA;
5. CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES (Educação Continuada)

## ANEXO 5

# UMA TAREFA PARTILHADA

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP é uma das ações prioritárias adotadas pela atual administração da Secretaria da Educação – SEE, tendo em vista o processo de autonomia das escolas da Rede Pública.

Com esse propósito demos, em abril de 1996, o primeiro grande passo para consolidar no Estado uma cultura avaliativa: realizamos a primeira coleta de dados de rendimento escolar, envolvendo 1.091.329 alunos de 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, matriculados em 5.891 escolas, avaliando os conteúdos curriculares relativos ao CB e à 6ª série.

Os resultados foram divulgados em setembro e o Relatório Final, colocado à disposição de todas as Delegacias de Ensino. Paralelamente, cada diretor de escola recebeu os indicadores estatísticos referentes ao desempenho global alcançado por sua Delegacia, bem como aqueles relativos à sua unidade escolar. De posse desse material, boa parte das escolas desencadeou ações diversificadas no sentido de implementar medidas capazes de promover a melhoria dos resultados obtidos e, conseqüentemente, diminuir os índices de evasão e repetência.

Ao longo do processo de implantação e consolidação do SARESP encontramos valiosos parceiros. O compromisso e a responsabilidade demonstrados pelos delegados de ensino, supervisores, coordenadores de avaliação, diretores de escola, professores, alunos e pela comunidade em face da proposta deixaram-nos a certeza de que encontramos o caminho.



Lançamos, assim, as bases para construção de uma cultura avaliativa, em que a tradicional idéia de que a avaliação serve apenas como um instrumento de punição cai por terra. Em seu lugar, estamos vendo surgir uma visão mais ampla e produtiva, onde os dados da avaliação se colocam, antes de mais nada, como ferramentas importantes para se repensar a prática pedagógica e orientar as políticas públicas na área educacional.

Esta revista foi concebida com o propósito de mostrar o envolvimento, o entusiasmo, as discussões desencadeadas, as opiniões emitidas e as decisões tomadas por profissionais da Rede

em suas diferentes instâncias – que, sem perda de tempo, promoveram mudanças com vistas ao aprimoramento de seu projeto pedagógico.

Buscamos, através dela, apresentar não mais um relatório técnico, mas sim a rica percepção de profissionais da Rede Estadual de Ensino acerca do processo que viveram, ao longo e após a avaliação.

Queremos, também, que esta revista fomente diálogo entre nós, educadores. A colaboração dos leitores é importante, para que o SARESP se coloque, cada vez mais, a serviço da educação paulista. Esta é uma tarefa partilhada, que nos possibilita não só aprendermos, mas, também, nos espelhamos uns nos outros.

**Rose Neubauer**

Secretária de Estado da Educação

## SUMÁRIO

Santo de casa começa a fazer milagre .....	4
O SARESP inova e leva informação aos segmentos da Rede .....	6
"A avaliação mostrou que estamos no caminho certo" .....	8
O corre-corre se instala nas Delegacias de Ensino .....	15
As escolas respiram ares de renovação .....	21
A escola sozinha não faz verão .....	26
A Rede avalia a avaliação e toca a bola pra frente .....	29

**ANEXO 6** **PROGRAMA DE REFORMA  
DO ENSINO PÚBLICO  
DO ESTADO DE SÃO PAULO**



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
GOVERNADOR LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETÁRIO FERNANDO MORAIS

1991

## ANEXO 6 A

Aos especialistas de educação, aos professores, a todos os servidores do quadro da Secretaria de Educação, aos alunos, aos pais de alunos e à comunidade em geral.

O governo do Estado de São Paulo comanda, a partir de hoje, uma grande reforma no ensino para mudar o padrão de qualidade da nossa educação pública. As mudanças estão neste documento.

O projeto que vai criar Escolas Padrão deve mobilizar todos os quadros da Secretaria. Sem o apoio total do professor, do diretor, do funcionário, não há reforma possível.

São 300 escolas imediatamente. Mil em 1992. E todas até o final deste Governo.

Este programa de reforma não tem dono. O Governador Fleury o assumiu e com mão firme o guiará. Feito por cem especialistas das mais variadas tendências, da rede pública e de fora dela, este plano, com o apoio de todos, será bem sucedido e fará com que a sociedade volte a ter orgulho da escola pública.

São Paulo, 22 de outubro de 1991



FERNANDO MORAIS  
Secretário da Educação

## **ANEXO 6 B**

É Hora da Escola .....	1
A Função da Escola .....	2
A Escola-Padrão .....	3
A Implantação .....	3
A Autonomia .....	4
A Avaliação do Sistema .....	6
A Capacitação .....	6
O Novo Calendário .....	7
A Nova Jornada .....	8
A Questão Salarial .....	8
A Rede Física .....	9
Os Recursos Materiais .....	10
O Ensino Fundamental .....	10
O Ensino Médio .....	11
O Ensino Noturno .....	12
O Ensino Técnico .....	13
O Ensino Supletivo .....	13
A Pré-Escola .....	14
A Educação Especial .....	14
A Cooperação com os Municípios .....	15
As Primeiras Medidas .....	16



### É Hora da Escola

O Governo do Estado de São Paulo começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública e a da qualidade do ensino oferecido à sociedade. Desde sua posse, em março, ele adotou medidas que sinalizam de forma eloqüente a priorização da Educação como o eixo central de suas preocupações. Nos últimos sete meses foram tomadas decisões de grande relevância, entre as quais pode-se destacar a reforma de 867 prédios escolares (como parte de um programa global de reformas que, até dezembro próximo, atingirá 1.200 escolas em todo o Estado); o aumento de 651% no valor do repasse da merenda escolar para os Municípios; o início da contratação de 5 mil vigilantes, o que garantirá permanente Segurança Escolar em todas as 2.350 escolas da Grande São Paulo; a contratação de 20 mil inspetores de alunos, escriturários e auxiliares de serviço; a instituição, nos fins de semana, de programas culturais regulares nas escolas da Grande São Paulo, como forma de integrar a comunidade à vida escolar; a ampliação do sistema de Unidades Volantes, estendendo a manutenção preventiva a todas as escolas da Capital e da Região Metropolitana.

Tais providências visaram a regularização do funcionamento daquela que é a maior rede pública escolar de todo o Continente. Hoje a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo administra 6.359 prédios escolares (onde estudam cerca de 6 milhões de crianças e adolescentes), 44 escolas técnicas e 35 escolas agrícolas, às quais estão vinculadas 35 fazendas experimentais. A SEE é responsável pela distribuição anual de cerca de 40 mil toneladas de alimentos da merenda escolar. Seu quadro de pessoal, entre docentes, diretores e funcionários administrativos, supera a casa das 350 mil pessoas. Para manter em funcionamento esse universo gigantesco, o Estado de São Paulo aplicará, este ano, uma massa de recursos orçamentários da ordem de US\$ 2,6 bilhões.

A expansão da educação pública no Estado nas duas últimas décadas assegurou que praticamente todas as crianças em idade escolar pudessem ter acesso ao ensino público e gratuito de primeiro grau. Hoje o acesso à escola se acha universalizado: toda criança com 7 anos de idade tem vaga na escola pública. Mas o crescimento na oferta de vagas não foi acompanhado da criação proporcional de uma infra-estrutura educacional. A insuficiência de uma política persistente de formação e valorização de docentes, a não incorporação adequada das Universidades no processo efetivo de transformação do ensino fundamental, os baixos salários, e finalmente, uma máquina administrativa anacrônica têm sido, entre outros, os principais ingredientes da má qualidade do ensino.

Foi com a determinação de enfrentar e superar esse quadro que o Governador Luiz Antonio Fleury Filho baixou, no dia 6 de maio último, o Decreto nº 33.235, criando o Núcleo de Gestão Estratégica. A primeira providência tomada pelo Núcleo foi realizar o levantamento de todos os diagnósticos, estudos e análises disponíveis sobre o ensino público em São Paulo. Produzidos pelas três universidades públicas paulistas, por organizações não-governamentais, por entidades da sociedade civil, partidos políticos e administrações anteriores da SEE, esses documentos foram tabulados e neles identificou-se as principais áreas críticas da educação pública no Estado. A partir de então, cerca de 100 especialistas em Educação — das mais variadas tendências políticas e defensores de diferentes concepções sobre o papel da Escola Pública — dedicaram-se, nos últimos três meses, a um amplo processo de reflexão. Destes, 35 são profissionais da Rede de Ensino — escolhidos entre professores, diretores e funcionários — incorporados ao Núcleo a partir da preocupação de produzir um projeto com raízes no cotidiano da vida escolar. Além disso, a Secretaria solicitou a todas as entidades representativas do magistério e dos funcionários que



oferecessem suas contribuições ao projeto de reforma — algumas das quais foram efetivamente incorporadas a este documento. O resultado final desse trabalho ofereceu ao Governo do Estado os delineamentos do que se espera seja o início não apenas de uma reforma, mas de profunda transformação na qualidade do ensino público oferecido pelo Estado.

O processo que ora se inicia não pode, no entanto, ser tomado como de exclusiva responsabilidade do Governo. Ele só será bem sucedido se o mesmo objetivo for assumido como meta prioritária de todos aqueles que, de alguma maneira, estão envolvidos com o processo de ensino: os dirigentes públicos, a equipe escolar, alunos, pais e as Universidades.

### A Função da Escola

Nenhuma proposta de reforma e modernização do sistema de ensino pode prescindir da definição precisa do papel e das tarefas primordiais da Escola Pública. Ela deve ser vista como instituição de uma determinada sociedade que, de um lado, reflita suas características políticas, econômicas, sociais e culturais e, de outro, se afirme como espaço destinado ao crescimento intelectual, cultural, ético e profissional de seus alunos. Instrumento insubstituível para a preparação de uma nova cidadania, a escola terá que ser dinâmica e moderna — é nela que devem ser estimulados a discussão, o estudo, a pesquisa e a posse de todos os conhecimentos disponíveis nos tempos atuais. O cumprimento desta missão exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. É essencial, assim, levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo: o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento.

A educação escolar deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna. Ela deve se dar em três dimensões diferentes:

- A perspectiva cultural implica em propiciar experiências que possibilitem a compreensão e a inserção na herança histórica da humanidade.
- A perspectiva política decorrente da inserção do indivíduo na sociedade exige compreender os direitos e deveres de cidadania.
- A perspectiva da formação para o trabalho decorrente do desenvolvimento cultural e político da própria sociedade moderna não se restringe à formação profissional específica. Deve incorporar, ao processo educacional os conteúdos e procedimentos liberados pelo moderno desenvolvimento tecnológico, a compreensão do trabalho como instrumento de emancipação dos indivíduos e da sociedade humana.

Finalmente, a escola pública deve se afastar do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino. Ela deve se transformar, ao contrário, em organismo vivo e atuante na vida da sociedade. Deverá ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se, com vistas à concretização de seus objetivos. Para atingir tais objetivos, o Estado deve redefinir sua relação com a escola e rever a qualidade de seus vínculos com a sociedade. De simples prestador de serviços, em que o cidadão figura passivamente, deve assumir com destaque a função de



articulador dos recursos a serem aportados ao sistema de ensino. Nessa perspectiva espera-se, especialmente dos alunos, de seus pais e dos educadores, uma atitude nova frente à escola pública.

### A Escola-Padrão

Do resultado final do trabalho do Núcleo nasceu o desenho de uma nova escola. Uma escola que, em linhas gerais, nada deve ter de espetacular ou fora do comum, senão que ofereça a seus alunos um ensino de alta qualidade. De forma unânime os cem especialistas apontaram para a urgente necessidade de o Estado investir o melhor de suas energias materiais e humanas na concepção de um novo padrão de qualidade do serviço oferecido à população pela Escola Pública. A escola que a sociedade exige deve oferecer condições para que professores, diretores e funcionários possam desenvolver e elevar suas aptidões, através de mecanismos permanentes de capacitação e aperfeiçoamento. Deve estar instalada em uma rede física que assegure a dignidade mínima requerida por seu papel. Deve oferecer a seus docentes e administradores condições de trabalho e de remuneração compatíveis com a importância social de sua profissão. E, sobretudo, deve ter significativamente ampliada sua autonomia administrativa e pedagógica. Só uma escola com tais características terá condições de realizar em sua plenitude o papel que a sociedade lhe atribuiu, de educar e formar os cidadãos do Brasil de amanhã. É esta a escola que o Governo do Estado de São Paulo, em conjunto com a sociedade, se dispõe a construir gradativamente, ao longo dos próximos quatro anos. A ela decidiu-se dar o nome de "Escola-Padrão". E a palavra "padrão", aplicada à escola que queremos, tem o sentido oposto a "padronização". Ela deverá ser o reverso da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima. O que todos estamos determinados a construir é um novo padrão de qualidade.

Ao contrário das experiências anteriores, não se propõe aqui iniciar a reforma pelo Gabinete da Secretaria, Coordenadorias, Divisões e Delegacias, para um dia chegar-se à escola. A escola não será mais apenas o pólo final de um gigantesco e pouco operante sistema centralizado e burocrático de planejamento e ação educacional. Ela passa a ser, a partir de agora, o núcleo e a base de um sistema de ensino capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los. Na sua relação com a Secretaria, haverá uma inversão de mão. Esta, sem abdicar das responsabilidades estratégicas que lhe foram atribuídas pela sociedade, se reservará o papel de planejamento geral e controle, bem como o de difusor dos avanços alcançados em cada escola.

### A Implantação

A estratégia de implantação adotada para o novo modelo de escola, aqui proposto, requer uma implementação gradual do conjunto de transformações necessárias. Inicialmente, se procederá à preparação das primeiras 300 escolas — aproximadamente 200 na Grande São Paulo e 100 no Interior do Estado para em seguida, durante o ano de 1992, iniciar a operação destas Escolas-Padrão, segundo seus conceitos e características.

A amostragem é significativa, na medida em que envolverá 720.000 alunos e 13.000 professores.

O estreito acompanhamento dos trabalhos nas escolas permitirá, durante o ano de 1992, avaliar os ganhos de desempenho que devem caracterizar o novo modelo. Esta avaliação será indispensável para



que a Secretaria possa iniciar, ainda em 1992, o processo indutor da generalização do modelo Escola- Padrão.

A meta é converter todas as escolas da rede ao novo modelo até o final deste governo.

A opção gradualista de implantação justifica-se não só pelo gigantismo da rede (que impede qualquer tentativa simultânea de realizar transformações significativas), mas também pelo caráter interativo e participativo que marca todo o projeto. Esta é decididamente uma reforma que terá que ser realizada *com* a escola.

### A Autonomia

Um novo modelo de ação educacional exigirá uma nova forma de organização e de administração da educação. Na Escola- Padrão, as questões administrativas não estão hierarquicamente acima ou abaixo dos aspectos pedagógicos — ambos compõem um mesmo universo de relações. Qualquer ação pedagógica que busque promover a formação de uma cidadania consciente e democrática deve estar baseada em uma organização administrativa que pratique o espírito crítico e democrático de gestão. A ênfase nessas novas formas de gestão não nasce apenas da necessidade de racionalização administrativa, mas é um componente central na renovação da prática pedagógica a ser desenvolvida no núcleo escolar.

O grau e os limites da autonomia a ser implantada na Escola Padrão podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria. Do mesmo modo, se o plano de reforma e adaptação de um prédio escolar deve ser pensado no âmbito da realidade local, a definição dos investimentos para a rede física continuará sob responsabilidade da Secretaria.

Se a melhoria do nível de ensino será facilitada pelo aumento da autonomia administrativa da escola, é também verdade que será indispensável, nesse processo, rever a relação da unidade escolar com os órgãos centrais e regionais da Secretaria da Educação. É fundamental racionalizar e aparelhar a Pasta para exercer efetivamente as funções de assessoria e suporte técnico-pedagógico e para auxiliar o processo de planejamento das unidades escolares.

Caberá à direção da Secretaria estabelecer o conteúdo mínimo, o número mínimo de horas e os critérios de avaliação global dos resultados do ensino, bem como tomar as decisões sobre a expansão da rede física e aos gastos gerais de investimento na Educação. Neste sentido, as ações dos órgãos centrais e regionais da Secretaria da Educação devem ser orientados para estabelecer claramente os objetivos educacionais essenciais a serem atingidos pelos alunos ao final de cada ano letivo e de cada nível de ensino.

A autonomia pedagógica da escola significará a livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias de ensino que ele julgar mais adequado à sua realidade. Além disso, as escolas serão incentivadas a propor projetos especiais relacionados a todos os aspectos do processo de aprendizagem, para serem aplicados nas suas unidades.



Não existirá autonomia pedagógica sem autonomia financeira, entendida como o aporte necessário de recursos para o financiamento do projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, a Secretaria da Educação descentralizará a gestão dos recursos financeiros com a finalidade de simplificar os fluxos burocráticos e aprimorar o desempenho escolar.

Para dar suporte ao processo de autonomia, será indispensável criar instrumentos gerenciais que permitam maior flexibilidade na condução da escola. Desse modo, a Secretaria da Educação instituirá a Caixa de Custeio como mecanismo de atribuir autonomia financeira à escola e implementará um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores.

A autonomia da escola supõe o efetivo comprometimento da comunidade escolar com o seu projeto pedagógico. Isso faz crescer a importância do Professor Coordenador de Área e do Conselho de Escola, instância de representação do coletivo escolar com atribuição de aprovar acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da unidade de ensino.

O processo de implantação da Escola-Padrão deverá ser precedido de revisão da legislação, no sentido de remover os obstáculos institucionais existentes à maior autonomia à escola, em especial do Regimento Comum das Escolas Estaduais e de resoluções da Secretaria da Educação que normatizam a vida escolar.

Além disso, e com o objetivo de dotar a escola de profissionais adequados ao pleno exercício de suas novas funções, o quadro de funcionários deverá ser alterado a partir das seguintes ações:

- Transformação do Assistente de Diretor em Vice-Diretor, que deverá dividir com o Diretor a responsabilidade da gestão da escola em todos os períodos de seu funcionamento, sendo designado por este último.
- Criação do cargo de Assistente de Administração Escolar para coordenar a operação das áreas de suporte administrativo da escola.
- Revisão do módulo de funcionários administrativos criando um quadro de funcionários específicos para a escola (Quadro de Apoio Escolar - QAE), e instituindo mecanismos para agilizar o seu preenchimento.

A maior autonomia da escola se concretizará através do desenvolvimento de um Plano Diretor em cada unidade escolar, o qual explicitará a programação de trabalho da escola, dos seus projetos pedagógicos e das metas e resultados que se espera alcançar.

As diretrizes fixadas no Plano Diretor de cada escola serão registradas num Contrato de Gestão, renovado anualmente, o qual regulará a relação entre a Escola-Padrão e a Secretaria da Educação. Nele estarão registrados os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos que a Secretaria colocará à disposição da unidade e, como contrapartida, as metas e resultados que a escola se comprometerá a cumprir.

Como se pode notar, as escolas da rede pública do Estado de São Paulo passarão por uma profunda mudança na sua forma de organização administrativa e pedagógica. Em consonância com o próprio princípio de autonomia, o processo de transformação das atuais escolas em Escolas-Padrão deverá ser participativo e feito conjuntamente pela equipe escolar e pela direção da Pasta.



### A Avaliação do Sistema

O programa de modernização do Ensino e da Administração supõe o desenvolvimento de uma cultura que favoreça a auto-avaliação nas escolas e nas instâncias intermediárias, visando o aprimoramento permanente da qualidade dos serviços educacionais prestados à população. A fixação do professor na unidade, a modificação da jornada de trabalho docente e a atribuição de crédito de horas para atividades pedagógicas criam, no âmbito da escola, condições objetivas para a reflexão coletiva e permanente do seu cotidiano, suas necessidades e a identificação de ações corretivas correspondentes.

Além disso a Secretaria desenvolverá, para a totalidade do sistema, um conjunto de indicadores globais e permanentes que permita acompanhar a evolução da qualidade do ensino e das atividades de apoio. O sistema de indicadores a ser implantado pela Secretaria da Educação tem por objetivo:

- Ser um instrumento básico de acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais prestados pela rede pública de ensino.
- Subsidiar o estabelecimento de políticas compensatórias considerando as situações diferenciadas nas quais se realizam as atividades pedagógicas e de ensino.
- Permitir a eliminação da dispersão e duplicação de ações das instâncias intermediárias, convergindo seu foco de atuação para o atendimento às escolas, de acordo com suas necessidades.
- Aferir se os objetivos educacionais por série foram atingidos, através de avaliação por amostragem de alunos.

O conhecimento preciso e objetivo do desempenho real do sistema educacional, em todas suas instâncias de atuação, é fundamental para julgar com isenção os problemas, identificar suas causas e avaliar os resultados obtidos. A maior autonomia da escola pressupõe, em contrapartida, o estabelecimento de sistemas de indicadores que permitam a avaliação do desempenho das unidades escolares pelos órgãos centrais.

### A Capacitação

O êxito de um projeto como este, destinado a melhorar a qualidade do ensino, está subordinado à existência de mecanismos modernos e permanentes de capacitação dos recursos humanos em exercício nas escolas. Sem maciços e regulares investimentos na formação e na atualização cultural e pedagógica do corpo docente, nenhuma reforma terá condições de sobrevivência. Tem-se consciência de que o sucesso do processo de transformação qualitativa do ensino público está, em última análise, nas mãos dos educadores da rede de ensino.

É importante salientar que o alvo dos programas de qualificação de pessoal não estará apenas entre os docentes. As novas formas de relação administrativa e pedagógica entre a escola e a Secretaria e, sobretudo, o grau de autonomia que a unidade escolar irá exercer, demandarão do corpo de funcionários um grau de conhecimentos de modernas práticas administrativas e de planejamento.

A despeito da existência de indicadores externos e permanentes das carências na área de formação e qualificação, as escolas serão estimuladas a desenvolver suas próprias iniciativas de identificação de necessidades de treinamento. A partir de então serão postos em funcionamento mecanismos que a Secretaria



— autonomamente e em parceria com as universidades públicas, mas sempre em estreita colaboração com os usuários — passará desde já a desenvolver. Serão programas de longo alcance voltados para os diversos segmentos profissionais da rede estadual nos campos educacional, gerencial e administrativo. Preliminarmente será necessário criar uma infra-estrutura que permita o uso de estratégias diferenciadas e complementares de capacitação: cursos “face a face”, ensino à distancia, atividades em equipe nas unidades escolares e auto-desenvolvimento compõem o espectro de possibilidades não excludentes a serem utilizados.

Para atender a um programa ambicioso de formação e capacitação de recursos humanos, a Secretaria implantará os seguintes projetos:

- Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos. Ele será formado por um órgão central de planejamento e produção de material pedagógico e de treinamento, a ser instalado na Capital, que funcionará como a matriz de um complexo de 14 unidades regionais. Tanto a sede quanto as unidades regionais oferecerão permanentemente cursos extensivos e regulares, **work-shops**, palestras e debates a docentes, supervisores, diretores e funcionários das escolas instaladas na área geográfica de sua abrangência.
- Sistema de Integrado de Mídias. Através da utilização de um “mix de mídia” composto por canal de satélite, telex, telefone, fax e vídeos, tanto as unidades escolares como os Centros Regionais de Formação estarão interligados para receber e transmitir teleconferências, cursos interativos de capacitação e ensino à distância.
- Banco de Projetos Educacionais. Ele será o órgão responsável pela documentação, análise e difusão de experiências pedagógicas entre escolas e educadores, através do intercâmbio sistemático de materiais e orientações sobre métodos, técnicas e pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

### O Novo Calendário

Uma das principais causas da queda do desempenho da Escola Pública reside, sem nenhuma dúvida, no congestionamento e na superlotação das salas de aulas. É possível identificar no Estado escolas que oferecem cursos em cinco ou mais turnos — o que significa, para o estudante, passar pouco mais de duas horas por dia na sala de aula. Para aumentar o tempo de permanência do aluno na escola — pré-condição elementar para obter-se um ensino de qualidade — estabeleceu-se que a Escola Padrão não deverá ter mais do que dois turnos diurnos e um noturno. Assim, nos turnos diurnos todas as jornadas dos alunos serão de no mínimo 5 horas diárias. Acrescente-se a isto que a Secretaria trabalhará com a meta — a ser atingida no mais curto espaço de tempo possível — de que o número de alunos por classe seja de 30 para o Ciclo Básico e 35 para as séries subsequentes.

Com a implantação dessa medida, São Paulo estará aumentando a carga anual de aulas oferecidas aos alunos dos cursos Fundamental e Médio, das atuais 720 horas para 1000 horas. Até o final do atual Governo, quando a reforma estiver integralmente implantada, serão beneficiados pela mudança 4,5 milhões de estudantes da Rede Pública.

Não é recomendável, dada as dificuldades enfrentadas pelo aluno trabalhador, que o curso noturno se estenda além das 22:30 horas, o que impõe um limite diário de três horas e meia para a sua duração.



Por outro lado, tais circunstâncias não podem redundar em perda da qualidade do ensino oferecido no curso noturno. Desta forma, e visando assegurar padrão de qualidade semelhante ao do período diurno, a Escola-Padrão garantirá um mínimo de 875 horas anuais de aulas para os estudantes do noturno (contra as 720 horas atuais), em 250 dias letivos. Para atingir este objetivo, ela deverá promover alterações no seu cronograma — segundo a realidade de cada escola, tanto poderão ser utilizados os sábados como parte dos atuais períodos de férias.

### A Nova Jornada

Com o objetivo de facilitar a fixação do professor na escola, bem como instituir um período onde ele possa se dedicar, na escola, ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e de capacitação, serão alteradas as jornadas de trabalho do docente. O Professor III do período diurno fará a jornada integral de trabalho definida (40 horas-aula semanais), sendo 25 horas em sala de aula e mais 7 horas em atividades pedagógicas na escola. Já para o Professor do noturno será adotada a jornada completa de trabalho (30 horas-aula semanais) sendo 20 horas em sala de aula, e mais 4 em atividades pedagógicas. Estes docentes se incorporarão a estas jornadas voluntariamente, sendo dada prioridade na escolha de aulas aos professores que aderirem à proposta.

Para que o processo pedagógico não seja truncado no segmento de 1ª à 4ª série, os Professores I terão sua jornada de trabalho coincidente com o tempo de permanência do estudante na Escola. Portanto, os Professores I serão obrigatoriamente enquadrados na jornada integral de 40 horas-aula, com carga suplementar, totalizando 30 horas-aula em sala, 5 horas-aula em atividades pedagógicas na escola e 9 horas em local de livre escolha.

Para assegurar a realização de tarefas de planejamento e de coordenação das atividades pedagógicas, as Escolas-Padrão disporão de até 5% do número total de aulas atribuídas pela escola (nunca inferior a 30 horas/aula). Esse crédito de horas/aula poderá ser utilizado para a coordenação de área e/ou atribuído a professores que exerçam atividades pedagógicas específicas, previstas no plano escolar (professores-assistentes). Os coordenadores de área e os professores-assistentes serão escolhidos entre os professores da escola, designados pelo Diretor e referendados pelo Conselho de Escola.

### A Questão Salarial

Não poderia um projeto desta envergadura deixar de tocar a questão da remuneração dos professores e demais servidores envolvidos no processo educacional. A valorização dos profissionais da Educação é, sem dúvida, um dos fatores chaves para o sucesso da reforma do ensino público que se pretende realizar. A questão salarial deve ser analisada sob três aspectos distintos:

- A existência de uma política salarial que assegure o poder aquisitivo dos salários das diferentes categorias profissionais da Educação.
- O estabelecimento de gratificações que incentivem a fixação do funcionário nas unidades de ensino em turnos onde as condições de trabalho sejam diferenciadas.



- O estabelecimento de incrementos salariais vinculados à avaliação do nível de desempenho das unidades.

Apesar dos contingenciamentos gerais que sofrem os salários dos servidores públicos do Estado, decorrentes da queda na arrecadação de impostos, o Governo do Estado vem realizando esforços no sentido de recuperar o nível salarial do Quadro do Magistério. Nos primeiros sete meses concedeu um reajuste acumulado de 123,22% contra uma inflação no período de 97,95%. Além disto concedeu sete referências para o Quadro do Magistério, a serem pagas de agosto último a fevereiro próximo, sempre acima dos índices gerais de aumento a serem fixados para o funcionalismo em geral. Isto representará, no período, um aumento de 40,7% acima do que for concedido ao funcionalismo do Estado.

Os funcionários Administrativos que trabalham na unidade escolar deverão pertencer a um quadro específico de funcionários da Secretaria da Educação, o Quadro de Apoio Escolar - QAE. Essa medida visa, por exemplo, permitir que um Servente que trabalha na Escola seja diferenciado de um servente de qualquer outra unidade administrativa do Estado, reconhecendo que o processo educativo depende do conjunto de funcionários da Escola.

O Governo deve também instituir um conjunto de gratificações com o objetivo de incentivar a fixação dos funcionários de uma Escola em sua unidade. É necessário o estabelecimento de um diferencial salarial que estimule os funcionários a trabalharem em unidades de acesso mais difícil, com maior número de alunos, ou mesmo no período noturno. Assim, gratificações específicas deverão estar associadas:

- Ao turno, com remuneração especial para o curso noturno em Escola-Padrão.
- Ao local de trabalho, privilegiando locais de maior dificuldade de acesso ou que envolvam riscos.
- À direção da escola com maior número de alunos.
- À dedicação exclusiva e à adesão à nova jornada proposta para a Escola-Padrão.

Os incrementos salariais ligados ao desempenho escolar devem contemplar a evolução da qualidade dos serviços prestados pela unidade, a partir de parâmetros e metas fixados nos Contratos de Gestão. Tais incrementos devem ser concebidos como de natureza coletiva, isto é, estarão ligados ao desempenho da unidade escolar, com o objetivo de valorizar a dimensão de equipe.

### A Rede Física

A rede física escolar do Estado de São Paulo apresenta hoje uma situação paradoxal: ao lado de bolsões de ociosidade, encontram-se prédios escolares com grande congestionamento de atendimento. Assim, impõem-se ações para racionalizar o uso da rede existente, bem como construir prédios social e pedagogicamente adequados às exigências do processo educativo. A definição arquitetônica e de espaços deve atender às necessidades do projeto educativo ora assumido. Para tanto, as seguintes ações deverão ser implementadas:

- Adequação da rede física para o novo calendário

Ao lado da racionalização do uso da rede existente, sempre que necessário, os prédios escolares deverão ser ampliados para o funcionamento em três turnos e adequados ao novo modelo pedagógico.



- Reserva de terrenos para edificações escolares

São crescentes as dificuldades para a obtenção de terrenos adequados às construções escolares, especialmente nos municípios com alta densidade demográfica. A Secretaria da Educação buscará estabelecer com os Municípios uma política que preveja a reserva e o estoque de terrenos para a construção escolar.

- Arquitetura

A Secretaria priorizará as concepções arquitetônicas mais adequadas à especificidade de cada edificação escolar. Serão evitadas iniciativas que signifiquem padronização ou unificação das soluções físicas das edificações. Além disso, os novos projetos deverão incorporar os novos ambientes da Escola- Padrão (tais como salas de TV e vídeo, auditório, ginásio poliesportivo etc.) e questões como, por exemplo, a segurança do patrimônio público e de seus usuários. Tanto os novos projetos como as ampliações deverão considerar, obrigatoriamente, a meta de redução do funcionamento da rede em apenas três turnos.

### Os Recursos Materiais

Com a finalidade de criar as condições adequadas para a realização de seu projeto pedagógico, a Escola Padrão deverá dispor de moderna infra-estrutura de recursos materiais e de equipamentos. Nesse contexto cabe destacar a implantação dos Centros de Informação e Criação (ampliação e modernização das atuais bibliotecas escolares), de Laboratórios de Difusão de Ciência e Tecnologia (ampliação gradual dos atuais Laboratórios de Ciências, adequando-os aos interesses e necessidades dos projetos educacionais) e do SIM (Sistema Integrado de Multimídias).

O SIM combinará diversas tecnologias de ponta, visando estabelecer canais de comunicação ágeis entre as escolas e a Secretaria, através do uso de satélite, telex, telefone, fax e teleinformática, propiciando as seguintes aplicações:

- Através da teleeducação, a Secretaria oferecerá apoio pedagógico e capacitação de recursos humanos a toda a rede, além de permitir a interligação de todas as escolas entre si para a realização de programas conjuntos. Dada a sua agilidade, o sistema estará disponível para a transmissão de campanhas educativas (vacinações em massa, noções de higiene) e para mobilizações em casos de calamidades públicas.
- A teleinformática fará avançar o processo de informatização da Secretaria da Educação, permitindo a automação dos fluxos burocráticos, o acesso de informações em tempo real e a agilização das comunicações entre as diversas instâncias do sistema, aumentando a velocidade do processo decisório no âmbito de cada unidade administrativa.
- Como veículo cultural o SIM será o difusor, entre a rede, de um conjunto ilimitado de informações.

### O Ensino Fundamental

Optou-se pela manutenção da atual organização do curso: um Ciclo Básico de dois anos, seguido de seis séries anuais. Certamente o processo de planejamento pedagógico e de maior autonomia da escola,



ao lado do conjunto de transformações previstas, permitirá a melhoria do ensino com a organização atual. Ao Ciclo Básico especialmente, a Secretaria, em conjunto com a rede, deverá continuamente promover avaliações de resultados para agilizar eventuais correções. Além disso, serão implantadas as seguintes medidas:

- A carga horária mínima será de cinco horas diárias nos turnos diurnos, com total de 1.000 horas por ano.
- A composição curricular terá sua carga horária concentrada nos componentes de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física, sendo dada prioridade ao ensino de Português e Matemática.
- As aulas de recuperação ou enriquecimento relativas aos componentes curriculares básicos dos cursos serão definidas no plano curricular de cada escola e serão ministradas no próprio horário de aulas.
- Os Professores I terão sua jornada de trabalho coincidente com o tempo de permanência do estudante na escola. Esta medida fará com que os estudantes de 1ª a 4ª séries tenham sempre o acompanhamento de um mesmo professor em sala de aula. Para que isto seja possível, os Professores I serão obrigatoriamente integrados na jornada integral de 40 horas com carga suplementar, totalizando 30 horas aula em sala, 5 horas aula em atividades pedagógicas na escola e 9 horas em local de livre escolha.
- O Professor III terá sua jornada definida por um total de 32 horas na escola, sendo 25 horas em sala de aula e mais 7 horas para participação nos trabalhos necessários ao desenvolvimento pedagógico e de capacitação. Os docentes se incorporarão a esta jornada voluntariamente, sendo dada prioridade na escolha de aulas aos professores que aderirem a esta nova proposta.
- A Secretaria trabalhará com a meta — a ser atingida no mais curto espaço de tempo possível — de que o número de alunos por classe seja de 30 para o ciclo básico e 35 para as séries subsequentes.

### O Ensino Médio

O grande desafio da Secretaria da Educação para o ensino médio é oferecer uma formação geral que assegure ao estudante o conhecimento em sua totalidade. E que, assim, viabilize a aquisição dos conhecimentos científicos subjacentes ao processo tecnológico e o domínio dos códigos das formas correntes de comunicação sem perder de vista o caráter histórico do conhecimento enquanto produto da interação do homem com a realidade. Transformar esta reflexão em realidade demandará determinação e, de imediato, a implantação do seguinte conjunto de medidas:

- Selecionar e organizar os currículos visando dotar o aluno de uma sólida formação geral, incorporando os conceitos tecnológicos através das disciplinas básicas em um programa de 3 anos, com um mínimo de 1.000 horas-aula anuais.
- Instituir a matrícula por dependência em até dois componentes curriculares, respeitados os pré-requisitos a serem definidos no plano escolar para a seqüência curricular.
- Restabelecer a possibilidade de segunda época, suplementada com reforço pedagógico durante as férias.





**UNICAMP**  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE