

ERRATA

- pag. 23, l. 01 - onde se lê "criou-se", leia-se "criaram-se";  
pag. 25, l. 04 - onde se lê "municipal", leia-se "municipal e entidades assistenciais";  
pag. 30, l. 30 - onde se lê "ensino de", leia-se "ensino regular de";  
pag. 31, l. 27 - onde se lê "DOE, 1992:23", leia-se "DOE, 08/02/92: 23";  
pag. 51, l. 09 - onde se lê "propunha-se", leia-se "propunham-se";  
pag. 55, l. 01 - onde se lê "diminui", leia-se "diminuem";  
pag. 66, l. 23 e l. 24 - onde se lê "40", leia-se "43" e onde se lê "89", leia-se "103";  
pag. 120, l. 09 - onde se lê "negativo", leia-se "negativos".

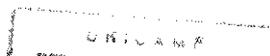
Miriam Cardoso Utsumi

**“Escola-Padrão: Avanço na Melhoria do Ensino?”**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Miriam Cardoso Utsumi e aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas, 30/11/95  
Assinatura: 

Universidade Estadual de Campinas  
1995



78 27 206

IDADE	73C
CHAMADA :	T/UNICAMP
	Ut7E
	Ex.
NBO BC/	26689
OC	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
EDU	R\$ 11,00
ia	66/96
CPD	

C4-00083100-8

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Ut7e Utsumi, Miriam Cardoso  
Escola-Padrão : avanço na melhoria do ensino? / Miriam Cardoso  
Utsumi. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

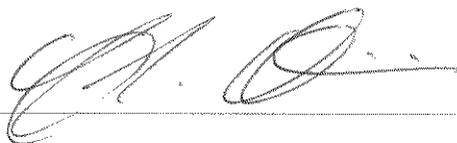
Orientador : Cleiton de Oliveira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Autonomia. 2. Descentralização 3. Participação. 4. \*Escola  
padrão. 5. \*Plano diretor. I. Oliviera, Cleiton de. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Supervisão e Administração Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Cleiton de Oliveira.

# DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Comissão Julgadora:



Marcelo



Dedico:

Ao meu marido Marcílio,  
Aos meus pais Elza e Damazio,  
Aos meus irmãos Marli e Flávio,

por vocês serem tão especiais e  
por amá-los muito.

## Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho, contamos com a colaboração de várias pessoas, as quais gostaríamos de manifestar nossos agradecimentos:

Ao CNPq pelo auxílio financeiro, sem o qual não teria sido possível a realização deste trabalho;

Ao Professor Cleiton de Oliveira pela orientação incansável e paciência ilimitada. Ao meu marido Marcílio pela compreensão infinita e retaguarda constante, me acompanhando a todos os locais da pesquisa de campo;

À Professora Maria Lúcia R. D. Carvalho pela leitura atenciosa e observações pertinentes que muito nos ajudaram nas primeiras orientações. Pelos mesmos motivos agradecemos os professores Charles e Jimmy;

Aos Professores Maria Teresa Penteado Cartolano, Márcia Brito, Mariangela Miorin, Dario Fiorentini e Antonio Miguel pela dedicação com que realizam seus trabalhos, incentivando seus alunos desde o início da graduação a prosseguirem os estudos e os acompanhando direta ou indiretamente na pós-graduação;

À funcionária Célia Regina Marques pela amizade, paciência, principalmente dedicação durante a digitação do trabalho;

As atenciosas meninas da pós-graduação: Nadir, Ana, Marina e Maria do Carmo pela paciência e carinho com que sempre fomos recebidos nas vezes em que as procuramos;

Aos delegados e funcionárias do setor de Planejamento das quatro Delegacias de Ensino da Cidade de Campinas, pela atenção e disponibilidade com que nos receberam e forneceram dados de matrícula, evasão e reprovação das unidades escolares estudadas. Pelos mesmos motivos agradecemos aos funcionários do CIE da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo;

À direção das escolas pesquisadas pelo consentimento à realização do estudo e de modo especial à Senhora Sonia, vice-diretora da EEPSPG "Orlando Signorelli" pela amabilidade, leitura parcial do trabalho e informações preciosas que nos foram dadas;

Ao diretor da EEPSPG "Gal. Porphyrio da Paz", José Carlos de Oliveira, amigo que nos prestou as informações sobre as escolas não-Padrão e sobre as leis que as regem;

As amigas Lara e Marcia pela contribuição para a finalização deste trabalho;

Aos meus pais pelo incentivo que sempre deram aos filhos;

A todas estas pessoas e outras mais que, por esquecimento involuntário, não foram citadas, expressamos a nossa sincera gratidão.

## FIGURAS

Figura I - Atuação das Redes de Ensino Paulista em 1990 (em )	13
Figura II - Matrículas do CB-4ª série (1991-1992)	79
Figura III - Evasão do CB-4ª série (1991-1992)	79
Figura IV - Matrículas de 5ª - 8ª série (1991-1992)	80
Figura V - Evasão de 5ª-8ª série (1991-1992)	80
Figura VI - Matrículas de 1ª-4ª série do 2º grau (1991-1992)	81
Figura VII - Evasão de 1ª-4ª série do 2º grau (1991-1992)	81
Figura VIII - Escolaridade dos Responsáveis pelos Alunos (em %)	130
Figura IX- Tempo de Exercício no Magistério (em %)	130

## QUADROS

Quadro I - Relação entre o Investimento e o Desempenho Educacional	02
Quadro II - Comparação da Média dos Salários dos Professores (em US\$)	03
Quadro III - Evolução do N° de Salas de Aulas da Rede Estadual do Estado de São Paulo (1983-1990)	04
Quadro IV - Distribuição das Matrículas na Pré-Escola por Dependência Administrativa (1980-1994)	14
Quadro V - Distribuição das Matrículas no 1° grau por Dependência Administrativa (1980-1994)	15
Quadro VI - Distribuição das Matrículas no 2° grau por Dependência Administrativa (1980-1994)	16
Quadro VII - N° de Alunos Atendidos pelo PROFIC (1986-1990)	24
Quadro VIII - Escolas-Padrão Efetivamente Implantadas (1992-1994)	40
Quadro IX - N° de Alunos Matriculados - 1° grau	61
Quadro X - N° de Alunos Matriculados - 2° grau	61
Quadro XI - Resultado da Avaliação Final de 1990 - Noturno - 1° grau	61
Quadro XII - Resultado da Avaliação Final de 1990 - Noturno - 2° grau	62
Quadro XIII - Distribuição dos Alunos e Escolas Participantes da Avaliação	69
Quadro XIV - Total de Alunos por Prova	69
Quadro XV - Promoção Geral e Evasão das Escolas-Padrão/92 na Área de Jurisdição da COGSP	74
Quadro XVI - Promoção Geral das Escolas-Padrão/92 na Área de Jurisdição da COGSP	75
Quadro XVII - Evasão Geral das Escolas-Padrão/92 na Área de Jurisdição da COGSP	75
Quadro XVIII - Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª. Elvira P. M. Muraro" no 1° grau diurno (1989-1994)	69

Quadro XIX - Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª. Elvira P. M. Muraro" no 1º grau noturno (1989-1994)	90
Quadro XX - Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª. Elvira P. M. Muraro" no 2º grau noturno (1989-1994)	90
Quadro XXI - Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. João Lourenço Rodrigues" no 1º grau diurno (1989-1994)	91
Quadro XXII - Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. João Lourenço Rodrigues" no 2º grau noturno (1989-1994)	92
Quadro XXIII - Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. Aníbal de Freitas" no 1º grau diurno (1989-1994)	93
Quadro XXIV - Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. Aníbal de Freitas" no 2º grau diurno (1989-1994)	93
Quadro XXV - Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. Aníbal de Freitas" no 2º grau noturno (1989 - 1994)	94
Quadro XXVI - Índices de Desempenho de EEPG "Orlando Signorelli" no 1º grau diurno (1989 - 1994)	95
Quadro XXVII - Índices de Desempenho de EEPG "Orlando Signorelli" no 1º grau noturno (1991 - 1994)	95
Quadro XXVIII - Índices de Desempenho de EEPG "Francisco Glicério" no 1º grau diurno (1989 - 1994)	97
Quadro XXIX - Índices de Desempenho de EEPG "Francisco Glicério" no 1º grau noturno (1989 - 1994)	97
Quadro XXX - Índices de Desempenho de EEPSPG "Profª M. Julieta G. Cartezani" no 1º grau diurno (1989 - 1994)	98
Quadro XXXI - Índices de Desempenho de EEPSPG "Profª M. Julieta G. Cartezani" no 1º grau noturno (1989 - 1994)	99
Quadro XXXII - Índices de Desempenho de EEPSPG "Profª M. Julieta G. Cartezani" no 2º grau noturno (1989 - 1994)	100
Quadro XXXIII - Índices de Desempenho de EEPSPG "Dep. Jamil Gadia" no 1º grau diurno (1990 - 1994)	101

Quadro XXXIV - Índices de Desempenho de EEPsG "Dep. Jamil Gadia" no 1º grau noturno (1990 - 1994) .....	101
Quadro XXXV - Índices de Desempenho de EEPsG "Dep. Jamil Gadia" no 2º grau noturno (1990 - 1994) .....	101
Quadro XXXVI - Despesas em relação ao ICMS (%) - Estado de São Paulo (1983-1994) .....	123
Quadro XXXVII - Índices de Desempenho das Escolas-Padrão no 1º grau diurno em Campinas (1992-1994) .....	126
Quadro XXXVIII - Índices de Desempenho das Escolas-Padrão no 1º grau noturno em Campinas (1990-1994) .....	127
Quadro XXXIX - Índices de Desempenho das Escolas-Padrão no 2º grau diurno em Campinas (1989-1994) .....	128
Quadro XL - Índices de Desempenho das Escolas-Padrão no 2º grau noturno em Campinas (1992-1994) .....	128
Quadro XLI - Distribuição da Frequência de Pontos da Redação por Intervalos - Diurno .....	146
Quadro XLII - Distribuição da Frequência de Pontos da Redação por Intervalos - Noturno .....	147
Quadro XLIII - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola A .....	178
Quadro XLIV - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola A .....	178
Quadro XLV - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola A .....	178
Quadro XLVI - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola B .....	179
Quadro XLVII - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola B .....	179
Quadro XLVIII - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola B .....	179

Quadro XLIX - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola C .....	180
Quadro L - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola C .....	180
Quadro LI - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola C .....	180
Quadro LII - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola D .....	181
Quadro LIII - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola D .....	181
Quadro LIV - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola D .....	181
Quadro LV - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola E .....	182
Quadro LVI - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola E .....	182
Quadro LVII - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola E .....	182
Quadro LVIII - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola F .....	183
Quadro LIX - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola F .....	183
Quadro LX - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola F .....	183

## ANEXO

Anexo I - N° de Alunos Avaliados por Delegacias, Série e Período em cada Disciplina.....	139
Anexo II - Média de Acertos na Avaliação de Português por Regionais.....	142
Anexo III - Quadro XLI - Distribuição da Frequência de Pontos da Redação por Intervalos - Diurno.....	146
Quadro XLII - Distribuição da Frequência de Pontos da Redação por Intervalos - Noturno.....	146
Anexo IV - Média de Acertos na Avaliação de Matemática por Regionais.....	148
Anexo V - Média de Acertos na Avaliação de Conhecimentos Gerais por Regionais.....	151
Anexo VI - Perfil dos Alunos e das Escolas Avaliadas.....	154
Anexo VII - Instrumentos da entrevista-piloto e entrevistas.....	160
Anexo VIII - Quadro XLIII - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola A.....	178
Quadro XLIV - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola A.....	178
Quadro XLV - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola A.....	178
Quadro XLVI - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola B.....	179
Quadro XLVII - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola B.....	179
Quadro XLVIII - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola B.....	179
Quadro XLIX - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola C.....	180

Quadro L - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola C	180
Quadro LI - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola C	180
Quadro LII - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola D	181
Quadro LIII - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola D	181
Quadro LIV - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola D	181
Quadro LV - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola E	182
Quadro LVI - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola E	182
Quadro LVII - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola E	182
Quadro LVIII - Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola F	183
Quadro LIX - Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola F	183
Quadro LX - Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola F	183

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>vi</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>x</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xii</b>
<b>I. INTRODUÇÃO: .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ÚLTIMOS ANOS.....</b>	<b>13</b>
I.1. GESTÃO MONTORO (15/03/83 A 15/03/87).....	17
<i>I.1.1. Principais Programas e Medidas .....</i>	<i>18</i>
I.2. GESTÃO QUÉRCIA (15/03/87 A 15/03/91).....	23
<i>I.2.1. Principais Programas e Medidas .....</i>	<i>24</i>
I.3. GESTÃO FLEURY (15/03/91 -30/12/94).....	29
<i>I.3.1. Principais Programas e Medidas .....</i>	<i>30</i>
<b>CAPÍTULO II: PROJETO ESCOLA-PADRÃO.....</b>	<b>35</b>
II.1. IMPLANTAÇÃO.....	38
II.2. PLANO DIRETOR.....	43
II.3. CAIXA DE CUSTEIO .....	45
II.4. CONSELHO DE ESCOLA, APM E GRÊMIO ESTUDANTIL .....	46
II.5. CAPACITAÇÃO.....	47
II.6. CONDIÇÕES DE TRABALHO .....	51
II.7. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	57
II.8. ATRIBUIÇÕES DOS ORGÃOS .....	65
II.9. AVALIAÇÕES .....	67
<b>CAPÍTULO III: A SOCIEDADE-LOCAL DA ESCOLA E O PROJETO ESCOLA-PADRÃO .....</b>	<b>86</b>
III.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	88
III.2. MANIFESTAÇÕES DOS MEMBROS DA ESCOLA .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>185</b>

## RESUMO

Este estudo é uma análise sobre o “projeto Educacional Escola-Padrão” e sua implantação, em 1992, em sete unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação no Município de Campinas.

Realizou-se preliminarmente um levantamento histórico sobre a evolução das políticas públicas em educação na rede estadual paulista, com vistas à descentralização, desconcentração e autonomia, citando os programas e medidas que trouxeram alterações mais relevantes no dia-a-dia da escola nos Governos Montoro, Quéricia e Fleury.

A análise do Projeto Escola-Padrão, instituído pelo Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo, revelou que várias de suas medidas já haviam sido adotadas em programas anteriores.

Foram ouvidos, por intermédio de entrevistas abertas e questionários, diretores, professores, alunos e responsáveis, com a finalidade de verificar as condições de implantação e aceitação do Projeto e também em relação à participação. Fez-se uma análise comparativa dos índices de repetência e evasão nos três anos anteriores e posteriores à implantação do Projeto, em cada unidade escolar estudada, bem como compararam-se estes índices em relação ao conjunto de escolas do interior do Estado de São Paulo não participantes do referido Programa.

O Projeto, em teoria, mudaria o perfil dos membros que atuavam direta ou indiretamente nas unidades escolares; na prática, isto ocorreu parcialmente.

O estudo evidenciou que em algumas escolas houve pouca ou nenhuma discussão para a implantação do Projeto, o que, entre outros motivos, fez com que poucos dos membros ouvidos se envolvessem com o mesmo.

O estudo mostrou também que a maior parte dos membros dos segmentos entrevistados considerou que houve melhoria do ensino; porém, essa melhoria não se refletiu nos índices de repetência e evasão da maioria das escolas pesquisadas.

Neste sentido, propomos, não o congealamento ou suspensão do Projeto, mas uma análise e redefinição de algumas medidas, tendo em vista que o mesmo trouxe benefícios inegáveis.

*“Para todas as grandes coisas exigem-se lutas penosas, e um preço muito alto. A única derrota da vida é a fuga diante das dificuldades. O homem que morre lutando é um vencedor”.*

*(Alberione, Pe. Thiago. Carta aos Jovens)*

## I. Introdução:

Como educadores nos vemos constantemente levados a refletir sobre a situação da Educação no país, reflexão esta que se por um lado nos entristece muito, por outro nos impulsiona a continuar tentando "a mudança".

Parece que a crise da Educação não é apenas nacional, é mundial; mas, o que mais nos deixa inconformados é saber que países mais pobres que o Brasil conseguem indicadores educacionais que refletem uma situação melhor.

Diante das nossas necessidades, o país ainda investe pouco em Educação, mas não tão pouco que justifique o quadro do qual temos conhecimento; o fato é que nosso país investe mal, desperdiça os recursos destinados à Educação<sup>1</sup>.

Com a mesma taxa de investimento, países com o PIB (Produto Interno Bruto) semelhante ao nosso, conseguem desempenho melhor. Como exemplo, podemos observar no Quadro I, o desempenho em Matemática e Ciências em uma Olimpíada realizada entre 20 países, onde o Brasil conseguiu ficar à frente apenas de Moçambique, na África.

Colocamos em **negrito** os países que têm PIB semelhante ao nosso e aplicam uma porcentagem semelhante em Educação, para salientarmos a diferença de desempenhos obtidos.

---

<sup>1</sup> Segundo o pesquisador Sérgio Costa RIBEIRO, um terço dos recursos destinados à Educação, desaparece nas instâncias burocráticas da Administração do Ensino. Ver País desperdiça recursos para a Educação. Jornal Folha de São Paulo. 31/07/94. p. 8, Especial A.

Quadro I: Relação entre o Investimento e o Desempenho Educacional

PAÍS	% PIB em EDUCAÇÃO	RANKING DOS PAISES
CHINA	2,7	1°
CORÉIA	4,3	2°
TAIWAN	3,6	3°
SUIÇA	4,8	4°
CEI	7,0	5°
HUNGRIA	5,7	6°
FRANÇA	6,1	7°
ITALIA	4,0	8°
ISRAEL	10,2	9°
CANADÁ	7,4	10°
INGLATERRA	5,2	11°
ESCÓCIA	5,2	12°
IRLANDA	6,7	13°
ESLOVÊNIA	3,4	14°
ESPAÑA	3,2	15°
ESTADOS UNIDOS	7,5	16°
PORTUGAL	-	17°
JORDÂNIA	7,1	18°
BRASIL	3,3	19°
MOÇAMBIQUE	-	20°

Fonte: Revista Nova Escola, n° 72, dez/93, p. 16.

A expansão da oferta de vagas no Brasil foi, de certa forma, desqualificada; se por um lado, havia a necessidade de se garantir o acesso a todas as crianças em idade escolar (juntamente com interesses menos nobres das empreiteiras responsáveis pelas construções dos prédios escolares e dos políticos interessados em dividendos eleitorais), por outro lado, não se garantiu a permanência e saída dessas crianças escolarizadas. "Em alguns países, o modelo de crescimento econômico prescindiu de um efetivo aperfeiçoamento do nível de escolarização da população. No Brasil, a proporção dos que chegaram a completar a escolarização obrigatória, durante os anos 80 chegou a 35%, bem abaixo do México, por exemplo, que chegou aos 60%"<sup>2</sup>.

Na verdade, o Brasil teve uma expansão enorme da oferta de vagas, que foi inversamente proporcional à qualidade do ensino oferecido pela rede pública e aos salários pagos aos professores da mesma.

<sup>2</sup> Guiomar N. MELLO & Rose N. SILVA, A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas políticas educativas para a América Latina, *Estudos Avançados*, 12(5):47.

Quadro II: Comparação da Média dos Salários dos Professores - em US\$

PROFESSORES	1982 <sup>1</sup>	1989 <sup>2</sup>
5ª a 8ª série	306	250
1ª a 4ª série	155	126

<sup>1</sup> Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - IBGE

<sup>2</sup> Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição - IBGE

Fonte: Folha de São Paulo, 31/07/94, p. 8, Especial A.

Observando os dados do Quadro II vemos que, apenas neste período houve uma redução de 18% no salário do professor de 5ª a 8ª séries e quase 19% no salário do professor de 1ª a 4ª séries, o que demonstra parcialmente o desgaste financeiro e de imagem do professor brasileiro.

Pelos dados do censo educacional de 1988, 96% dos brasileiros em idade escolar se matriculam, frequentam durante quase 9 anos uma escola de 1º grau, porém apenas a metade conclui a 6ª série<sup>3</sup>. Um verdadeiro desperdício de dinheiro público, de recursos humanos e do tempo dessas crianças; por isso concordamos com o então Ministro da Educação, Murilo Hingel, quando ele diz que "passou o tempo em que a prioridade era construir escolas. A prioridade hoje é a qualidade da Educação: a capacitação do professor, supervisão, livro didático, merenda e estímulo a pré-escola ..."<sup>4</sup>.

Não estamos querendo dizer, contudo, que não se deva mais construir escolas. Há ainda locais em que as construções se fazem necessárias em virtude da existência de escolas congestionadas e em função da dinâmica populacional.

No período de 1983 a 1986, construiu-se um grande número de salas de aula no Estado de São Paulo, contudo o número de escolas congestionadas, que funcionam em 4 ou mais turnos, praticamente não mudou (11%), possivelmente devido a falta de racionalidade no planejamento dos locais onde seriam feitas as construções.

"Em 1990, com o crescimento das matrículas e a implantação do Programa de Jornada Única para o Ciclo Básico que estendeu para 6 horas diárias, o tempo de permanência dos alunos, das duas séries iniciais, na Escola, as horas de aula para as demais séries foram reduzidas agravando a situação: a porcentagem de escolas que passaram a funcionar em 4 ou mais turnos passou para 21%"<sup>5</sup>. Paralelo a estes fatos, não podemos nos esquecer da existência de salas ociosas.

Uma solução utilizada em alguns Municípios é o fornecimento de transporte para que os alunos que não conseguem vagas em escolas próximas a sua casa, tenham acesso às escolas mais distantes, que possuam vagas. Observe

<sup>3</sup> Sérgio Costa RIBEIRO, A Pedagogia da Repetência, *Estudos Avançados*, 12(5): 14.

<sup>4</sup> Murilo HINGEL, *Revista Nova Escola*, n° 65, abril/93, p. 18.

<sup>5</sup> José Roberto R. PEREZ, *A Política Educacional do Estado de São Paulo (1967-1990)*, 1994, p. 107.

no Quadro III o número de salas de aulas da rede estadual e a evolução das construções no período de 1983 a 1990.

Quadro III: Evolução do N° de Salas de Aulas da Rede Estadual do Estado de São Paulo.

ANO	N° de SALAS	EVOLUÇÃO
1983	49.810	0,9
1986	59.465	4,5
1987	61.836	2,0
1990	69.122	2,8

Fonte: Perez, 1994: 106

Pela literatura, vemos que as causas da má qualidade do ensino público brasileiro têm raízes antigas, entre elas podemos citar<sup>6</sup>:

- nosso modelo de desenvolvimento que se baseava, entre outros aspectos, na mão-de-obra desqualificada e barata;
- aumento do número de turnos diários de funcionamento da escola e conseqüentemente a diminuição do tempo de duração das aulas, foram responsáveis pela expansão do número de vagas e, em contrapartida, pela perda de conteúdo e qualidade do ensino;
- crescimento na quantidade e na diversidade de profissionais da Educação, que tem representado um ônus a mais nas folhas de pagamento que hoje comprometem de 80 a 95% dos orçamentos destinados à Educação, na maioria dos Estados e Municípios;
- a introdução das licenciaturas curtas que atenderam aos interesses das escolas privadas superiores, colocando no mercado de trabalho uma quantidade enorme de profissionais, cuja formação é discutível;
- o aparato burocrático educacional que não presta contas, senão para si mesmo, dos resultados produzidos, além de consumir recursos que deveriam estar sendo destinados à melhoria da qualidade das escolas;
- a expansão, de maneira caótica, da rede física, determinada muitas vezes por interesses políticos e empreiteiras, fez com que houvesse um grande desencontro entre vagas e alunos: há escolas ociosas e escolas congestionadas, que precisam de um terceiro turno diurno;
- a priorização dos investimentos na expansão quantitativa em detrimento da manutenção das escolas existentes (equipadas e em bom estado de conservação) e da remuneração aos professores;
- o agravamento da crise econômica e conseqüentemente crise de governabilidade, a partir da segunda metade dos anos 70, debilitou a capacidade do governo federal de formular objetivos e políticas estratégicas para a Educação, bem como o de coordenar o esforço

<sup>6</sup> Guiomar N. MELLO, Políticas Públicas de Educação, *Estudos Avançados*, 5(13): 15.

nacional para reverter o quadro de baixa produtividade dos sistemas de ensino;

- a inexistência de sistemas de avaliação de resultados e de informações confiáveis que pudessem servir de subsídios para a atuação nacional e regional do poder público como indutor de políticas e compensador de desigualdades;
- a ausência de continuidade e atualização financeira de convênios, forma pela qual a União, Estados e Municípios colaboram entre si nas redes de ensino;
- a inexistência de um sistema coerente de colaboração entre as instâncias citadas anteriormente.

"Na década de 80, o número de professores - sem contar os especialistas - cresceu proporcionalmente, mais que as matrículas na escola fundamental (...) o país tem, hoje, cerca de 23 a 29 alunos por professor, porém, ao mesmo tempo, não há professores para disciplinas obrigatórias como Geografia e Matemática (Brasil/ MEC, 1990)"<sup>7</sup>.

Parece que para os indivíduos das camadas populares, a Educação é uma das possibilidades de se tornar um cidadão crítico, executor de tarefas que exigem qualificação e que recebe (em termos financeiros) mais, devido a essa qualificação, ou seja, a Educação é vista como uma forma de se conseguir melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Infelizmente com a escola que temos:

- professores mal pagos e despreparados;
- jornada escolar encurtada, que em alguns casos, não chega a atingir mais que 3 horas de trabalho escolar efetivo;
- falta de condições mínimas para o desenvolvimento da prática pedagógica, tais como: bibliotecas, laboratórios, material didático e em muitos casos, lousas, carteiras e giz;
- ano letivo encurtado por paralisações, recessos, comemorações, etc;
- currículo fragmentado;
- ausência de integração entre as séries e entre as disciplinas do currículo, causada pela descontinuidade e instabilidade dos professores;
- prédios em péssimas condições de conservação,

essa aspiração dificilmente pode se tornar uma realidade. Em recente estudo<sup>8</sup> realizado em 129 países, a educação básica (ensino nas primeiras séries) do Brasil ficou em último lugar, temos uma das piores taxas de analfabetismo do mundo!

Segundo este estudo, nós temos possibilidades econômicas para que pelo menos 88% de nossas crianças concluam no mínimo a 5ª série; a ONU

<sup>7</sup> Guiomar N. MELLO & Rose N. SILVA, op. cit., p. 52.

<sup>8</sup>Estudo sobre a situação educacional no mundo, está incluído no relatório "The Progress of Nations" preparado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas pela Infância), divulgado no Brasil em 1994. Para se determinar a posição de cada Nação no ranking, o UNICEF comparou a taxa de evasão com o PIB per capita. Para cada País estimou-se uma taxa E de crianças que deveriam ter completado pelo menos 5 séries de escolaridade (essa taxa corresponde a potencialidade econômica de cada país, definida pelo PIB). Da taxa Real R de escolaridade foi extraída a taxa E; esse valor definiu a posição do país no ranking.

(Organização das Nações Unidas) informa, com base nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação, que apenas 39% dessas crianças chegam a esse nível, ou seja, há uma diferença negativa de 49% entre o que poderia ser e o que é de fato nosso sistema educacional.

"...Nosso ensino básico é vexaminoso"<sup>9</sup>; contudo não podemos dizer que esforços não têm sido feitos; mas, talvez, possamos dizer que alguns, além de tímidos, foram insuficientes para alterar a situação educacional. Entre os esforços realizados podemos citar:

- a. o do Estado de São Paulo, onde se realizou a reciclagem de aproximadamente 140 mil professores da rede estadual, entre 1988 e 1990, porém as taxas de reprovação dos alunos têm se mantido;
- b. em alguns Estados eliminou-se a reprovação na série inicial, aumentou-se o turno de aula e a quantidade de merenda escolar, porém essas iniciativas não surtiram efeitos notáveis;
- c. algumas experiências municipais relativamente simples porém bem planejadas que levaram em conta as necessidades específicas da Comunidade, conseguiram bons resultados, sendo algumas delas, inclusive reconhecidas pelo UNICEF, que se propôs a registrar e divulgar experiências educacionais significativas<sup>10</sup>;
- d. em Itajaí, Santa Catarina, atualização contínua de professores, interdisciplinaridade, recuperação paralela, entre outras inovações, elevaram o índice médio de aprovação no 1º grau, em 20%<sup>11</sup>;
- e. o Projeto Escola-Padrão, no Estado de São Paulo, objeto de nossa pesquisa.

Essas experiências (item c) apontam uma tendência para a Educação Fundamental no Brasil: aproximação da Escola com a Sociedade Local e o fortalecimento da autonomia da Unidade Escolar<sup>12</sup>.

Estas iniciativas nos mostram que há, ainda, um grande número de pessoas interessadas em mudar a situação educacional de sua região; porém, não

---

<sup>9</sup> Murilo HINGEL, Revista Nova Escola, nº 65, abril/93, p. 18.

<sup>10</sup> Essas experiências municipais foram levantadas em pesquisas feitas pelo UNICEF/CENPEC/MEC/Pacto pela Infância e estão relatadas no Documento "A Democratização do Ensino em 15 Municípios Brasileiros" da série Educação e Desenvolvimento Municipal, uma coleção de Estudos de Caso que registra a ação desses Municípios no período de 1989 a 1992: Icapuí (CE), "Todas as Crianças na Escola" que diminuiu a evasão, repetência e erradicou o analfabetismo entre suas crianças em idade escolar; Porto Alegre (RS), "Uma Proposta de Educação para as Classes Populares"; Ijuí (RS), "A Nucleação das Escolas e Ações Integradas com a Comunidade"; Mal. Cândido Rondon (PR), "Educação como Prioridade e Investimentos Integrados"; Vitória (ES), "A Educação como Prioridade de Investimento"; Jaguaré (ES), "As Escolas Comunitárias Rurais"; Belo Horizonte (MG), "Trabalhando em Benefício da Escola com a Comunidade"; S.J.da Varginha (MG), "Compromisso com a Educação"; Conchas (SP), "Transformando um Município numa Cidade-Escola"; Jaboatão dos Guararapes (PE), "Resgatando a Credibilidade do Ensino Público Municipal"; Iguatu (CE), "A Democratização do ensino e a Organização Comunitária"; D. Inocêncio (PI) e S. Raimundo Nonato (PI), "A Educação e o Desenvolvimento Auto-Sustentado".

<sup>11</sup> Revista Nova Escola, nº 71, novembro/93, p. 17.

<sup>12</sup> Cf. Maria Alice Setibal SOUZA E SILVA, "A Democratização do Ensino em 15 Municípios Brasileiros" - Documento Síntese, junho/93, 55p.

podemos fechar os olhos para outros aspectos da situação educacional, como por exemplo, as condições de vida e de trabalho dos profissionais de Educação.

Em 1993, a rede estadual de ensino de 24 dos 26 Estados brasileiros entrou em greve. O motivo é sempre o mesmo: a desvalorização crescente do professor, com salários cada vez mais irrisórios e condições de trabalho inadequadas para o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Preocupado com essa desvalorização dos professores, o Ministério da Educação e do Desporto tem procurado incentivar os Estados para desenvolverem políticas de valorização desses profissionais, concedendo prêmios de incentivo aos Estados que aplicarem mais de 25% da receita tributária em Educação; fizerem planos de carreira para o professor; admitirem exclusivamente por concurso público e adotarem uma política salarial que signifique uma gradativa elevação dos níveis de remuneração de seus professores<sup>13</sup>.

Em 1993, o Ministério da Educação e do Desporto destinou ainda 13,5% do orçamento do FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional - para a capacitação dos professores, contra 9% em 1992 e 3% em 1991, porém os resultados da política educacional só são sentidos depois de um longo período de sua prática.

"A política educacional por isso mesmo, não deve ser formulada ao sabor dos interesses políticos do momento, não pode ser resposta aos apelos conjunturais, nem resultado do amadorismo. Deve ser resultante da ampla discussão dos mais diversos setores e segmentos da sociedade com profissionais da Educação, formulada a partir da visão ampla do conjunto da problemática educacional do país e colocada em prática com a perspectiva de longo prazo tendo como objetivo assegurar amplas possibilidades de acesso à Educação e à Cultura para o conjunto da população"<sup>14</sup>.

Acreditamos que uma Escola pensada dessa forma e que trabalhe com o anseio de "abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a Educação um instrumento, não só para a vida mas para a transformação da vida e da sociedade"<sup>15</sup>, melhore as perspectivas de desenvolvimento do país, ajude-o a fugir da pobreza e a atingir o bem-estar social.

Com a intenção de melhorar a qualidade de ensino oferecido pelas Escolas Públicas do Estado de São Paulo, o governador Fleury baixou no dia 06/05/91, o Decreto nº 33.235 criando o Núcleo de Gestão Estratégica (NGE).

Com a ajuda de cerca de 100 "especialistas em Educação", esse núcleo refletiu sobre o ensino público do Estado durante 3 meses. Esses estudos resultaram no Projeto "Escola-Padrão".

---

<sup>13</sup> Murilo HINGEL, Revista Nova Escola, nº 65, abril/93, p. 17.

<sup>14</sup> Manifesto aos participantes da III Conferência Brasileira de Educação, assinado por ANDEC (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos da Educação e Sociedade), Niterói, 1984.

<sup>15</sup> Florestan FERNANDES, O Desafio Educacional, p. 140.

De acordo com os documentos da Secretaria de Estado da Educação<sup>16</sup>, o projeto tenta:

- "- resgatar os objetivos da Escola Pública (propiciar condições para reflexão sobre questões políticas, econômicas, sociais e culturais, visando uma vida de melhor qualidade para o indivíduo);
- atacar alguns problemas sérios da Escola Pública, tais como: evasão de alunos e bons profissionais (oferecendo a seus docentes e administradores condições de trabalho e remuneração condizentes com suas funções, oportunidades de reciclagem, entre outros)."

Ainda segundo a Secretaria de Estado da Educação, no mesmo documento<sup>17</sup>, a Escola-Padrão se caracteriza por:

1. "funcionar em 3 turnos, no máximo;
2. oferecer períodos diurnos de 6 horas-aula efetivamente ministradas;
3. contemplar o período noturno com uma estrutura que permita ao aluno trabalhador ter um desempenho efetivo, através de uma carga diária compatível com as características próprias do turno que não se estenderá para além das 22:30 horas;
4. impedir a superlotação de classes, com a delimitação do número de alunos;
5. dar condição à Direção da Escola de desenvolver conjuntamente com professores, alunos, pais e comunidade, projetos que possam contribuir para o desenvolvimento global do educando;
6. dar autonomia às escolas: financeira, administrativa e pedagógica;
7. diminuir as horas-aula dos docentes, concedendo-lhes horas específicas para os projetos pedagógicos, as reuniões tecno-pedagógicas, as atividades próprias da comunidade, entre outros;
8. reciclar continuamente o trabalho dos profissionais de Educação;
9. propiciar condições de auto-avaliação de direção e corpo docente."

Por essas características percebemos que este é um projeto de grande dimensão e que, para ser implantado depende, dentre outras, das seguintes condições:

- prédios escolares adequados;
- espaço físico para atender a demanda;
- existência de recursos humanos.

Em linhas gerais de acordo com documentos<sup>18</sup> publicados pela Secretaria de Estado da Educação:

<sup>16</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, mimeo, 1991, p. 2.

<sup>17</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, mimeo, 1991, p. iii-iv.

<sup>18</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, mimeo, 1991, p. 1-17 e Encontro de Orientação Técnica para a Implantação da Escola-Padrão-Recursos Humanos: Capacitação, mimeo, 1992, p. 1-6.

- Esperava-se reverter o quadro da Escola Pública ao longo dos quatro anos subsequentes e até o final de 1994 todas as escolas deveriam ter se tornado Escolas-Padrão;
- Todas as escolas seriam estreitamente acompanhadas pela Secretaria de Estado da Educação que seria também responsável pelo aperfeiçoamento dos professores e desenvolvimento dos Projetos Educacionais;
- Propunha-se a criação de um novo calendário escolar aumentando-se as horas de aula por ano e um regime de dedicação exclusiva para os professores.

O Projeto altera as estruturas administrativa e pedagógica da escola, exigindo novos procedimentos por parte de todos os envolvidos no processo educacional, procedimentos estes, importantíssimos na determinação de seu sucesso ou fracasso.

A experiência mostra que qualquer projeto para atingir seus objetivos, necessita entre outras, da participação da maioria dos envolvidos na sua elaboração e execução, pois isto dá uma certa responsabilidade por um possível fracasso ou sucesso do mesmo, além do que por estarem dentro do processo as pessoas têm condições para tomarem certas decisões, usando sua experiência e capacitação profissional ao invés de ficarem esperando que as soluções e decisões venham de órgãos superiores.

Segundo a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), órgão de representação do Magistério, a forma de implantação do Programa foi anti-democrática, pois não permitiu a discussão do Projeto entre os membros da comunidade escolar e a partir desta, escolher aderir ou não ao mesmo<sup>19</sup>.

Quando questionado sobre os critérios para a escolha das escolas onde foi implantado o Projeto em 1992, o diretor<sup>20</sup> afirmou desconhecer algum documento que contivesse esses critérios, mas que pela observação, ele acreditava que as primeiras escolas foram escolhidas em função de terem um bom espaço físico, prédios em bom estado de conservação que contassem com biblioteca, laboratórios ou serem escolas mais tradicionais de cada região.

Vários professores<sup>21</sup> afirmaram terem tomado conhecimento através de jornal, que sua escola participaria do Projeto e notava-se um certo ressentimento pelo fato de não terem sido consultados ou participado de discussões; o que, segundo eles, gerou uma falta de integração da equipe dentro do ambiente escolar, já que algumas pessoas não se sentiam responsáveis pela condução do Projeto, chegando inclusive a boicotar o trabalho dos colegas.

Sabemos que as possibilidades de fracasso não são pequenas se o projeto não for bem conduzido, analisado e tiver um respaldo financeiro constante.

Diante do exposto, analisamos as mudanças advindas com a implantação do Projeto Escola-Padrão e suas conseqüências na Escola, bem

<sup>19</sup> Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, nº 177, fevereiro, 1992, p. 4.

<sup>20</sup> Entrevista realizada com um diretor de Escola-Padrão, em 11/05/94, na entrevista-piloto.

<sup>21</sup> Entrevistas realizadas com professores de Escola-Padrão, em 17/05/94 e 06/07/94, na entrevista-piloto.

como se as mesmas contribuíram para amenizar os índices de evasão e reprovação do ensino público.

Para responder ao problema, durante o processo de pesquisa, coletamos dados de matrícula, evasão e reprovação das escolas do Município de Campinas em que o Projeto foi implantado, em 1992, e estudamos algumas questões, tais como:

- recepção do projeto "Escola-Padrão" pelos membros da escola;
- participação dos pais e alunos na mesma;
- relação entre as mudanças pedagógicas e o desempenho dos alunos.

#### **Justificativa:**

O Projeto Escola-Padrão é extremamente ambicioso e pretende ser transformador; alterou e continua alterando o cotidiano da comunidade escolar, introduzindo novas orientações e diretrizes em nível administrativo, pedagógico e financeiro.

Essa transformação pretendida é um passo importante na tentativa de se conseguir um ensino público de melhor qualidade, é algo que precisa ser bastante analisado, discutido e entendido por todos os que desejam colaborar de maneira mais direta na tentativa de melhoria, avaliando e modificando o que for se fazendo necessário.

Nesse sentido acreditamos que todos os estudos que forem feitos, ajudarão nesse processo de transformação. É dessa forma, que esta pesquisa pretende dar sua pequena contribuição na busca da melhoria do ensino público e conseqüentemente, da melhoria das condições de vida de todos: fornecendo subsídios para a discussão, a partir da análise dos dados coletados, visando contribuir para a análise das eventuais falhas do projeto Escola-Padrão (um projeto de tal dimensão com certeza não está pronto e acabado) .

#### **Metodologia:**

Para o desenvolvimento deste trabalho foram adotados os seguintes procedimentos:

- levantamento bibliográfico sobre o assunto;
- consulta e análise de materiais, sobre o assunto, produzidos pelos seguintes órgãos: SEE - Secretaria de Estado da Educação, COGSP- Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, CEI- Coordenadoria do Ensino do Interior, CENP- Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, NGE- Núcleo de Gestão Estratégica, FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação;
- análise e consulta das Leis Complementares, Decretos e Resoluções, sobre a implantação e condução do Projeto;

- análise das manifestações, em publicações da categoria e jornais, da APEOESP- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, uma das entidades representativas do Magistério público;
- entrevista a alunos, pais, professores e diretores de duas das escolas pesquisadas;
- elaboração de questionários a partir da análise das entrevistas;
- aplicação e análise dos questionários entregues aos alunos, pais, professores e diretores das escolas pesquisadas; não entrevistamos os funcionários, apesar de reconhecermos a importância de seu trabalho no Projeto, porque, na verdade a Reforma não os incorporou;
- consulta e análise de LDE- Levantamento de Dados Escolares das escolas estudadas, junto às quatro Delegacias de Ensino de Campinas.

O trabalho foi desenvolvido em quatro capítulos. No primeiro analisamos a evolução histórica das políticas públicas em educação, com vistas a descentralização, desconcentração e autonomia, citando os programas e medidas que trouxeram alterações mais relevantes no dia-a-dia da escola nos Governos Montoro (15/03/83 - 15/03/87), Quéricia (15/03/87 - 15/03/91) e Fleury (15/03/91 - 30/12/94).

No segundo capítulo, apresentamos uma caracterização do Projeto Escola-Padrão em sua concepção, implantação e desenvolvimento esperado pela Secretaria de Estado da Educação e a manifestação da APEOESP sobre alguns pontos do Projeto.

O terceiro capítulo está dividido em duas partes: a primeira é uma caracterização física das escolas, de sua população local e uma análise da evasão e reprovação dos alunos, indicadores de desempenho das mesmas; a segunda parte é a manifestação de alunos, pais e professores, que frequentavam a escola desde 1.991, sobre alguns aspectos do Projeto.

No quarto capítulo, apresentamos as conclusões do trabalho, partindo do que foi apresentado no primeiro e segundo capítulos, da realidade encontrada nas escolas e das manifestações dos membros pesquisados, procurando responder se o Projeto atingiu seus objetivos conclamados.

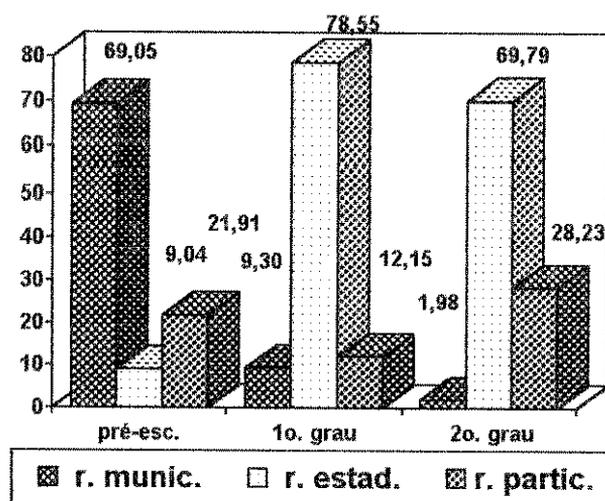
## Capítulo I:

*"A Escola é uma instituição social que possui uma mentalidade própria, historicamente assentada, e que, por isso mesmo, desconfia da inovação e resiste à mudança." (Azenha, 1993: 45)*

## CAPÍTULO I: Política Educacional dos Últimos Anos

No Estado de São Paulo, as redes de ensino municipal e estadual coexistem, sendo que cada uma atua preponderantemente num determinado nível. Vejamos:

Figura I: Atuação das Redes De Ensino Paulista em 1990 (em %)



Fonte: CIE/SEE

A maioria das matrículas no ensino pré-escolar paulista concentra-se na rede municipal, que em 1990, atendia 69,05% do alunado, seguida pela rede particular com 21,91% e pela rede estadual com 9,04%.

Já as matrículas do ensino de 1º grau, concentram-se na rede estadual com 78,55%, seguida pela rede particular com 12,15% e pela rede municipal com 9,30%.

As matrículas no 2º grau também concentram-se na rede estadual com 69,79%, seguida da rede particular com 28,23% e da rede municipal com 1,98%, no mesmo período.

Pelos dados, observamos que as redes públicas juntas respondem por mais de 70% do atendimento à demanda nesses 3 níveis de ensino, sendo que a rede municipal atua mais em nível de pré-escola e a rede estadual, em nível de 1º e 2º graus.

No Estado de São Paulo, a rede federal atua predominantemente no ensino superior, no 2º grau atende uma parcela insignificante de alunos, não sendo objeto de estudos no presente trabalho

Observemos a atuação das redes nesses 3 níveis de ensino no período compreendido entre 1980 e 1994, nos quadros a seguir:

Quadro IV: Distribuição das Matrículas na Pré-Escola por Dependência Administrativa

Ano	Total	Dependência Administrativa		
		Estadual	Municipal	Particular
1980	390402	39077 (10,01%)	220486 (56,48%)	130839 (33,51%)
1981	446051	42893 (9,62%)	264911 (59,39%)	138247 (30,99%)
1982	494950	66213 (13,38%)	288378 (58,26%)	140359 (28,36%)
1983	547891	77662 (14,18%)	320864 (58,56%)	149365 (27,26%)
1984	579675	80568 (13,90%)	348396 (60,10%)	150711 (26,00%)
1985	637770	82801 (12,98%)	391996 (61,47%)	162973 (25,55%)
1986	694644	84773 (12,20%)	431186 (62,07%)	178685 (25,73%)
1987	736349	90351 (12,27%)	448030 (60,84%)	197968 (26,89%)
1988	759029	84649 (11,15%)	492970 (64,95%)	181410 (23,90%)
1989	769894	79690 (10,35%)	513904 (66,74%)	176300 (22,91%)
1990	785331	71000 (9,04%)	542287 (69,05%)	172044 (21,91%)
1991	808569	65705 (8,12%)	582242 (72,00%)	160622 (19,88%)
1992	844277	46847 (5,54%)	654960 (77,57%)	142470 (16,89%)
1993	867744	35767 (4,12%)	692528 (79,80%)	139449 (16,08%)
1994	872817	1346 (0,15%)	734107 (84,10%)	137364 (15,75%)

Fonte: CIE- SEE/SP

Quadro V: Distribuição das Matrículas no 1º grau por Dependência Administrativa

Ano	Total	Dependência Administrativa		
		Estadual	Municipal	Particular
1980	4343567	3473758 (79,97%)	453433 (10,44%)	416376 (9,59%)
1981	4443211	3546494 (79,82%)	463856 (10,44%)	432861 (9,74%)
1982	4554504	3652118 (80,19%)	465777 (10,23%)	436609 (9,59%)
1983	4686426	3742164 (79,85%)	475276 (10,14%)	468986 (10,01%)
1984	4848917	3890022 (80,22%)	481751 (9,94%)	477144 (9,84%)
1985	4989755	3978507 (79,73%)	506684 (10,15%)	504564 (10,11%)
1986	5159825	4098570 (79,43%)	512941 (9,94%)	548314 (10,63%)
1987	5274413	4148844 (78,66%)	503612 (9,55%)	621957 (11,79%)
1988	5523233	4367283 (79,07%)	511102 (9,25%)	644848 (11,68%)
1989	5788483	4575788 (79,04%)	536942 (9,27%)	675753 (11,69%)
1990	5998060	4711559 (78,55%)	557676 (9,30%)	728825 (12,15%)
1991	6233290	4917735 (78,89%)	587196 (9,42%)	728359 (11,69%)
1992	6433706	5126570 (79,68%)	625706 (9,72%)	681430 (10,60%)
1993	6553261	5248114 (80,08%)	638936 (9,74%)	666211 (10,18%)
1994	6632006	5280220 (79,61%)	646230 (9,74%)	705556 (10,65%)

Fonte: CIE - SEE/SP

Quadro VI: Distribuição das Matrículas no 2º grau por Dependência Administrativa

Ano	Total	Dependência Administrativa		
		Estadual	Municipal	Particular
1980	730665	416216 (56,96%)	17420 (2,38%)	297029 (40,65%)
1981	741663	436920 (58,91%)	17549 (2,37%)	287194 (38,72%)
1982	744993	462916 (62,14%)	18975 (2,55%)	263102 (35,32%)
1983	756818	486489 (64,28%)	17661 (2,33%)	252668 (33,39%)
1984	772737	515239 (66,68%)	16636 (2,15%)	240862 (31,17%)
1985	812924	545372 (67,09%)	16757 (2,06%)	250795 (30,85%)
1986	846660	552277 (65,23%)	16607 (1,96%)	277776 (32,81%)
1987	856731	539397 (62,96%)	16212 (1,89%)	301122 (35,15%)
1988	898905	597305 (66,45%)	16756 (1,86%)	284844 (31,69%)
1989	954517	651803 (68,28%)	17648 (1,84%)	285066 (29,88%)
1990	1001397	698868 (69,79%)	19875 (1,98%)	282654 (28,23%)
1991	1069008	778208 (72,79%)	21263 (1,98%)	269537 (25,23%)
1992	1191645	919425 (77,15%)	23531 (1,97%)	248689 (20,88%)
1993	1344829	1069022 (79,49%)	25389 (1,88%)	250418 (18,63%)
1994	1484239	1188820 (80,09%)	28359 (1,91%)	267060 (18,00%)

Fonte: CIE - SEE/SP

Pelos dados dos quadros, observamos que a rede estadual manteve no ensino de 1º grau um ritmo anual constante de crescimento, enquanto a rede particular apresentou crescimento acentuado apenas nos anos de 1986 e 1987. Isso significa que a rede privada cresce em períodos de crescimento econômico, e nos momentos de crise, por exemplo em 1982, ela se retrai; ou seja, em momento de recuperação econômica, a rede particular cresce muito além da rede pública.

Com relação ao 2º grau, observa-se que em 1987, ocorre o mesmo fato, a rede pública decresce, enquanto que a particular cresce. (Perez: 1994: 25 -26)

A Secretaria de Estado da Educação ao confrontar os dados de matrícula de 1991 das redes de ensino estadual, municipal e particular, observou que a primeira atendeu a 70,09% do total de alunos matriculados, sendo que 78,89% eram alunos do 1º grau, 70,69% do 2º grau e 60,18% do ensino supletivo. Vale a pena ressaltar que notou-se na rede particular de ensino uma diminuição geral de atendimento, em especial no ensino supletivo, e em contrapartida a rede estadual vem ampliando sua participação nesta modalidade de ensino.

O quadro IV, no ano de 1994, mostra um decréscimo em torno de 96% no número de alunos da pré-escola, matriculados na rede estadual de ensino; Este decréscimo, segundo a SEE, é devido ao processo de municipalização desse nível de ensino no Estado de São Paulo.

A rede estadual, portanto, possui dimensões gigantescas (aproximadamente 6.359 prédios escolares, onde estudam cerca de 6 milhões de alunos, que consomem anualmente 40 mil toneladas de alimentos e seu quadro de pessoal supera 350 mil pessoas), necessitando conseqüentemente de recursos vultosos para mantê-la; a falta desses recursos e problemas administrativos diversos, entre outros, fazem com que a rede estadual não apresente o desempenho esperado pela sociedade, ao contrário, registre altos índices de evasão e repetência além de uma máquina burocrática inchada e praticamente emperrada.

Buscando formas de cooperação entre essas redes, a partir da década de 80, os governos procuraram desenvolver programas descentralizadores ou desconcentradores<sup>22</sup>.

Não listaremos todos os programas desenvolvidos, mas aqueles que se referem à descentralização, desconcentração e autonomia<sup>23</sup>, e que trazem alterações mais relevantes no dia-a-dia da escola, com a intenção de situar melhor o Projeto Escola-Padrão, que incorporou várias idéias de programas desenvolvidos anteriormente.

### **1.1. Gestão Montoro (15/03/83 à 15/03/87)**

Após o longo período de ditadura militar, na década de 80, intensificou-se o processo de democratização; os movimentos populares pressionam exigindo seus direitos de cidadania. A insatisfação da maioria dos segmentos sociais se manifesta nas urnas elegendo um governador, de oposição ao regime, em 1982.

---

<sup>22</sup> Segundo Leonard D. WHITE: programas descentralizadores são aqueles em que há transferência de autoridade, seja legislativa, judiciária ou administrativa, de um nível mais alto de governo para um inferior; segundo Cleiton de OLIVEIRA: programas desconcentradores são aqueles em que se delega poderes a instâncias inferiores dentro do próprio aparelho estatal.

<sup>23</sup> Cf. Paolo NOSELLA, "entende-se por autonomia da escola, a direção da mesma pelos que a fazem, ou seja, alunos, funcionários e professores; em outras palavras, entendemos por autonomia a identificação da função de produção e da direção, no sentido de a direção decorrer da produção e ser exercida pelo mesmo sujeito que produz a escola".

Aos quinze dias do mês de março de 1983 toma posse o Sr. André Franco Montoro, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), do governo do Estado de São Paulo, tendo seu programa de governo assentado na:

- descentralização;
- participação popular;
- geração de empregos.

Sua política educacional vinha sendo elaborada desde o final de 1978. Propunha-se a construir uma sala de aula por dia, mas o padrão adotado foi a escola embrião, constituída de salas de aula, uma sala para atividades administrativas e uma cozinha. Neste período houve o maior crescimento da oferta de vagas, de 1ª a 4ª série do 1º grau e no final dos anos 80 universalizou-se a educação de base.

Suas principais diretrizes foram:

- descentralização das funções;
- formulação de programas objetivando o início do processo de regionalização/ municipalização do ensino pré-escolar e de 1º grau;
- reestruturação da Companhia de Construções Escolares (CONESP);
- participação da Comunidade;
- regionalização dos concursos para magistério;
- revalorização do professor e recuperação de seu salário.

Um grande avanço para o Magistério foi a aprovação de seu novo Estatuto, resultado de discussões iniciadas em 1983 e negociado com as entidades representativas do magistério paulista: APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), CPP (Centro do Professorado Paulista), APASE (Associação Paulista de Supervisores), UDEMO (União dos Diretores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e Associação dos Funcionários Públicos.

No período, estiveram no comando da Secretaria de Educação:

- Paulo de Tarso Santos, março/83 à maio/84;
- Paulo Renato Costa Souza, maio/84 à abril/86;
- Luiz Carlos Bresser Pereira, abril/86 à maio/86;
- José Aristodemo Pinotti, maio/86 à março/87.

### 1.1.1. Principais Programas e Medidas

Listaremos alguns dos principais programas deste governo, a saber:

A) O Programa Ciclo Básico foi implantado a partir de 1984, instituído pelo Decreto nº 21.833 de 8/12/83, posteriormente complementado pela Resolução SE-13 de 17/01/84, em resposta, segundo a Secretaria de Estado da Educação, às discussões feitas pelos professores sobre o Documento 01, onde constavam os altos índices de evasão e reprovação dos alunos no sistema escolar. Tinha como objetivo diminuir os índices de evasão e repetência; para isso propunha, de um lado, eliminar a reprovação na passagem da 1ª para 2ª série do 1º grau, de

maneira a propiciar aos alunos um tempo maior para alfabetização, e de outro lado, fornecer subsídios aos educadores visando a melhoria de seus métodos pedagógicos.

O Programa propiciou às escolas, condições para organizar os métodos e estratégias pedagógicas, os conteúdos desenvolvidos e a avaliação. Passou-se a observar e acompanhar mais o aluno, recuperando-o e avaliando-o continuamente, distribuiu-se material escolar aos alunos durante o processo de alfabetização e capacitou-se os professores e supervisores através do Projeto Ipê da Rádio e Televisão Cultura. (Pedroso, 1991: 255).

Com o aumento de 2 horas no período de aulas (de 4h passou-se para 6h diárias), aumentou-se também a merenda. Os professores foram remunerados pelas horas adicionais e por 2h semanais destinadas a avaliação.

A ATPCE/SE realizou a "Avaliação do Primeiro Ano de Implantação do Ciclo Básico" e detectou que muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores estavam insatisfeitos com a forma de implantação do Programa e inseguros quanto a sua continuidade.

Este programa constituiu-se num exemplo de política que teve continuidade, a despeito das mudanças de secretários e governos, com algumas modificações. A Resolução SE- 241 de 30/05/85 dispôs sobre a sistemática de avaliação do programa, propondo uma avaliação ampla, que englobasse aproveitamento e assiduidade dos alunos.

Extinguiu-se a estratégia de remanejamento interno das classes, que inicialmente tinha por objetivo permitir que os professores atendessem diferenciadamente as mesmas.

A jornada de trabalho do Professor I passou a ser igual a do Professor III, com a regulamentação do Estatuto do Magistério, em 1985, eliminaram-se as horas extra-jornada destinadas às reuniões pedagógicas e diminuiu-se de 20 h-aula para 16 h-aula semanais em sala.

B) O Programa de Formação Integral da Criança -PROFIC foi instituído pelo Decreto n° 25.469 de 07/07/86 tendo como objetivos "propiciar melhores condições para o processo de ensino aprendizagem", "melhorar e ampliar as oportunidades educacionais para a população em idade escolar", visando ainda a "ampliação da faixa etária atendida pela pré-escola e do tempo de permanência diária dos alunos na escola" e "apoiar medidas de incremento ao aleitamento materno" (Oliveira, 1992: 176).

Para operacionalizá-lo, propuseram-se 4 projetos, a saber:

- Projeto de Formação Integral à Criança, nos 2 primeiros anos de vida;
- Projeto de Formação Integral do Pré-Escolar, de 2 a 6 anos;
- Projeto de Formação Integral do Escolar, de 7 a 14 anos;
- Projeto de Atendimento ao Menor Abandonado.

Apenas os 2 primeiros projetos foram implantados. Para o desenvolvimento e execução dos mesmos foram estabelecidos convênios com as prefeituras e entidades assistenciais, e o repasse de verbas para as unidades escolares estaduais.

Com a próxima gestão o programa foi mantido basicamente em sua forma original, as mudanças ocorridas serão citadas mais adiante.

C) O Programa de Municipalização da Merenda Escolar começou a ser desenvolvido a partir do 4º trimestre de 1983.

“O Programa prevê o estabelecimento de convênios com as Prefeituras Municipais, pelos quais o Estado repassa recursos financeiros, ficando os Municípios encarregados da compra, distribuição e preparo de alimentos para os alunos das escolas de 1º grau, sejam elas estaduais, municipais ou particulares, desde que sejam gratuitas para os alunos que estejam vinculados à rede oficial do ensino”. (Oliveira, 1992: 205).

Apesar dos Municípios criticarem os valores estabelecidos “per capita” e o prazo em que estes são liberados, este programa é o que vem sendo desenvolvido há mais tempo. A durabilidade do mesmo se deve em parte pelo empenho que os diferentes secretários da pasta têm em mantê-lo, pois a rescisão desse convênio representaria um dispêndio bem maior para a Secretaria e pela atuação dos Municípios que têm se mostrado melhores que o Estado na execução desta tarefa.

D) A Lei nº 4.717, de 26/09/85 institucionalizou o Programa de Municipalização das Construções Escolares que envolveu 136 Municípios em 1985, 156 em 1986 e construiu neste período 1.595 salas de aula com as verbas repassadas do Salário-Educação, o que ampliou a participação dos Municípios que só podiam receber as verbas do FUNDESP - Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo.

A Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo S/A -CONESP foi extinta pelo Decreto nº 26.917 de 17/03/87, no Governo Quéricia, levando à desativação do Programa.

Apesar de boa parte dos Municípios fazerem as reclamações costumeiras quanto ao valor e o prazo dos repasses, o programa é reativado em setembro de 1989, envolvendo um grande número de Municípios.

Com a extinção da CONESP foi criada a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que assumiu entre outras, as atividades da CONESP - gerenciando o planejamento, a construção e a manutenção dos prédios escolares - e da Fundação para o Livro Escolar - complementando as políticas da Secretaria de Educação quanto à produção, aquisição e distribuição de material didático.

A Diretoria de Obras e Serviços -DOS, foi criada junto com a FDE em 1987, e neste período utilizou-se da infra-estrutura da CONESP (Perez, 1994:98).

Utilizando recursos da iniciativa privada nas reformas e manutenção de prédios escolares, foi lançado o Programa SOS-Escola, no início de 1988. Não houve nenhuma avaliação dos resultados do mesmo.

Devido às dificuldades para manutenção da rede física, a Secretaria de Estado da Educação apresentou 2 sistemas:

Região Metropolitana da Grande São Paulo), sendo autorizado pela Resolução SE-229 de 7/11/85. A partir de 1987 o projeto foi extinto. (Perez, 1990: 36-38)

Criou-se um grupo para cuidar das escolas técnicas e muitos outros grupos para acompanhar os novos projetos como PROFIC, Curso Noturno, etc.

G) No Governo Montoro foi aprovado, ainda, o novo **Estatuto do Magistério**, Lei Complementar nº 444 de 27/12/85. O Estatuto é resultado das discussões iniciadas em 1983 e negociações com as entidades representativas do magistério paulista.

Sua aprovação trouxe alguns benefícios para os profissionais da Educação, entre estes, podemos citar a redução da jornada de trabalho em sala de aula e conseqüentemente o aumento das horas-atividades (h-atividades); a instituição da contagem de tempo corrido, que significou, mais uma das compensações salariais embutidas no novo Estatuto; estímulo ao aperfeiçoamento profissional concedendo vencimentos maiores àqueles que possuísem licenciatura plena, mestrado ou doutorado, além da possibilidade de afastamento para a pós-graduação; e a confirmação da transformação do Conselho de Escola de órgão consultivo em órgão deliberativo.

As novas jornadas de trabalho passaram a ser de 40 h semanais, sendo 32 h-aula e 8 h-atividade para os docentes em Jornada Integral; de 30 h semanais, sendo 24 h-aula e 6 h-atividade para os em Jornada Completa; e de 20 h semanais, sendo 16 h-aula e 4 h-atividade para os em Jornada Parcial.

O Professor I passou a não ter mais vinculada à sua jornada a do aluno, que de 20 h-aula passou para 16 h-aula<sup>25</sup> e eliminou-se o espaço de tempo fora da jornada, para reuniões pedagógicas com os professores que possuísem 2 turmas, ou seja, a Jornada Integral (Perez, 1994: 75).

H) No Estado de São Paulo o **Programa de Transporte de Alunos** é uma prática antiga, vem sendo desenvolvido desde a década de 60. Atualmente é regido pelos Decretos nº 10.849/77, 15.583/80 e pela Resolução SE- 32 de 04/03/91 que disciplina a concessão de auxílio às Prefeituras Municipais para atender despesas com o transporte de alunos.

O programa possibilita o acesso dos alunos de 1º grau a escolas de outro bairro, distrito e até de outro Município, caso haja falta de vagas. Em 1984 era repassado às Prefeituras 40% do valor solicitado, em 1987 esse percentual baixou para 15% (Oliveira, 1992: 174), não obstante ao valor repassado, o mesmo só era liberado após o 3º trimestre, ou seja os Municípios tinham que arcar com os custos totais do período anterior à liberação da verba.

Alguns Municípios, por conta própria, têm fornecido auxílio transporte aos professores da rede municipal ou estadual que atuam na zona rural, visando garantir a assiduidade dos mesmos, além de constituir-se em uma forma indireta de complementação salarial.

---

<sup>25</sup> O aluno tinha ainda 2 h-aula semanais com um professor de Educação Artística e 2h-aula com um professor de Educação Física.

l) Criou-se classes de ensino supletivo a partir da 5ª série do 1º grau em escolas estaduais e em 1985 ampliou-se a experiência dos Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES) que trabalham com módulos de ensino, atendendo o aluno em seu horário disponível e respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Os Centros oferecem cursos de alfabetização e de suplência para o ensino de 1º e 2º graus e têm procura superior ao número de vagas, o que demonstra grande aceitação por parte da população pelos mesmos.

No início do período houve muito incentivo à participação da sociedade local na Escola, foram reconhecidas as entidades de classe do Magistério, as entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e os grêmios estudantis.

## I.2. Gestão Quércia (15/03/87 a 15/03/91)

Também eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Sr. Orestes Quércia, ex-vice-governador de Montoro, toma posse aos quinze dias de março de 1987.

No início de 1987, algumas das diretrizes lançadas pela Secretaria de Estado da Educação eram a valorização do quadro do Magistério, desenvolvimento de ações administrativas e educacionais integradas e regionalizadas, integração da dimensão comunitária na utilização dos recursos materiais do Estado e dos recursos institucionais da sociedade abrangente, o redimensionamento do trabalho educacional e de produção das escolas técnicas agrícolas e industriais, informatização da Secretaria de Estado da Educação visando a desburocratização, estabelecimento de comunicação ágil entre os órgãos da mesma e a rede escolar.<sup>26</sup>

Após seis meses de gestão, o Secretário de Educação afirmava que a diretriz maior do Programa Educacional do governo era recuperar a qualidade do ensino público, possibilitando o acesso das camadas de baixa e média renda a um padrão de ensino mais elaborado.

Visando atingir este objetivo, foram apresentadas quatro ações básicas:

- ampliação do acesso à escola;
- efetivação da permanência do aluno na escola;
- formação e atualização do Magistério;
- modernização da gestão do sistema educacional, com característica de continuidade do programa do governo anterior.

Neste governo foi implementado o Programa de Jornada Única que acrescentou ao Ciclo Básico a extensão da jornada escolar proposta pelo PROFIC (este também teve continuidade), e implantou-se o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério -CEFAM. Uma das linhas de atuação dominante foi a municipalização, que pode se dar de duas formas: passando todo o

<sup>26</sup>Cf. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Educação em São Paulo: diretrizes básicas do Programa de Governo, 1982.

gerenciamento do ensino para o Município ou deixando a cargo deste, o desenvolvimento de programas específicos nas escolas estaduais.

Avançou-se no campo da democratização, com o fortalecimento dos Conselhos de Escolas, das Associações de Pais e Mestres e dos Grêmios Estudantis, incentivou-se a criação de Comissões Municipais de Educação, e no da descentralização com a parceria com os Municípios e a transformação das Delegacias de Ensino em unidades de despesa.

Estiveram a frente da Secretaria :

- Chopin Tavares de Lima, março/87 à agosto/89;
- Wagner Gonçalves Rossi, setembro/89 à dezembro/89;
- José Goldemberg, janeiro/90 à fevereiro/90;
- Antonio de Souza Teixeira Junior, março/90;
- Carlos Estevam Martins, março/90 à março/91.

### 1.2.1. Principais Programas e Medidas

A seguir relataremos alguns dos principais programas deste governo, a saber:

A) Basicamente foi mantida a proposta original do Programa de Formação Integral da Criança- PROFIC. Propunha-se a integração das aulas regulares com alimentação, reforço escolar, lazer e atividades diversificadas (de acordo com as necessidades locais).

No dia 28/08/87 baixou-se a Resolução SE-216 que foi revogada pela Resolução SE-159 de 15/07/88, que estabelecia a forma e os critérios para a assinatura dos convênios, exigindo além da apresentação do Plano de Trabalho, uma previsão de recursos, como material de consumo, equipamento e material permanente, alimentação e recursos humanos.

O PROFIC mostrou-se "um programa de caráter seletivo, contrariamente ao proposto nas diretrizes iniciais". (Perez, 1994:76).

Quando foi iniciado, o Programa atendia 220.379 alunos, atingindo 494.270 em 1988 e 246.767 em 1990. (Perez, 1994: 78). Observe a distribuição dos alunos atendidos pelo Programa no Estado de São Paulo no período de 1986 à 1990. Em 1991, o Programa atendia 29.373 crianças do Ciclo Básico e 61.687 nas séries subsequentes, totalizando 91.060 alunos. (D.O.E, 1992: 23)

Quadro VII- N° de Alunos Atendidos pelo PROFIC (1986-1990)

Ano	Rede Estadual	Prefeituras	Ent. Assistenciais	Total
1986	21.363	179.860	19.156	220.379
1987	45.638	383.807	41.332	470.777
1988	99.392	342.460	52.418	494.270
1989	128.725	81.383	61.904	272.012
1990	150.091	88.929	6.937	246.707

Fonte: PROFIC/SE

Várias causas, entre elas, motivos de ordem pedagógica e administrativa, não envolvimento dos demais secretários com o programa, além de um dispositivo da nova Constituição Estadual<sup>27</sup>, levaram a uma diminuição do número de atendimentos pela rede municipal e conseqüentemente a uma progressiva caminhada para a extinção.

B) O Programa Ciclo Básico- CB constituiu-se em um exemplo de programa que teve continuidade, a despeito das frequentes mudanças de secretários. Ganhou novas dimensões com a implementação do Programa de Jornada Única Docente e Discente no CB e foi garantido ao aluno do CB em jornada única um reforço alimentar.

Nos locais onde a merenda era descentralizada, determinou-se que ela deveria conter 720 calorias diárias e onde era centralizada, determinou-se o fornecimento de 3 refeições diárias, sugerindo-se para o período da manhã, entrada: bolacha; recreio: merenda; saída: refeição salgada e quente; para o período da tarde o mesmo cardápio, trocando-se a ordem: refeição na entrada e bolachas na saída.

C) A principal medida do governo Quéricia foi o Programa de Jornada Única Docente e Discente no CB pela qual o professor do CB passou a se dedicar exclusivamente a uma classe.

Instituído pelo Decreto nº 28170 de 21/01/88 e regulamentado pela Resolução SE- 17 de 28/01/88, o programa estabelecia que o aluno do CB permaneceria 30 h-aula semanais na escola e o professor teria 40 h-aula semanais distribuídas da seguinte forma: 26 h-aula com os alunos, 6 h-aula em atividades na própria escola e 8 h-aula em local e horário de livre escolha. Criou-se a figura do professor-coordenador, que com 20 h semanais, assessorava os professores que atuavam no Ciclo Básico.

O programa foi lançado às vésperas do início do ano letivo (uma semana antes) o que trouxe uma série de problemas, desde a atribuição de aulas, merenda adicional até à ausência de professor-coordenador, ocasionados entre outros pela demora na entrega dos utensílios e equipamentos para a merenda, carência de material didático, ausência de treinamento, pouca atuação dos monitores e supervisores (sediados nas Delegacias de Ensino) e atraso no repasse de verbas.

A implantação do Programa foi mais abrangente nas escolas do interior do Estado onde 93% das classes funcionaram com Jornada Única, enquanto na Grande São Paulo apenas 77%.

Os dados da Secretaria de Estado da Educação apontam que em 1991, 79% da população estudantil era atendida por esse sistema. Para as escolas congestionadas, que funcionavam em mais de 3 turnos diários, era praticamente

<sup>27</sup> A nova Constituição Estadual, entrou em vigor em 05/10/89 e pelo artigo 258 a eventual assistência financeira do Estado às instituições de ensino filantrópicas, comunitárias ou confessionais não poderia incidir sobre a aplicação mínima de 30% , da receita resultante de impostos e transferências, em educação.

impossível a efetivação do Programa em virtude das 2 h diárias a mais que os alunos do Ciclo Básico permaneciam na escola. O governo seguinte optou pela manutenção do Ciclo Básico em regime de Jornada Única.

D) O convênio de **Municipalização do Ensino Pré-Escolar** iniciou-se, numa primeira etapa, em 26/12/83 e encerrou-se em 1986, contando com a participação de 295 Municípios neste ano.

Por este convênio o Município obrigava-se a: garantir a continuidade do atendimento das crianças inseridas em 1982 no Programa, em escolas municipais; a aplicar o mínimo constitucional em educação, contratar pessoal docente e "um elemento técnico-pedagógico" para gerenciar o Programa e enviar relatórios bimestrais à CENP. A Secretaria de Estado da Educação, em contrapartida, tinha como obrigações: repassar recursos aos Municípios, "elaborar diretrizes e normas técnicas", prestar assistência, capacitar o pessoal, e "acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa". (Oliveira, 1992: 219).

A segunda etapa iniciou-se em 1987, quando a rede estadual começou a diminuir a oferta de vagas para esse nível de ensino, deixando-o a cargo dos Municípios. O convênio baseava-se apenas num acordo verbal entre as partes.

E) Os **Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAMs** foram criados pelo Decreto nº 28089 de 13/01/88 e regulamentados pela Resolução SE-14 de 18/01/88, objetivando formar o professor que atuaria da pré-escola à quarta série do ensino fundamental e aprimorar os docentes que atuam na **Habilitação Específica para o Magistério**.

Coube um CEFAM para cada Divisão Regional de Ensino, tendo a DRECAP-2, recebido 2 em função das características sócio-econômicas da sua população e das necessidades da demanda escolar. A avaliação favorável aos mesmos resultou na criação de outros centros. Em 1994 funcionaram 52 CEFAMs: 19 na Grande São Paulo e 33 no Interior.

A proposta era de um curso de 4 anos, oferecido em tempo integral, no período diurno a alunos com idade entre 14 e 21 anos. O tempo de permanência do professorando no CEFAM está dividido em dois turnos:

- um turno diário de 6 h-aula, destinado ao cumprimento do currículo estabelecido para a **Habilitação Específica do Magistério**;

- um turno destinado ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (orientação de pesquisa na biblioteca, técnicas para trabalhar com crianças etc) e **Estágio Supervisionado** que integrados ao currículo obrigatório, compõem o currículo pleno de formação de professores no CEFAM (SEE, 1988).

Ainda pela Resolução SE- 14 ficou estabelecido que esses alunos receberiam bolsas de estudo no valor de um salário mínimo para ajudar nas despesas.

Os centros reservam, ainda, 50% de suas vagas para os alunos oriundos do curso noturno da rede estadual de ensino. As vagas restantes são

preenchidas pelos alunos oriundos do curso diurno da rede, podendo serem também preenchidas pelos alunos da rede particular.

Os CEFAMs enfrentaram alguns problemas, como atraso no pagamento das bolsas aos alunos, as propostas pedagógicas das disciplinas foram elaboradas com a experiência em andamento, entre outros, porém ante a dificuldade de formação de professores de 1ª à 4ª séries com a competência necessária, os CEFAMs se revelaram uma experiência positiva.

F) O Decreto nº 26.969 de 1987 cria o **Departamento de Suprimento Escolar-DSE** para substituir o Departamento de Assistência ao Escolar- DAE que foi transferido para a Secretaria de Estado da Educação.

Suas atribuições abrangem desde o planejamento, organização, orientação, coordenação, acompanhamento e avaliação dos serviços de merenda escolar, dos equipamentos e materiais específicos para a merenda, até a proposição de convênios com as Prefeituras e entidades privadas, além de realizar a contratação de serviços, a compra, estoque e distribuição de alimentos e equipamentos para as escolas que funcionam no sistema centralizado de merenda; já no sistema descentralizado deve realizar o repasse de recursos às Prefeituras, garantir o suprimento de equipamentos e materiais, além de supervisionar os serviços.

G) As Delegacias de Ensino foram transformadas em **Unidades de Despesa Orçamentária** pelo Decreto nº 26.978 de 05/05/1987, com o objetivo de facilitar a remessa direta de recursos financeiros às escolas e agilizar outros procedimentos administrativos, tais como: aluguéis de imóveis, aquisição direta de material de consumo e equipamentos. (Almeida, 1989: 78-79).

Este programa representou um grande passo no sentido de que ampliou a desconcentração das atividades, mas "não tem atingido seus objetivos, pois os recursos são insuficientes, o repasse de verbas é um processo moroso e não houve mudanças significativas para as escolas". (Oliveira, 1992: 194)

H) O Programa de **Municipalização e Descentralização do Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual- PROMDEPAR** foi instituído pelo Decreto nº 27.265 de 1987, a partir de 05/08/87 envolvendo 311 Municípios com a contratação de 6.623 funcionários e 2.156 Associações de Pais e Mestres com a contratação de 9.025 funcionários. Os recursos financeiros originavam-se do BANESER. (Perez, 1994: 93)

Este programa objetivava suprir o déficit de escriturários, inspetores de alunos e auxiliares nas unidades escolares, entretanto o mesmo gerou um grande número de problemas: devido aos baixos salários havia uma grande rotatividade de pessoal e ainda haviam os problemas administrativos oriundos da falta de isonomia salarial e contratual.

Como grande parte dos novos prefeitos eram contrários ao convênio, a Secretaria de Estado da Educação voltou a realizar concursos para estes cargos

em 1990; em 1991 nomeou inicialmente 20.469 funcionários e criou o Quadro de Apoio Escolar -QAE.

I) Em 1987 foi implantado o **Programa de Oficinas Pedagógicas**, com o objetivo de criar um espaço com material pedagógico nas Delegacias de Ensino para a capacitação e reciclagem de professores.

Houveram algumas críticas a este programa, dentre elas, a falta de adequação das atividades desenvolvidas e pouca utilização desse espaço devido ao desconhecimento por parte da grande maioria dos professores.

Não houve avaliação do resultado deste trabalho realizado em 1988/89. (Perez, 1994:96).

A CENP, em 1989, apontou dificuldades na execução dos objetivos, por causa da ausência de professores-monitores especializados em cada área do conhecimento e de espaço institucional em cada Delegacia de Ensino.

J) Pelo Decreto nº 27.270 de 10/08/87 foram criados os **Centros de Estudos de Línguas**, com a finalidade de ministrar cursos de línguas estrangeiras modernas para os alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino.

Os centros possuem funcionamento próprio, independente de organização curricular. Em 1991 eram 28 centros no âmbito da CEI e 23 no da COGSP.

Em todos os centros é oferecida a língua espanhola e dependendo do centro, também são oferecidas línguas francesa, italiana, alemã e japonesa, em cursos com duração de 3 anos.

K) Implantado a partir de 13/09/89 pelo Decreto nº 30.375, o **Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo- PME** envolveu 341 prefeituras municipais, construiu aproximadamente 1.300 salas de aula, instalou centros de material e apoio pedagógico em cerca de 160 Municípios e previu a criação do Conselho de Educação Municipal em cada Município conveniado, apesar de terem sido previstas ações de construção, reforma, ampliação e manutenção de prédios escolares, merenda escolar, material de apoio pedagógico, aperfeiçoamento de pessoal, apoio a eventos escolares, integração do currículo à realidade da escola, assistência ao aluno e outros.

O Programa gerou muita polêmica devido, entre outras razões, à abrangência de sua proposta; à não instituição da Comissão Central encarregada de acompanhá-lo e avaliá-lo; ao não envolvimento da supervisão do Estado; à priorização de construção, reforma e ampliações de prédios escolares que fizeram com que outros Municípios com problemas diversos não participassem do mesmo.

L) O **Termo de Cooperação Intergovernamental- TCI** foi lançado pelo Decreto nº 32.392 de 24/09/90, sendo viabilizado em 2 Municípios: Cordeirópolis e Santos.

Tinha como objetivo a descentralização, a expansão e melhoria do ensino fundamental. A Secretaria de Estado da Educação ficava encarregada da construção do prédio e de providenciar o mobiliário completo para os mesmos,

conforme o padrão vigente na Secretaria; os Municípios por sua vez, doavam o terreno para a construção, instalavam e colocavam a escola em funcionamento.

A escola passava a fazer parte da rede municipal de ensino e o Município deveria cuidar de sua manutenção, conservação, bem como do pagamento dos recursos humanos. (Oliveira, 1992: 240-242).

A adesão era voluntária; foi o programa de mais curta duração e que atingiu o menor número de Municípios.

Como inconvenientes podemos citar, a época imprópria do lançamento do programa (final da gestão Quércia), troca de secretário, proposta de repassar aos Municípios a responsabilidade total pelo funcionamento das escolas.

### I.3. Gestão Fleury (15/03/91 -30/12/94)

O Partido do Movimento Democrático Brasileiro -PMDB, faz sua terceira gestão no governo do Estado de São Paulo, ao conseguir eleger o Sr. Luiz Antonio Fleury Filho, que tomou posse aos quinze dias do mês de março de 1991.

O governo assume o compromisso de recuperar a Escola Pública e pretende colocar a educação como um dos eixos centrais da Administração.

As atividades executadas pela Secretaria de Estado da Educação no início do governo, 1991, tiveram como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir dos seguintes princípios<sup>28</sup>:

- modernização do processo educacional;
- descentralização da gestão do sistema;
- racionalização dos processos de gestão;
- mobilização e consulta a amplos setores sociais.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, duas eram as metas perseguidas: a universalização do ensino fundamental e a promoção de um ensino de qualidade.

Para garantir a universalização do ensino no Estado, a Secretaria de Estado da Educação atuou, também, na expansão e manutenção de sua rede física, promovendo concursos para diretor de escola, professor III, concursos de remoção para professor I, professor III, diretor de escola, supervisor de ensino e coordenador pedagógico, concursos de remoção para assistente de administração escolar, inspetor, secretário, oficial e servente de escola.

No período, as grandes linhas de atuação da Secretaria foram, em síntese:

- Programa de Reforma do Ensino - Escola-Padrão;
- Projeto de Inovações do Ensino Básico;
- Manutenção das escolas de 1º grau, 1º e 2º graus e de 2º grau;
- Merenda Escolar;
- Construção, Reforma e Ampliação de Prédios Escolares;
- e Recursos Humanos.

<sup>28</sup>Cf. São Paulo, Diário Oficial do Estado. Seq I, Suplemento, 08/02/92, p. 23.

Estiveram a frente da Secretaria de Estado da Educação:

- Fernando de Moraes - março/91 à setembro/93;
- Carlos Estevam Martins - setembro/93 à dezembro/94;

### 1.3.1. Principais Programas e Medidas

Apresentaremos alguns dos principais programas desenvolvidos neste governo, a saber:

A) De acordo com levantamentos realizados em 1987, a Capital de São Paulo apresentava 18,7% do total de alunos no Ciclo Básico sem a jornada única. Em 1991, foi constatado um crescimento de 542% neste número; dessa forma, o governo do Estado, com parte dos recursos financiados pelo Banco Mundial implantou o **Projeto de Inovações no Ensino Básico - IEB** na Capital e na Grande São Paulo.

O projeto objetivava reformar o Ciclo Básico e a Pré-Escola para atender as famílias de baixa renda, mediante obras de construção e ampliação de salas de aula em escolas estaduais e municipais, por convênio com as Prefeituras Municipais (A Resolução SE- 4 de 14/01/93, estabelece regras para a participação dos Municípios da Região Metropolitana no Programa).

A meta principal era o aprimoramento do aprendizado e a diminuição dos índices de evasão e repetência, com vista principalmente, no fortalecimento da jornada única no Ciclo Básico, na educação pré-escolar e no programa de saúde escolar.

Em 1992, segundo a Secretaria de Estado da Educação, foram concluídas obras em 56 prédios que resultaram em 253 novas salas de aula, 105 prédios encontravam-se em fase de viabilização o que proporcionaria mais 914 salas.

Ainda segundo a Secretaria, em 1993, além da aquisição de materiais pedagógicos e mobiliário foram realizados cursos de treinamento, envolvendo 24.000 professores.

A Secretaria de Estado da Educação deu prioridade ao atendimento à demanda no ensino de 1º grau, mas deve-se ressaltar o aumento de 21,88% em 1991 do atendimento de alunos no ensino supletivo da rede estadual, diante do decréscimo de 8,89% da rede particular.

B) "A rede estadual apresenta um déficit estimado em 10 mil salas de aula, localizado fundamentalmente em regiões de elevado adensamento populacional"<sup>29</sup>. Para aumentar a oferta de vagas algumas medidas de **construção, reforma e ampliação de prédios escolares** foram sendo adotadas ao longo do governo.

Nas escolas de 1º grau, de 1º e 2º graus e de 2º grau, a Secretaria de Estado da Educação buscou a expansão da rede física, mediante a intervenção

<sup>29</sup>São Paulo, Diário Oficial do Estado.Suplemento, 09/02/93, p. 52.

em prédios/salas, a manutenção preventiva e corretiva<sup>30</sup> e continuidade do Programa de Municipalização do Ensino.

Ressalte-se o aumento do número de convênios assinados com Associações de Pais e Mestres que em 1991 eram de 5.800 (cerca de 97% de todas as escolas estaduais) passaram a 6.100 em 1993 (cerca de 96% de todas as escolas estaduais)<sup>31</sup>.

Pelo Programa de Municipalização, foram realizados em 1993, trabalhos de orientação e análise técnica dos planos de obras escolares de 186 Prefeituras Municipais. Assinaram-se, também, termos aditivos de renovação de convênio para construção, ampliação e reforma. Foram locados 20 containers para salas de aula e 50 prédios para garantir o acesso ao ensino em algumas comunidades.

A manutenção e expansão das escolas que mantêm o Ciclo Básico e pré-escola se deu por meio do Projeto IEB do Banco Mundial.

C) A Secretaria de Estado da Educação desenvolveu atividades de **manutenção técnico-pedagógica e administrativa** das escolas "comuns" que atendem ao ensino de 1° e 2° graus, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo.

Durante o ano de 1993 os repasses de recursos financeiros para a manutenção das escolas comuns de 1° e 2° graus foram feitos trimestralmente para 4.241 escolas da CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior) e 1974 escolas da COGSP (Coordenadoria do Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo). Esses recursos foram utilizados para aquisição de material de consumo para alunos e para a secretaria escolar e despesas miúdas.

D) Neste governo deu-se continuidade ao **Programa de Merenda Escolar** que beneficia alunos do 1° grau e pré-escola de unidades escolares estaduais, municipais e filantrópicas da zona urbana e rural. (D.O.E., 1992: 23).

Em 1991 aumentou a participação da FAE/MEC no fornecimento de gêneros alimentícios para a merenda, e um crescimento real de 22% do número de refeições "per capita". Neste ano o programa de Municipalização da Merenda (sistema descentralizado) contou com 561 Municípios conveniados.

Manteve-se o número de conveniados ao sistema descentralizado em 1992, enquanto o centralizado atendeu as escolas da Capital e de 10 Municípios optantes pelo mesmo.

Foram adquiridos equipamentos adequados, tais como freezer, fogão, cilindros de gás e utensílios de cozinha que foram distribuídos às escolas em 1993.

<sup>30</sup>A manutenção corretiva objetiva a recuperação, reforma geral e adequação dos prédios escolares executados por empreiteiras e/ou Prefeituras Municipais; a manutenção preventiva está sob a coordenação da FDE e é executada por diversos agentes (Associações de Pais e Mestres, Unidades Volantes) que recebem os recursos, definem os serviços a serem executados e os viabilizam.

<sup>31</sup> Em 1991 a rede estadual de ensino possuía cerca de 5.980 escolas, em 1993 esse número passou para aproximadamente 6.359 escolas.

Atendeu-se através de transferência de recursos a 614 Prefeituras optantes pelo sistema descentralizado.

E) O desenvolvimento das ações de capacitação ficou a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas -CENP, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE e do Departamento de Recursos Humanos- DRHU.

A CENP procurou aprimorar professores e especialistas através de orientações técnicas e cursos, estes ministrados por docentes das Universidades Estaduais ou de instituições de notória especialização.

Há de se considerar também o aperfeiçoamento do Magistério, utilizando-se a televisão, textos e telepostos, através do Projeto Ipê, na implementação das Propostas Curriculares do ensino de 1º grau.

As atividades de capacitação de recursos humanos receberam um reforço com a implantação do Projeto Video-Escola (Fundação Roberto Marinho e Fundação Banco do Brasil) incluindo 296 programas.

A FDE promoveu cursos, reuniões, encontros, oficinas, seminários, visitas técnicas e pesquisa atingindo dirigentes, docentes e pessoal administrativo. Publicou textos e roteiros ; alguns projetos como "Circuito Polêmico nas UE's", "Temas do Nosso Tempo" e "Polemizando o conhecimento transmitido pela escola", vêm sendo desenvolvidos com objetivo de atualizar e aperfeiçoar educadores, comunidades e alunos. O DRHU realizou treinamentos e orientações técnicas.

Nos anos seguintes, a Secretaria de Estado da Educação continuou com sua política de capacitação através dos CARHs- Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, e a partir de 09/08/93 pôde contar também com o Projeto TV Escola - Canal E, veiculado pela TV Cultura, com notícias da rede e vídeos educativos de apoio pedagógico<sup>32</sup>.

#### **I.4. Algumas Considerações Sobre o Capítulo:**

Os principais programas e medidas foram organizados por grupos de assessores (técnicos e acadêmicos) que podiam estar vinculados a um partido ou grupo, externos à Secretaria de Estado da Educação, mas sempre com a participação de técnicos da mesma.

As sucessivas gestões foram criando e recriando aparatos burocráticos, à medida que se desenvolviam os programas, aumentando assim, o "agigantamento" da administração.

Infelizmente devido à grande rotatividade de secretários, muitos programas foram interrompidos, outros que tiveram continuidade, não constituíram em prioridade, tendo suas verbas diminuídas em detrimento a novas propostas.

Uma observação dos programas implantados revela que, em geral, os mesmos são lançados sob a forma de "projetos-impacto", que aparecem no final de

<sup>32</sup> São Paulo, Diário Oficial do Estado. Suplemento. 09/02/94, p. 27.

dezembro ou início de janeiro, gerando grande desconforto para os profissionais de Educação que não são e nem se sentem preparados adequadamente e muitas vezes não se envolvem com os projetos.

Perez (1994) tem a mesma impressão pois afirma que os programas e medidas não contemplavam a participação no processo decisório, eram implantados por Decretos e sem negociação.

Além dos recursos que normalmente são mínimos e insuficientes para o desenvolvimento dos projetos, houve falta de acompanhamento e monitoramento da execução de vários programas e de um planejamento integrado.

"Os principais estudos realizados apontam que, passados 15 anos, a Secretaria de Estado da Educação tem dificuldades para realizar suas finalidades": (Perez,1994:104).

- a FDE e CENP, com competências bastante parecidas, têm problemas na execução de seus papéis, não possuem estrutura para levar à rede de ensino as diretrizes dos órgãos centrais e em contrapartida retornarem as ações desenvolvidas e necessidades da rede de ensino aos órgãos citados;
- a Secretaria de Estado da Educação é centralizadora e burocrática, a administração é alheia as principais questões educacionais, fato que se reproduz também nas escolas.( FUNDAP, 1987:21);
- as intervenções são episódicas, quando o ideal seria exatamente o contrário; os programas de capacitação de recursos humanos deveriam ter definidos objetivos a curto, médio e longo prazo, bem como, estratégias para atingí-los.

A capacitação desenvolvida nos últimos anos é feita sob a forma de treinamento de agentes multiplicadores e implementadores de programas educacionais, convênios com universidades que ministram cursos diretamente para os professores e cursos à distância. Os cursos não são obrigatórios e não são realizados em serviço.

## Capítulo II:

*“O Projeto Escola-Padrão é como um passarinho que acaba de nascer, recebe a comida com conta-gotas. O passarinho não vai morrer, mas também não vai se desenvolver, nem crescer.” (Coord. Noturno, ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU “Orlando Signorelli”)*

## Capítulo II: Projeto Escola-Padrão

Neste capítulo relataremos as propostas e mudanças advindas com o Projeto Escola-Padrão, a forma de implantação, bem como as manifestações da APEOESP sobre algumas propostas do mesmo e as avaliações do "Programa".

O "Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo" foi proposto pelo Núcleo de Gestão Estratégica<sup>33</sup> como resultado do processo de diagnósticos e estudos realizados pelo mesmo. O Texto básico "Programa de Modernização do Sistema Educacional do Estado de São Paulo" (1991) identificava treze áreas críticas da educação pública estadual, a saber:

1. planejamento e controle;
2. modernização da escola;
3. indicadores de eficácia e gestão do sistema;
4. municipalização do ensino;
5. manutenção, racionalização e adequação da rede física;
6. reorganização do modelo pedagógico e da jornada única;
7. reformulação do ensino noturno;
8. ensino técnico, agrícola e profissionalizante;
9. política de recursos humanos;
10. revisão do Estatuto do Magistério;
11. legislação educacional e política educacional;
12. alternativas para o financiamento da educação;
13. programa de participação da comunidade na educação.

Propunha que essas áreas fossem transformadas em subprojetos amplamente discutidos, com o objetivo de serem equacionados e resolvidos no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

Essa Reforma pretendia uma profunda transformação da qualidade do ensino público, oferecido pelo Estado, através do Projeto Educacional "Escola-Padrão", que foi instituído pelo Decreto nº 34.035 de 22/10/91.

Para ser implantada na rede pública estadual, a Secretaria de Estado da Educação produziu Manuais e estabeleceu as diretrizes e normas legais que foram publicadas entre os meses de dezembro/91 e o início do ano letivo de 92:

- Resolução SE- 287 de 11/12/91, estabeleceu as diretrizes para a organização das Escolas-Padrão que oferecem Ensino Fundamental e/ou Médio na rede estadual de ensino para o ano letivo de 1992 e dá providências correlatas;
- Resolução SE- 288 de 11/12/91, dispõe sobre a Jornada de Trabalho Docente e o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Projeto Educacional Escola-Padrão;
- Resolução SE- 289 de 11/12/91, dispõe sobre a coordenação de atividades pedagógicas da Escola-Padrão e dá providências correlatas;

<sup>33</sup> O Núcleo de Gestão Estratégica, composto, inicialmente, por cerca de 100 profissionais ligados a área educacional, sendo 35 da Rede Estadual, foi criado pelo Decreto nº 33.235 de 06/05/91 pelo governador Luiz Antonio Fleury.

- Resolução SE- 290 de 11/12/91, estabelece normas para a utilização do crédito a que se refere o parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 34.035 de 22/10/91;
- Resolução SE- 26 de 07/02/92, dispõe sobre o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva aos integrantes do Quadro do Magistério da Escola-Padrão.

A melhoria da qualidade do ensino oferecido era a diretriz principal da Reforma e estava sendo definida como "... um conceito de natureza ampla, (...) resultante de um processo de ensino-aprendizagem, que responda as necessidades de aprendizagem socialmente definidas e que seja realizado dentro de padrões adequados à atividade educacional."<sup>34</sup>

O Projeto tinha como objetivos:

- recuperar o padrão de qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas;
- modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;
- preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;
- utilizar novas tecnologias educacionais.<sup>35</sup>

Dessa forma o Projeto Escola-Padrão incorporou os objetivos e as medidas dos Programas Ciclo Básico e Jornada Única de Trabalho Docente e Discente<sup>36</sup>, introduziu novas diretrizes e orientações, ampliando a concepção de capacitação profissional, reorganizando o tempo escolar (estendendo a jornada de 6 horas-aula para todas as séries e alterando a jornada e a carga horária docente), reformando e ampliando a rede física, injetando recursos materiais e melhorando as condições de infra-estrutura e apoio pedagógico nas escolas, alterando as concepções de escola e a remuneração dos profissionais da mesma.<sup>37</sup>

Sendo assim, a escola onde foi adotado o Projeto passou a ser denominada "Escola-Padrão", sendo que a palavra padrão tinha sentido oposto a padronização; esperava-se construir um novo padrão de qualidade em que a escola fosse o reverso da escola rígida, burocrática e uniforme, a mesma deveria ser capaz de se auto-gerenciar; logo, ampliou-se a autonomia da escola, na seguinte conformidade<sup>38</sup>:

- autonomia pedagógica, permitindo planejamento e decisões sobre os aspectos metodológicos de ensino e planejamento curricular;
- liberdade para propor projetos especiais que se relacionassem com ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

<sup>34</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Encontro de Orientação Técnica para a Implantação da Escola-Padrão - Plano Diretor, mimeo, 1992, p. 5.

<sup>35</sup> Decreto nº 34.035 de 22/10/91, artigo 1º.

<sup>36</sup> Esses programas foram abordados no Capítulo I dessa dissertação.

<sup>37</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo, outubro, 1991.

<sup>38</sup> Decreto nº 34.035 de 22/10/91, artigo 3º.

- autonomia para administrar a utilização de recursos materiais, humanos e financeiros necessários ao seu bom funcionamento, a ser implantada gradativamente."

O processo de implantação dessa autonomia, dar-se-ia por meio de:

- "revisão da legislação existente;
- determinação de um crédito de horas equivalente a 5% do número de horas-aula semanais, a serem distribuídas pelo diretor para tarefas de planejamento e controle, e coordenação das atividades pedagógicas;
- instituição da Caixa de Custeio;
- reforço do papel do Conselho de Escola, como instância de aprovação e controle dos planos escolares;
- promoção de um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores;
- programas de capacitação técnica para diretores, professores e funcionários;
- informatização dos serviços de Administração Escolar."<sup>39</sup>

Estava previsto também que a escola avaliaria os resultados e os seus serviços à comunidade, bem como identificaria as formas possíveis de aprimorá-los.

As diretrizes para a Organização das Escolas-Padrão que ofereceriam Ensino Fundamental e/ou Médio para o ano de 1992, foram estabelecidas pela Resolução SE- 287 de 11/12/91, que determinava:

- o atendimento ao ensino fundamental de forma prioritária em relação ao ensino médio, preferencialmente na escola mais próxima da residência ou local de trabalho do aluno, em período compatível com a idade e/ou o horário de trabalho do mesmo;
- a matrícula seria garantida para os alunos que já frequentavam as escolas no ano de 1991;
- apesar de não haver matrícula na 1ª série para o ensino médio profissionalizante e para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), aos alunos já matriculados garantir-se-ia a continuidade de estudos nestas modalidades de ensino;
- o calendário escolar, respeitado o início do ano letivo, em até 10/02/92, deveria prever um mínimo de 200 dias letivos e 1200 horas-aula para cada série do ensino fundamental e médio, além de 30 dias de férias em janeiro; recesso escolar sem prejuízo dos dias letivos; períodos de elaboração e avaliação do planejamento, plano de curso e Plano Diretor da escola; reuniões do Conselho, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantil e reuniões pedagógicas; realização de atividades previstas no Regimento das Escolas Estaduais, compatíveis com as específicas da Escola-Padrão;
- quanto às horas de trabalho pedagógico (HTP), ficou estabelecido que seriam, no mínimo, 2 horas consecutivas, em horário e dia(s) pré-

<sup>39</sup>Resolução SE- 287 de 11/12/91, Capítulo V, Seção II, Artigo 16, Parágrafo Único.

determinado(s) conforme as necessidades da escola, e todas seriam exercidas em horário que garantisse o trabalho conjunto;

- as atividades de recuperação, relativas aos componentes curriculares, deveriam estar previstas no Plano Diretor da escola e seriam desenvolvidas no próprio horário de aulas do aluno, sob a responsabilidade do professor da classe ou da disciplina;

- os projetos de enriquecimento curricular seriam desenvolvidos no horário regular de aulas, sob responsabilidade de professores da escola ou de profissionais contratados para esse fim.

Para que possamos compreender melhor o Projeto e a sua abrangência, algumas propostas e mudanças serão abordadas a seguir: implantação, plano diretor, caixa de custeio, representação da comunidade local, formas de capacitação, condições de trabalho, nova organização do ensino, atribuições dos órgãos da SEE e as avaliações realizadas.

## II.1. Implantação

O Projeto teve início em 1992, sendo implantado em 306 escolas públicas da rede estadual de ensino, sendo 194 escolas da Grande São Paulo e 112 escolas no Interior. A inserção destas Escolas no Projeto Escola-Padrão se deu por indicação dos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação, segundo os seguintes critérios:

- possuir mais de 50% de professores com exercício na unidade escolar;
- ter condições de atender a demanda em 3 períodos;
- diretor, responsável pela unidade escolar, sem problemas de relacionamento com os professores;
- possuir grupos de Associação de Pais e Mestres organizado;
- ter mais de 75% do módulo de funcionários administrativos preenchido;
- não apresentar problemas de segurança superiores aos da média das escolas, de acordo com o padrão da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP);
- prédios em condições adequadas de funcionamento.

Embora a listagem definitiva das escolas que participariam do Projeto tenha sido divulgada apenas em janeiro, a quase duas semanas do início do ano letivo, pela Resolução SE- 19 de 28/01/92, o Núcleo de Gestão Estratégica já havia realizado um diagnóstico contendo 313 escolas selecionadas para a implantação piloto<sup>40</sup>, ou seja, em outubro, as escolas que integrariam o programa já eram conhecidas; não encontramos indicações do motivo pelo qual 7 escolas selecionadas não foram inseridas no Projeto.

No início do ano letivo de 1992, as Escolas-Padrão elaboraram seus Planos Diretores e os entregaram para análise, em abril do mesmo ano às

---

<sup>40</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Modernização do Ensino Público - Diagnóstico das Escolas-Padrão, outubro, 1991.

Delegacias de Ensino e órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação<sup>41</sup>. Os planos foram elaborados em 3 vias e destinados à Delegacia de Ensino, a COGSP/CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) e à própria escola.

Para a realização das análises, o Núcleo de Gestão Estratégica elaborou o **Guia para Análise dos Planos Diretores**, resultado das reuniões da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). As análises foram feitas em dois níveis, a saber:

1º nível: As Delegacias de Ensino (DE) analisaram a adequação do Plano à realidade escolar, procurando apreender a adequação do diagnóstico da realidade e das soluções apresentadas, a possibilidade de execução das soluções e a relevância dos problemas. Emitiram e encaminharam seus pareceres à COGSP/CEI, via Divisão Regional de Ensino.

2º nível: os órgãos: ATPCE, CENP, COGSP/CEI, FDE, e DRHU (Departamento de Recursos Humanos) analisaram o conteúdo e sua adequação ao Programa de Reforma, sendo que a CENP analisou as propostas curriculares (adequação de conteúdos, métodos, avaliação e recuperação) e a FDE analisou a demanda de capacitação das Escolas-Padrão.

Participaram desse processo cerca de 70 pessoas e mais de 3.000 projetos foram analisados, sendo que aproximadamente um terço destes foram financiados. Os resultados das análises foram apresentados às escolas e às Delegacias de Ensino em agosto de 1992.<sup>42</sup>

Optou-se por uma implantação gradual, justificada pela Secretaria de Estado da Educação, devido principalmente à extensão da rede, acompanhada de um processo de avaliação constante, realizada pelo Núcleo de Gestão Estratégica, através dos assessores da COGSP. Inicialmente, a ausência de um modelo dificultou essa avaliação; porém, a partir de agosto de 1992, o Núcleo propôs um modelo de avaliação, segundo o qual cada componente do Programa de Reforma foi transformado em projeto e o mesmo ficou sob a responsabilidade de um órgão,

---

<sup>41</sup> Cf. Circular da Coordenadoria de Ensino para diretores de escola e Comunicado Conjunto ATPCE, COGSP, CEI, CENP e FDE de 08/04/92; embora o cronograma inicial divulgado pelo texto Encontro de Orientação Técnica para a Implantação da Escola-Padrão- Plano Diretor, previsse a entrega dos Planos Diretores até 05/03/92 e análise até 25/03/92.

<sup>42</sup> Cf. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Relatório de Análise do Plano Diretor, 1992. \_\_\_\_\_, CEI/COGSP - equipe Escola-Padrão. Análise dos Planos Diretores, julho, 1992. (manuscrito) \_\_\_\_\_, CEI/COGSP. Relatório de participação das Equipes Técnicas da CENP na análise dos Planos Diretores das Escolas-Padrão, maio/junho, 1992. \_\_\_\_\_, FDE. Parecer sobre a demanda de capacitação das Escolas-Padrão registrada no Plano Diretor, 1992. \_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação. Crítérios para avaliação dos Planos, 1992. \_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação. Instrumento de Acompanhamento- Plano Diretor, 1992 (manuscrito).

assim, o Plano Diretor constituía-se num projeto com atividades e metas precisas que vigoram até o momento<sup>43</sup>.

A Reforma estabeleceu prazo de se completar em 4 anos. Pretendia-se avançar para mais 1.000 escolas em 1993, 2.000 escolas em 1994 e toda a rede em 1995. Vemos aqui, uma mudança radical de discurso, visto que esta divulgação estabelece que apenas cerca de 50% das escolas se tornariam Escolas-Padrão até o final do governo Fleury, quando inicialmente os documentos da SEE divulgavam que todas as escolas públicas tornar-se-iam Escolas-Padrão até o final de 1994. No entanto, nenhuma das previsões foi cumprida, das 3.306 escolas previstas na segunda divulgação, foram implantadas 1.614, apenas 48,8%, sendo 563 na Grande São Paulo e 1.051 no Interior.

Quadro VIII: Escolas-Padrão Efetivamente Implantadas (1992-1994)

	1992	1993	1994	TOTAL
COGSP	194	298	71	563
CEI	112	754	185	1051
TOTAL	306	1052	256	1614

Fonte: SEE: CEI/COGSP

Previa-se um estreito acompanhamento dos trabalhos das 306 escolas implantadas inicialmente, durante o ano de 1992, para avaliar os ganhos de desempenho, visando nortear ainda no mesmo ano, o processo indutor de generalização do Projeto Escola-Padrão às outras escolas<sup>44</sup>.

A relação entre as Escolas-Padrão e a Secretaria de Educação seria regulada através de um Compromisso de Gestão, definido anualmente, que envolveria negociações com vistas à definição clara das intenções, responsabilidades e acordos recíprocos entre ambas e nele estariam registrados os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos que a Secretaria de Educação colocaria a disposição da Unidade Escolar e os indicadores de desempenho e as metas, passíveis de mensuração e posterior comparação que a Escola se propunha a alcançar.

O Compromisso de Gestão decorreria do Plano Diretor, que seria um plano de trabalho, construído coletiva e permanentemente pela Comunidade Escolar, onde explicitar-se-ia a programação de trabalho da escola, os projetos pedagógicos, as prioridades e necessidades de recursos materiais e humanos, um diagnóstico de sua realidade escolar, os objetivos e metas que correspondessem às expectativas da comunidade e possibilitassem a superação de suas dificuldades atuais.

<sup>43</sup> Cf. São Paulo (Estado), NGE. Projeto de Implantação 1000 Escolas-Padrão, 20/08/92 (versão final para aprovação).

<sup>44</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

Com o Plano Diretor, o principal resultado que se almejava alcançar era a melhoria da qualidade do ensino, "trata-se não apenas de controlar a qualidade do ensino mas, em larga medida, de criar condições para que a qualidade de ensino seja incentivada no processo escolar, em termos de condições materiais e sociais vigentes na Escola, disponibilidade de recursos humanos, aspectos pedagógicos e organizacionais"<sup>45</sup>.

Desejava-se conseguir também uma racionalização dos recursos humanos, físico-materiais ou financeiros disponíveis, considerando como importantes a frequência do pessoal da escola, a intensidade com que os espaços físicos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) estariam sendo utilizados, a fonte e dispêndio dos recursos financeiros<sup>46</sup>.

Com base nas avaliações<sup>47</sup> da implantação das Escolas-Padrão iniciais, foi realizada a revisão e a expansão das mesmas para 1993. Ainda no primeiro semestre, a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu os critérios e os mecanismos para a seleção das novas Escolas-Padrão<sup>48</sup>, que observou o limite de escolas fixado por Município, considerando sua população, com base no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1991 e as condições físicas do prédio escolar.

As condições físicas, mínimas, do prédio escolar exigidas foram:

- capacidade de funcionamento em 2 turnos diurnos e 1 turno noturno;
- estrutura que contemplasse sala de professores, sala de diretor, secretaria, laboratório, biblioteca, quadra esportiva e pátio.

Poderiam ainda fazer parte desta seleção, as escolas que ainda não tendo as condições apontadas, dispusessem de terreno para a ampliação, com conclusão das obras previstas para menos de um ano.

Quanto ao limite fixado por Município, tivemos 150 escolas para o Município de São Paulo, 20 escolas para cada um dos Municípios com mais de 600 mil habitantes, 15 escolas para aqueles que tivessem entre 400 mil e 600 mil habitantes, 10 escolas para aqueles que tivessem entre 250 mil e 400 mil habitantes, 5 escolas para aqueles que tivessem entre 150 mil e 250 mil habitantes, 2 escolas para aqueles que tivessem entre 60 mil e 100 mil habitantes e 1 escola para aqueles que tivessem menos de 60 mil habitantes.

Numa 1ª fase, a Secretaria de Estado da Educação através da ATPCE divulgou uma relação das escolas que atendiam às exigências; a seguir, a comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar (formado por pais, alunos, funcionários e professores) manifestou sua pretensão em participar do Projeto junto

---

<sup>45</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Encontro de Orientação Técnica para a Implantação da Escola-Padrão - Plano Diretor, 1992, p. 5.

<sup>46</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991, p. 5.

<sup>47</sup> São Paulo (Estado), COGSP. Avaliando as Escolas-Padrão: Retrospectivas e Reflexões, maio, 1993.

<sup>48</sup> Decreto nº 34.918 de 06/05/92, dispõe sobre a identificação das "Escolas-Padrão" para o ano de 1993 e Resolução SE- 134 de 19/05/92, dispõe sobre o processo de escolha das "Escolas-Padrão" de que trata o artigo 4º do Decreto nº 34.918.

à Delegacia de Ensino a que eram vinculadas e finalmente a definição pelo Grupo Local de Diretores de Escolas (GLD) e da Delegacia de Ensino.

O resultado desse processo de consulta ao Conselho de Escola e GLD foi registrado em formulários próprios e encaminhados à ATPCE pelas Delegacias de Ensino. Uma comissão na ATPCE, analisou-os e emitiu a listagem final<sup>49</sup> que continha 1052 unidades, quantidade superior a meta estabelecida. Após esta seleção a Secretaria de Estado da Educação procedeu a orientação, quanto ao conteúdo do Programa, dos agentes implementadores, respeitando as funções que cada segmento exercia na estrutura. A capacitação das Divisões Regionais de Ensino (DREs) e Delegacias de Ensino (DEs) foi de responsabilidade da CEI/COGSP com apoio da FDE, CENP, DRHU e ATPCE.

A orientação para a elaboração do Plano Diretor das equipes das DREs, DES e das escolas foi realizada em novembro de 1992, nas Divisões Regionais de Ensino, pela COGSP/CEI com apoio dos demais órgãos centrais, já que a capacitação das escolas e supervisores em setembro, como estava previsto, foi inviabilizada pela greve ocorrida no período.

Os Planos foram analisados e tabulados, emitindo-se pareceres. Em 1993 não houve retorno das análises dos Planos para as Escolas, da forma como foi feito em 1992.

Devido à greve de 80 dias, o ano letivo de 1993 encerrou-se em fevereiro de 1994 e o novo período de aulas iniciou-se em março. A greve e a mudança de Secretário de Educação provocaram mudanças profundas na implantação das novas Escolas-Padrão em 1994.

A escolha das escolas não se deu da mesma forma que em 1993. A ATPCE organizou a listagem das escolas, encaminhou às Delegacias de Ensino para que as escolas e os Grupos Locais de Diretores decidissem sobre a adesão ou não ao Programa. A listagem final foi divulgada pela Resolução SE- 24 de 17/02/94, publicada no Diário Oficial de 18/02/94 e republicada em 19/02/94, ou seja, a poucos dias da atribuição de aulas realizada na última semana de fevereiro.

Apenas 256 novas escolas transformaram-se em Escolas-Padrão. Foi um processo extremamente rápido e as Delegacias de Ensino distribuíram subsídios para que as escolas estudassem e organizassem a atribuição de classes e aulas. Todas as 563 Escolas-Padrão da COGSP elaboraram seus Planos Diretores e os mesmos foram homologados pela Delegacia de Ensino, no período entre maio e junho de 1994, contudo a Caixa de Custeio, instrumento fundamental para a execução do Plano Diretor ainda não estava totalmente implantada.

A Proposta de Implantação para 1995 estava sendo elaborada pela ATPCE e pelo Gabinete do Secretário. A seleção prévia das escolas que deveriam ser incorporadas ao Projeto Escola-Padrão é realizada através das informações prestadas pela própria escola, contidas no Levantamento de Dados Escolares

---

<sup>49</sup> Publicada pela Secretaria de Estado da Educação no Jornal Folha de São Paulo de 21/10/92.

(LDE) e sistematizadas pelos Centros de Informações Educacionais (CIE), de acordo com os critérios estabelecidos desde 1992<sup>50</sup>.

Esta listagem prévia é acompanhada de análises de custos. Em julho e agosto de 1994, a ATPCE estava procedendo a estudos para compor esta listagem. Considerando-se que a quantidade de escolas a serem incluídas no programa é também uma decisão política, os técnicos da ATPCE estavam elaborando listagem prévia com propostas mínimas (cerca de 200 escolas) e proposta máxima (cerca de 2.000 escolas, a meta estabelecida inicialmente pelo Programa).

Após a decisão sobre a quantidade e quais as escolas que iriam compor a listagem, a mesma deveria ser encaminhada para as Delegacias de Ensino, onde duas consultas deveriam ser realizadas: uma para a unidade escolar, que deveria convocar o Conselho de Escola para decidir sobre a adesão ou não ao Programa, e outra para o Grupo Local de Diretores que avaliaria quais as que possuem melhores condições para aderirem ao Programa. O resultado da consulta deveria ser encaminhado à ATPCE que publicaria a relação definitiva das escolas<sup>51</sup>.

Deverá haver um processo de revisão dos subsídios técnicos para possibilitar a implementação das novas Escolas-Padrão, bem como a elaboração e análise do Plano Diretor e implementação da Caixa de Custeio<sup>52</sup>.

A primeira avaliação do Programa, começou a ser feita junto às Escolas-Padrão da COGSP e da CEI, a partir de junho de 1992. A COGSP também fez outro tipo de avaliação, divulgada em maio de 1993; a CEI fez duas avaliações de suas escolas, divulgadas em setembro de 1993 e dezembro de 1994 e a Secretaria de Estado da Educação fez uma avaliação em junho de 1993 de seu desempenho na implantação e condução da Reforma; maiores considerações sobre estas avaliações serão feitas posteriormente.

## II.2. Plano Diretor

Cada Escola-Padrão elabora anualmente um Plano Diretor, no qual explicita o seu planejamento de trabalho, mas, afinal o que vem a ser este Plano Diretor?

O Plano Diretor é o canal institucional, que além de referência para o trabalho escolar, de comunicação entre as escolas e a Secretaria de Estado da

---

<sup>50</sup> Resolução SE- 16 de 09/02/94, dispõe sobre o processo de identificação das unidades escolares que serão incorporadas no Projeto Educacional Escola-Padrão.

<sup>51</sup> Em 1995, o novo governador Mário Covas, optou por “congelar” o número de Escolas-Padrão existentes.

<sup>52</sup> Subsídios 1994: São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Plano Diretor das Escolas-Padrão - Guia para a Elaboração, 1994. \_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Pressupostos Básicos das Propostas Curriculares, fevereiro, 1994. \_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação. Plano Diretor das Escolas-Padrão - Guia para Análise, 1994. \_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Escolas em Movimento: Subsídios para o Planejamento, fevereiro, 1994. \_\_\_\_\_, CENP. HTP - Um Espaço para Mudança, 1993.

Educação, é a fonte principal de informação para o Planejamento da Secretaria de Estado da Educação, ou ainda, podemos dizer, que é um instrumento fundamental para a concretização da autonomia da escola e de identificação de seus problemas e soluções correspondentes, tanto em nível da escola como em nível da Secretaria de Estado da Educação.

Dentro de um enfoque voltado para a Escola-Padrão, o Plano Diretor substitui e redireciona o Plano Escolar, descrito no Regimento Comum das escolas estaduais de 1º grau, Título VI, artigos de números 92 a 94<sup>53</sup>. "Os pressupostos teóricos mais avançados das áreas científicas e administrativas deverão subsidiar um Plano Diretor em cada unidade escolar, concretizando sua maior autonomia e explicitando a programação de trabalho da escola, dos seus projetos pedagógicos e das metas e resultados a serem alcançados"<sup>54</sup>.

Observamos que é de um Plano Diretor coerente e bem feito que depende o financiamento dos projetos que a escola tem interesse de desenvolver visando a melhoria do ensino ministrado por ela.

Os componentes do Plano Diretor, na primeira versão do Guia<sup>55</sup>, eram:

1. identificação da escola;
2. diagnóstico;
3. proposta educacional: proposta curricular e projetos;
4. organização da escola;
5. consolidação das metas e recursos;
6. anexos (relação preliminar de indicadores da escola e quadro curricular).

Esses componentes sofreram pequenas modificações e atualmente o Plano Diretor contém:

1. diagnóstico da escola;
2. proposta educacional;
3. organização da escola;
4. metas e recursos, bem como o plano de coordenação, acompanhamento e avaliação.

Explicitaremos o que cada um destes componentes deveria conter.

O diagnóstico da escola consistiria na identificação dos principais obstáculos ao desenvolvimento de uma prática comprometida com a melhoria permanente do ensino, caracterizando o contexto social da escola, seus recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, a adequação e sua metodologia e coordenação pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase ao problema de evasão e repetência.

A proposta educacional consistiria na identificação e articulação dos meios necessários para se atingir os objetivos educacionais socialmente relevantes; poderia ser uma composição de projetos pedagógicos específicos e operacionalizáveis, contendo os objetivos ("para que se ensina"), a descrição do

<sup>53</sup> Textos sobre o Programa de Reforma de Ensino Público do Estado de São Paulo -caderno 1, SEE: 1991.

<sup>54</sup> Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo-caderno 3,SEE: 1991,p. 8.

<sup>55</sup> São Paulo (Estado), NGE. Guia para a Elaboração do Plano Diretor das Escolas-Padrão, 1991.

projeto ("o que se ensina"), os recursos humanos, físicos, material didático e de apoio necessários ("como se ensina").

Organização da escola envolveria a especificação e distribuição dos recursos da escola, atendendo a proposta educacional. A escola deveria especificar os níveis de coordenação, os planos de trabalho das mesmas (crédito de 5%, Ciclo Básico à 4ª série, Noturno, Centro de Informação e Criação (CIC), Laboratório de Difusão de Ciência e Tecnologia (LDCT) e Habilitação Específica do Magistério (HEM)), os objetivos e organização das horas de trabalho pedagógico (HTPs), bem como a utilização dos equipamentos, distribuição de funcionários e formas de capacitação a serem desenvolvidas pela escola.

Consolidação de Metas e Recursos necessários para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica: plano de coordenação, acompanhamento e avaliação da escola pela direção. Embora pudesse representar uma repetição das informações prestadas nos outros componentes, teria por objetivo facilitar a visão integrada das fontes e aplicações de recursos e fornecer as bases para o Compromisso de Gestão, segundo o qual as escolas assumiriam um compromisso (constituído de metas, diretrizes e indicadores de desempenho) e a Secretaria deveria alocar os recursos financeiros necessários para o desenvolvimento do Plano Diretor.

### II.3. Caixa de Custeio

Para que o desenvolvimento do Plano Diretor pudesse ser viável, alguns mecanismos precisaram ser criados, entre esses, a Caixa de Custeio é de grande importância.

A Caixa de Custeio é um organismo de pessoa jurídica, de direito privado, gerido pelo Diretor e pelo Conselho de Escola, que recebe recursos financeiros do Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (FUNDESP) para desenvolver os projetos educacionais (Lei Complementar 708 de 08/01/93 e o Decreto nº 36.836 de 01/06/93).

O Serviço de Caixa de Custeio se encarregaria de<sup>56</sup>:

- colaborar com o Conselho e com a direção da escola assegurando recursos financeiros indispensáveis aos projetos pedagógicos;
- prover a escola de recursos físicos, materiais, equipamentos, mobiliários, livros para a biblioteca, projetores, mimeógrafos, computadores, vídeo-cassetes e demais materiais didáticos em geral;
- promover a manutenção e a conservação do prédio, dos equipamentos e das instalações da escola.

Seria administrado pelo Conselho Deliberativo, constituído pelos membros componentes do Conselho de Escola da unidade escolar; Diretoria Executiva, constituída de Gerente (Diretor ou Vice), Tesoureiro (assistente

<sup>56</sup> Estatuto Padrão do Serviço de Caixa de Custeio, Capítulo I, Seção 2, Artigo 4º. In Textos sobre a Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo- caderno 2, 1991.

administrativo da escola); e Conselho Fiscal, eleito pelo Conselho Deliberativo e composto por 5 membros, tendo pelo menos um pai de aluno da escola e um professor da mesma.

As despesas efetuadas dependeriam da manifestação prévia e favorável do Conselho Deliberativo, o funcionamento do serviço, a aplicação de recursos e prestação de contas obedeceriam as normas estabelecidas pelo FUNDESP.

As escolas que possuem Caixa de Custeio registradas, recebem recursos financeiros para implementar o Plano Diretor. Esses recursos ficam em disponibilidade até o registro das Caixas. Se a escola não tiver a Caixa registrada, este recurso vai a Fundo perdido. Do montante destinado a Caixa de Custeio: 30% são dirigidos para a execução do Plano Diretor e 70% para a manutenção (material de limpeza, recursos didáticos, material para escritório, transporte, equipamentos).

Os recursos são destinados às despesas de capital (compra de material permanente) e às despesas correntes (compra de material de consumo, limpeza, pedagógico e de secretaria, e consertos do material permanente). A escola recebe quotas trimestrais, a primeira de 10%, a segunda de 15%, a terceira de 25% e a quarta de 50%.

Essa porcentagem de distribuição por quotas, parece-nos, no mínimo estranha: no final do ano letivo é que a escola recebe o montante maior de recursos; seria mais interessante e racional, receber o montante maior no início do ano letivo, para as despesas decorrentes dos projetos que seriam desenvolvidos ao longo do mesmo.

Em 1994, a escola recebeu sua primeira quota em junho e era equivalente a 25% (a soma da primeira e da segunda quotas). O atraso no pagamento da primeira quota foi ocasionado pelo não recebimento da verba QESE (Quota Estadual do Salário Educação). Este é outro problema grave dos projetos educacionais, deveria haver algum fundo que cobrisse as verbas atrasadas, porque assim como no caso da Saúde, em que o atraso pode ocasionar a morte dos doentes, na Educação ele pode comprometer de forma irremediável o desenvolvimento de um processo de ensino comprometido com a qualidade.

A destinação "per capita" para as escolas, em 1994, foi de CR\$ 2.500,00 por aluno, sendo que as escolas que alcançaram de 71% a 90% dos pontos obtidos pelo melhor Plano Diretor da Delegacia de Ensino, receberam a suplementação de até CR\$ 3.500,00 por aluno. Àqueles que atingiram 91% ou mais (inclusive a que apresentou o melhor Plano) receberam a suplementação que variou de CR\$ 2.000,00 a CR\$ 4.500,00 por aluno<sup>57</sup>.

A idéia de desconcentração em nível financeiro, concretizada pela Criação da Caixa de Custeio, já havia aparecido na Gestão Quéricia quando da transformação das Delegacias de Ensino em Unidades de Despesa Orçamentária (vide Cap. I desta Dissertação).

---

<sup>57</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Plano Diretor das Escolas-Padrão - Guia para Análise, 1994.

## II.4. Conselho de Escola, APM e Grêmio Estudantil

Existem 3 instituições que representam as relações de integração escola/comunidade: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmio Estudantil. A Secretaria reconhece que estes órgãos têm encontrado dificuldades para se consolidarem, devido ao desinteresse de diretores, professores, pais e alunos e de condições estimuladoras da própria administração direta; por isso, o Projeto Escola-Padrão, propôs uma reformulação nas atribuições desses órgãos.

A APM e o Grêmio Estudantil teriam representação garantida no Conselho de Escola, sendo que a APM deveria agir de maneira a integrar a família à escola, mobilizar a sociedade em benefício da mesma, e o Grêmio Estudantil, agiria junto aos alunos, com propósito de difundir as linhas de atuação no projeto pedagógico.

Juntos, no Conselho de Escola, que não teria número máximo ou mínimo de membros, poderiam participar e influenciar nas questões de relevância para a qualidade do ensino oferecido e não mais apenas em decisões disciplinares ou periféricas da vida escolar<sup>58</sup>. Todas as escolas estaduais possuem um Conselho de Escola de natureza deliberativa (Lei Complementar 375 de 19/12/84), presidido pelo Diretor de Escola, com número mínimo de 20 e máximo de 40 componentes.

O Conselho, como instrumento de uma gestão colegiada e democrática, seria de natureza consultiva e deliberativa; caberia a ele, portanto, "a elaboração do projeto pedagógico, a deliberação das diretrizes e metas da Unidade Escolar, fornecimento de soluções para problemas administrativos e pedagógicos, aplicação dos recursos financeiros recebidos da Secretaria de Estado da Educação, a elaboração do Regimento da escola"<sup>59</sup>, apreciação dos relatórios semestrais da escola, analisando seu desempenho, e convocação da Assembléia da Escola, da qual fazem parte todos os funcionários, pais, professores e alunos, para manifestarem-se sobre os relatórios das atividades desenvolvidas e sobre as programações futuras. A Assembléia deveria reunir-se, no mínimo, a cada final de semestre.

A reformulação do Conselho de Escola e o incentivo à sua maior participação na Escola, já havia sido proposta no Estatuto do Magistério (artigo 95, Lei Complementar 444 de 27/12/85).

## II.5. Capacitação

Uma Reforma dessa grandeza, exige procedimentos diferentes por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Com o objetivo de promover

<sup>58</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo - Avaliação, junho, 1993.

<sup>59</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo- caderno 1, 1991, p. 26.

ações de reciclagem junto aos professores, diretores, supervisores e pessoal administrativo em conformidade com as novas necessidades da rede estadual de ensino, a Secretaria de Estado da Educação em convênio com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE vêm desenvolvendo programas de capacitação de pessoal.

"O êxito do Programa (...), está subordinado à existência de mecanismos modernos e permanentes de capacitação de 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. (...) É importante salientar que o alvo dos programas de qualificação de pessoal não estará apenas entre os docentes"<sup>60</sup>.

Tendo em vista a magnitude do Programa de Capacitação, a Secretaria pretendia organizar, através da FDE, Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, um Sistema Integrado de Multimeios e um Banco de Projetos Educacionais que funcionariam centralizada e regionalmente. Pretendia organizar, ainda, no plano das unidades escolares, iniciando pelas Escolas-Padrão, Centros de Informação e Criação, Laboratórios de Difusão de Ciência e Tecnologia e um Banco de Projetos Educacionais.

### II.5.1. Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos - CARHs

Até outubro de 1992 a FDE já havia instalado 7 CARHs, sendo uma unidade Central, na Capital, e seis descentralizadas: Bauru, Campinas, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos e São José dos Campos<sup>61</sup>.

Os CARHs deveriam fornecer permanentemente, cursos extensivos e regulares, seminários, workshops, palestras e debates aos profissionais da educação e sua área de abrangência, visando desenvolver competência técnica desses profissionais, para a operação das modernas tecnologias do ensino e difundir pesquisas e estudos de soluções criativas de problemas aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Até fevereiro/94, continuavam apenas estes sete centros, o que dificultava a atualização dos profissionais de outras cidades. Alguns dos professores entrevistados, reclamaram da superficialidade de alguns cursos oferecidos e de sua inadequação à sala de aula.

---

<sup>60</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991, p. 6.

<sup>61</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo - Avaliação, junho, 1993.

## II.5.2. Sistema Integrado de Multimeios

Através da utilização de um "mix de mídia" composto de um canal de satélite, teléx, telefone, fax e vídeos, tanto as unidades escolares como os CARHs, estariam interligados para receber teleconferências, cursos de capacitação e educação à distância.

A Secretaria de Estado da Educação divulgou<sup>62</sup> o lançamento para agosto de 1993 da TV Escola-Canal E, veiculada pela TV Cultura, que teria 1 hora de programação diária destinada inicialmente a professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Nas entrevistas realizadas em 6 das 7 Escolas-Padrão implantadas em Campinas, em 1992, as escolas afirmaram ter recebido apenas o vídeo e a televisão desse "mix de mídia";

## II.5.3. Banco de Projetos Educacionais

Funcionaria centralizado e regionalmente, sendo responsável pela documentação, análise e difusão de experiências pedagógicas, através do intercâmbio de materiais e orientação sobre métodos, técnicas de pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Poderia ser criado um Fundo para financiar projetos inéditos, voltados para a criação de conhecimentos teórico práticos.

Tal qual o "mix de mídia", possivelmente devido à falta de recursos, esse Fundo não foi criado e sobre o Banco de Projetos Educacionais, nenhum professor ou diretor entrevistado falou à respeito.

## II.5.4. Centro de Informação e Criação (CIC)

Foi implantado nas escolas como um sistema de apoio aos projetos educacionais, através da adaptação gradual das bibliotecas existentes que receberam um reforço nos seus acervos. Deveriam dar cobertura nas seguintes funções: Biblioteca Escolar (didáticos de referência, paradidáticos), no Centro de Documentação da Escola-Padrão, no Centro de Documentação da Comunidade, Biblioteca do Cidadão, Jornal em Sala de Aula, Banco de Projetos Educacionais, "kits" de Apoio Pedagógicos e Banco de Mini-Projetos.

Tinha como objetivos propiciar a comunidade escolar o acesso às informações, desenvolver metodologias de orientação a pesquisa escolar e organização de dados gerais para uso da comunidade, bem como contribuir na formação de cidadãos participantes na sociedade.

---

<sup>62</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo- Avaliação, junho, 1993, p. 4.

Os CICs tiveram um desempenho modesto nas escolas, na verdade, na maioria, funcionavam como uma biblioteca precária e promoviam o jornalzinho das escolas, poucos desenvolveram mini-projetos. Os coordenadores do CIC reclamavam, por exemplo, que os livros enviados foram poucos e não podiam ser emprestados, e em algumas escolas, sequer consultados, devido a falta de uma estante e de material para catalogá-los.

Ficamos perplexos com a falta de criatividade de algumas pessoas; colocar os livros, provisoriamente, sobre carteiras ou caixas e usar folhas de sulfite constando alguns dados dos alunos, tais como: nome, série, período em que estudava, e nome dos livros emprestados, não parecem procedimentos complicados, apesar de não serem práticos.

### II.5.5. Laboratório de Difusão de Ciência e Tecnologia -LDCT

O LDCT tinha como objetivo transformar as atividades dos laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas em atividades de envolvimento de professores e alunos, com conquistas tecno-científicas do mundo moderno, propiciando novas bases para o ensino e aprendizagem das ciências e tecnologias.

Funcionariam através da adaptação gradual dos atuais laboratórios de Ciências, para o desenvolvimento de projetos específicos das escolas, em convênio com as Universidades Públicas, com o apoio do Banco de Projetos Educacionais e das Oficinas pedagógicas.

Até junho de 1993 haviam sido entregues "kits" de laboratórios compostos de itens de vidraria, microscópio, eletricidade e magnetismo, calorimetria, entre outros, a 418 escolas (39,7% do total de Escolas-Padrão). "Os CICs, assim como os LDCTs, foram prejudicados pela insuficiência de recursos"<sup>63</sup>.

Um ano após a implantação, menos de 50% das escolas havia recebido alguns "kits" de laboratório; os professores das escolas entrevistadas reclamavam que a quantidade de material recebido, muitas vezes um kit para a escola toda, era insuficiente para desenvolver qualquer atividade em grupo. Ao final de 1994, infelizmente, os laboratórios ainda não estavam sendo utilizados, existiam apenas no papel.

### II.5.6. Banco de Projetos Educacionais - BNPE

O BNPE deveria funcionar na escola, documentando, integrando e difundindo experiências educacionais que oferecessem solução criativa e inovadora para problemas comuns do processo de ensino-aprendizagem, identificar tendências pedagógicas, difundir técnicas e materiais pedagógicos inovadores. Poderia ser criado um Fundo Especial de Investimento, para viabilizar

---

<sup>63</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo- Avaliação, junho, 1993. p. 6.

apoio e financiamento de ações de capacitação e desenvolvimento de iniciativas das próprias escolas.

Para tanto, seriam criados meios de documentação e difusão de experiências, com apoio técnico de órgãos da Secretaria de Estado da Educação e entidades externas, em especial as Universidades Públicas.

Também devido à falta de recursos, pouquíssimas escolas conseguiram desenvolver projetos, as que se aventuraram, muitas vezes necessitaram recorrer aos recursos dos pais para concluí-los.

Quanto às formas de capacitação, propunha-se 3 formas, a saber: a capacitação em serviço, curso face a face e ensino à distância.

Para a capacitação em serviço poderia se utilizar as HTPs na escola ou em outros locais de trabalho semelhantes, visto que a HTP é uma conquista que deve ser aproveitada, seja no desenvolvimento de ações contínuas de atualização profissional, ou na elaboração de projetos administrativos e pedagógicos próprios da unidade escolar.

Quanto aos cursos face a face e ensino à distância, deveriam se desenvolver, a partir de pressupostos e diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação, através de seus órgãos próprios, CENP/COGSP/CEI e FDE. Esses cursos seriam executados pela FDE em conjunto com a CENP e as Universidades Públicas, na Capital, nos CARHs e/ou nas escolas.

Essas modalidades de capacitação poderiam ser desenvolvidas através de cursos de livre escolha, cursos regulares que contemplassem conteúdo curricular e de projetos especiais, cujo parâmetro seria os guias curriculares elaborados pela CENP.

Todos sabemos que o nível da maioria dos professores das escolas públicas não é o desejável, seja em função dos baixos salários que os obrigam a lecionar muitas aulas e em várias escolas, não dispondo de tempo para se prepararem e se reciclarem; seja em função da sua formação precária, ou seja em função de outros fatores; neste sentido, acreditamos que a iniciativa dessas formas de capacitação foram positivas, apesar de terem atingido "poucos" (comparado com o número de profissionais da rede) profissionais e alguns destes terem achado alguns cursos inadequados à sala de aula.

## II.6. Condições de Trabalho

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo ensino público é a questão das condições de trabalho para os profissionais da Educação, condições estas que se agravam, quanto mais próximo da sala de aula se encontrar esse profissional.

Em contrapartida, um dos maiores desafios do Programa é recompor as condições de trabalho daqueles profissionais, indo desde a adequação da rede física até a capacitação dos mesmos, passando pela recuperação de seus salários.

Algumas inovações foram implantadas com o objetivo de recuperar os salários de docentes e diretores, algumas os afetam direta e outras indiretamente.

### II.6.1. Horas de Trabalho Pedagógico - HTPs

Os critérios para a organização e desenvolvimento das HTPs foram definidos pela Resolução SE- 287 de 11/12/91, no artigo 13, a saber:

- todas as HTPs serão exercidas em horário que garanta o trabalho conjunto;
- duas horas consecutivas, no mínimo;
- em horário e dia(s) pré-determinado(s) conforme a necessidade da escola.

A utilização da HTP deve decorrer da proposta educacional e das metas estabelecidas como já foi citado, com vista nos indicadores de rendimento e evasão escolar.

A HTP é o momento dedicado a reflexão e discussão, devendo possibilitar o aprimoramento individual, a organização do trabalho de cada professor em seu componente curricular, bem como a formação de uma equipe que, promovendo o intercâmbio de experiências individuais, assegure propostas integradas visando a unidade e coerência da proposta educacional da escola.

Para atingir seus objetivos as HTPs deveriam se programar de maneira a privilegiar algumas atividades, tais como<sup>64</sup> :

- "discussão de tendências pedagógicas visando a aquisição de novas bases para o ensino;
- estudo de documentos de apoio, textos e livros, que incorporem os avanços da ciências e domínio de novas tecnologias;
- estudo das propostas curriculares e dos documentos elaborados pela CENP que subsidiam as mesmas, para estabelecimento do conteúdo programático articulado e que possibilitem a criação de alternativas de metodologias;
- elaboração e construção de materiais pedagógicos de apoio;
- aprimoramento e inovação de metodologias visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- estabelecimento de procedimentos e instrumentos de avaliação que enfatizam o diagnóstico e a correção das dificuldades dos alunos, para a melhoria da aprendizagem;
- organização das atividades de recuperação e enriquecimento curricular;
- estudos de documentos elaborados pela FDE, tais como: *Idéias, Apontamentos - CEDUC/FDE*".

As atividades de enriquecimento curricular dizem respeito àquelas atividades relacionadas aos componentes curriculares, mas que abordam o

<sup>64</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP. *Organização Administrativa e Pedagógica da Escola em Período Noturno: Reorganização do Trabalho Docente*, 1992. (subprojeto)

conhecimento de uma forma ampliada e diferenciada, permitindo a inclusão de procedimentos metodológicos não convencionais. Sua programação deve ser dimensionada no sentido de atender às necessidades específicas de aprendizagem requeridas pelos componentes curriculares e fazer parte integrante do projeto pedagógico da escola.

Mais adiante, compararemos a quantidade de horas-atividades para os professores de escolas não-Padrão com as horas de trabalho pedagógico dos professores de Escolas-Padrão.

## II.6.2. Crédito de 5% de Aulas Atribuídas

Para assegurar a realização de tarefas de planejamento e de coordenação das atividades pedagógicas, a Escola-Padrão, disporia de um crédito semanal de horas<sup>65</sup> (nunca inferior a 30 horas-aula) equivalente, inicialmente, a 5% do número total de aulas atribuídas podendo ser utilizado para a coordenação de área e/ou atribuído aos professores que exercessem atividades pedagógicas específicas previstas no plano escolar.

Sobre estas horas-aula do crédito, atribuídas para o coordenador de projetos não incidiriam horas-atividade e HTPs; para o exercício dessa função deveriam ser utilizadas além das horas-aula atribuídas, as HTPs.

O Professor para o exercício da coordenação ou de atividades pedagógicas específicas deveria:

- ser indicado pelo diretor e referendado pelo Conselho de Escola;
- ter disponibilidade para exercer a função em períodos e horários compatíveis com o funcionamento da escola e com as horas de atividades pedagógicas dos professores;
- possuir habilitação específica, quando requerida.

Para o exercício da coordenação, aos Professores II e III<sup>66</sup> poderiam ser distribuídas no mínimo 10 horas-aula e no máximo 28 horas-aula semanais, devendo os mesmos liberarem total ou parcialmente as aulas de sua disciplina, permanecendo com as horas-atividade e as HTPs, e ao professor I poderia ser atribuída 30 horas-aula semanais<sup>67</sup>.

Ao final de cada ano letivo, o diretor e o Conselho de Escola avaliarão a atuação dos coordenadores, decidindo pela sua permanência ou não no ano seguinte.

---

<sup>65</sup> Resolução SE- 290 de 11/12/91, estabelece normas para a utilização do crédito a que se refere o Parágrafo Único, do artigo 3º, do Decreto nº 34.035 de 22/10/91.

<sup>66</sup> O Professor I é o profissional que atua de 1ª a 4ª série do 1º grau e na pré-escola, tendo habilitação específica no Magistério de Ensino Médio; o Professor II atua de 5ª a 8ª série do 1º grau, tendo licenciatura curta. A Secretaria de Educação contrata estudantes universitários e bacharéis como se fossem professores com licenciatura curta, devido à falta de professores; o Professor III atua no ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série), no ensino Médio e em classes de Educação Especial, tendo licenciatura Plena.

<sup>67</sup> No início o crédito de 5% era sobre todas as aulas da unidade escolar, em 1994 o crédito passou a ser apenas sobre as aulas atribuídas de 5ª à 8ª série.

A Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) vê a escolha dos coordenadores como forma de fortalecer o poder do diretor, e critica a Secretaria de Estado da Educação por sua visão de autonomia, que segundo eles, é autonomia do diretor e não da escola e reivindica que os coordenadores sejam eleitos por seus pares como determina o Estatuto do Magistério<sup>68</sup>.

Observemos que as HTPs ou h-atividade a serem desenvolvidas na escola, como espaço para discussão e reflexão da prática pedagógica, entre outros e a figura do professor-coordenador, já havia aparecido no Programa de Jornada Única Docente e Discente no CB (vide Cap.I desta Dissertação).

### II.6.3. A Nova Jornada de Trabalho

Com o objetivo de facilitar a fixação do professor na escola, instituir um período, na mesma, em que ele possa se dedicar ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e de capacitação, alterou-se as jornadas de trabalho dos docentes<sup>69</sup>.

O Professor I tinha, obrigatoriamente, a Jornada Integral de Trabalho mais a Carga Suplementar, totalizando 44 horas semanais, sendo 30 horas-aula em sala, 5 horas-atividade pedagógica na escola e 9 horas-atividade em local de livre escolha.

Ao Professor II e III do diurno, propunha-se a Jornada Integral de Trabalho totalizando 40 horas semanais, sendo 25 horas-aula em sala, 6 horas-atividade pedagógica na escola, 8 horas-atividade em local de livre escolha e 1 hora destinada a programação específica do enriquecimento curricular, na escola.

Ao Professor II e III do noturno, propunha-se a Jornada Completa de Trabalho, totalizando 30 horas semanais, sendo 20 horas-aula em sala, 4 horas-atividade pedagógica na escola e 6 horas-atividade em local de livre escolha.

Os Professores II e III poderiam receber aulas a título de Carga Suplementar de trabalho, respeitando o limite máximo de 44 horas semanais. As novas jornadas seriam propostas que os docentes se incorporariam "voluntariamente", porém na escolha de aulas era dada preferência aos que aceitassem a proposta.

O Estatuto do Magistério (Lei Complementar 444/85) estabelece que a Jornada Integral de Trabalho Docente é de 40 horas semanais, sendo 32 horas-aula em sala e 8 horas-atividade em local de livre escolha; a Jornada Completa de Trabalho é de 30 horas semanais, sendo 24 horas-aula em sala e 6 horas-atividade em local de livre escolha e a Jornada Parcial de Trabalho é de 20 horas semanais, sendo 16 horas-aula em sala e 4 horas-atividade em local de livre escolha.

---

<sup>68</sup> Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, nº 191, abril/maio, 1993. p. 2.

<sup>69</sup> Resolução SE- 288 de 11/12/91, dispõe sobre as Jornadas de Trabalho Docente e o processo de atribuição de classe e/ou aulas no Projeto Educacional Escola-Padrão.

As jornadas propostas pelo Projeto Escola-Padrão, diminuí as horas de trabalho em classe e em contrapartida, aumentam as horas-atividade e a discussão em grupo (com as HTPs), objetivando uma melhor preparação das aulas e do professor.

Quanto à seleção dos docentes que não pertencem a unidade escolar mas que gostariam de ministrar aulas nas Escolas-Padrão, ela seria feita mediante a avaliação do curriculum vitae e entrevista, sendo que o docente deveria ser habilitado no componente curricular pretendido e o Conselho de Escola e o Diretor estabeleceriam os demais critérios para a seleção dos mesmos.

A APEOESP critica o processo de atribuição de aulas porque, segundo ela, essa forma reforça o autoritarismo do diretor, já que ele é quem decide a quem atribuir as aulas, ficando o professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) submetido à sua vontade. Critica a forma autoritária como foi imposta a nova jornada para o Professor I e o desrespeito a ordem de classificação regulamentada pelo Estatuto do Magistério ao Professor III, por isso reivindica que a contratação dos professores nas Escolas-Padrão se dê pela classificação no Concurso de Professores III e pelo tempo de serviço como estabelece o Estatuto<sup>70</sup>.

#### II.6.4. Gratificações

As duas primeiras gratificações (GCN e GRDPE), que serão apresentadas a seguir, inicialmente, eram destinadas apenas aos professores que atuavam em Escolas-Padrão, mas pelo Decreto nº 36.548 de 18/03/93, as gratificações especificadas foram estendidas aos professores dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs que atuam na formação dos futuros professores da pré-escola a 4ª série do 1º grau e no aprimoramento dos docentes de Habilitação Específica para o Magistério. As outras gratificações são para todas as escolas públicas que se enquadrem nas disposições das mesmas.

##### II.6.4.1. Gratificação por Trabalho no Curso Noturno- GCN

Instituída pela Lei Complementar nº 672 de 20/12/91, a gratificação corresponde a 20% do valor percebido por horas-aula ministradas no curso noturno, cujo limite máximo é de 24 aulas.

Inicialmente, a GCN não incidia sobre as horas atividades e HTPs, agora incide sobre as HTPs também<sup>71</sup>. Em se tratando de especialistas de

<sup>70</sup> Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, nº 191, abril/maio, 1993.

<sup>71</sup> A APEOESP afirma que é uma conquista sua, em seu jornal, Suplemento de Educação, nº 191, abril/maio, 1993.

educação<sup>72</sup>, a gratificação seria calculada sobre o valor correspondente às horas de serviço prestadas no período noturno.

O valor da gratificação seria computado no cálculo do 13º salário e férias, não se incorporando aos vencimentos ou salários para nenhum efeito.

A APEOESP reivindica uma gratificação de pelo menos 50% pelo trabalho exercido à noite para todas as escolas públicas e afirma que essa gratificação de 20% além dos 10% da GTN (Gratificação pelo Trabalho Noturno), não cobre sequer os dias de trabalho implantados a mais<sup>73</sup>, já que os dias letivos foram aumentados para 250 ou 200 dias letivos mais 30 sábados de complementação pedagógica.

#### **II.6.4.2. Gratificação por Regime de Dedicção Plena e Exclusiva - GRDPE**

Regulamentada pela Resolução SE- 26 de 07/02/92, a gratificação beneficiava os especialistas de educação, os professores em Jornada Integral de Trabalho Docente (JITD) no período diurno e os professores em Jornada Completa em Trabalho Docente (JCTD) no período noturno.

Correspondia a 30% do valor de referência inicial da classe a que pertencesse o beneficiado, observando-se as respectivas jornadas de trabalho, sendo ainda computada no cálculo do 13º salário e férias, mas não se incorporando aos vencimentos ou salários para nenhum efeito.

A partir de julho de 1992, a gratificação passou a ser paga sobre o padrão do professor, respeitando a sua carreira e paga para todas as jornadas acima da parcial, inclusive está<sup>74</sup>.

O ingresso no RDPE impediria o desempenho em qualquer modalidade de trabalho público ou particular, já que essa gratificação foi instituída com o objetivo de incentivar a fixação dos professores em sua unidade escolar.

#### **II.6.4.3. Gratificação de Função ao Diretor de Escola**

Regulamentada pela Resolução SE- 25 de 07/02/92, a gratificação somente seria concedida ao diretor cuja escola:

1. "funcionasse, no mínimo, em 3 períodos: manhã, tarde, noite;
2. tivesse espaço físico preenchido, utilizado de acordo com as finalidades para as quais foi destinado, conforme o planejamento escolar;
3. capacidade normal de ocupação satisfeita;

<sup>72</sup> Os especialistas são os profissionais de educação que atuam fora da sala de aula: Delegado de Ensino, Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Assistente de Diretor, Vice-Diretor, Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico.

<sup>73</sup> Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, nº 179, abril, 1992.

<sup>74</sup> Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, nº 191, abril/maio, 1993.

4. alunos regularmente matriculados e frequentes, excetuando-se os alunos das escolas vinculadas".

A gratificação seria calculada sobre o valor padrão do cargo do funcionário, computada no cálculo do 13º salário e das férias, mas não se incorporando aos vencimentos ou salários para nenhum efeito.

Seria concedida na seguinte proporcionalidade:

- "40%, quando o número de alunos, regularmente matriculados e frequentes fosse igual ou superior a 1.500;
- 30%, quando o número de alunos fosse superior a 700 e inferior a 1.500;
- 20%, quando o número de alunos fosse igual ou inferior a 700".

Esta gratificação foi instituída com o objetivo de estimular os diretores que trabalham em unidades escolares com maior número de alunos.

#### II.6.4.4. Adicional de Local de Serviço

Instituída pela Lei Complementar nº 669 de 20/12/91, beneficiava os docentes das escolas que estivessem localizadas em zona rural ou em zona periférica dos grandes centros urbanos, região de risco ou de difícil acesso ou que apresentasse deficiência de transporte coletivo, com objetivo de estimulá-los a trabalharem também nesses locais.

O adicional seria correspondente a 20%, calculado sobre o valor do padrão em que se encontrasse o docente, observada sua jornada de trabalho; seria computado no cálculo do 13º salário e férias, não se incorporando aos vencimentos ou salários para nenhum efeito.

A APEOESP contesta todas as gratificações, pois elas não são incorporadas à vida funcional do profissional, não sendo, portanto, levadas para a aposentadoria, e afirmam que a gratificação de função ao diretor desconsidera os assistentes de direção, funcionários administrativos: secretários, serventes, inspetores, escrivães e professores já que todos têm trabalho proporcional ao número de alunos da escola<sup>75</sup>.

A crítica da APEOESP pode ser considerada improcedente, se considerarmos que o número de profissionais nas demais funções deveria ser proporcional ao número de alunos da escola. Como a remuneração de todos os profissionais da Educação está muito baixa as críticas se justificam como tentativa de se conseguir qualquer "aumento" sob qualquer alegação.

#### II.7. Organização do Ensino

Para relatarmos as mudanças organizacionais nos níveis de ensino, nós os separamos em Ensino Fundamental e Médio, separando destes o Ensino Noturno, o Ensino Técnico e o Supletivo.

<sup>75</sup> APEOESP em Notícias, Suplemento de Educação, nº 165, outubro/novembro, 1991.

Para cada um destes procuramos relatar as mudanças advindas com o Projeto, tais como, plano curricular, quantidade de alunos por classe, coordenação, duração das aulas e dos períodos, entre outros.

### II.7.1. Ensino Fundamental

O ensino fundamental<sup>76</sup> teria duração de 8 anos letivos, sendo um Ciclo Básico com duração de 2 anos letivos, cujas classes deveriam ter 30 alunos e respeitar o mínimo de 25 alunos quando houvesse desdobramento e 6 séries anuais, cujas classes deveriam ter 35 alunos e respeitar as mesmas condições do Ciclo Básico.

As escolas funcionariam em 2 turnos diurnos, sendo que todas as classes teriam 5 horas diárias (6 horas-aula diárias) de aula, acrescidas de tempo destinado a lanche, recreio e refeição no caso do Ciclo Básico, ou de tempo para recreio, no caso das demais séries do ensino fundamental. O recreio seria de no mínimo 20 minutos e a hora-aula de 50 minutos. As aulas de recuperação ou enriquecimento curricular seriam definidas no plano curricular de cada escola e seriam ministradas no próprio horário de aulas.

Na elaboração do quadro curricular deveria ser observada a presença de todos os componentes curriculares abrangidos pelo Núcleo Comum e reformulados pela Resolução CFE- 6 de 1986, os estudos obrigatórios estabelecidos pelo artigo 7º da Lei 5692/71 e o que era previsto para a parte diversificada, a carga horária, conforme o que se segue:

- a concentração de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, com prevalência para Português e Matemática;
- carga horária mínima de 2 horas-aula para qualquer componente curricular;
- presença das componentes citadas em todas as séries;
- as atividades de Educação Artística seriam incluídas do Ciclo Básico à 6ª série, sendo ministradas até a 4ª série, pelo professor da própria classe;
- os conteúdos de Programa de Saúde seriam tratados em Ciências e os de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC) em História e Geografia;
- a Língua Estrangeira Moderna seria incluída na 7ª série e 8ª série, na parte diversificada do currículo;
- a Educação Física seria incluída em todas as séries, sendo que até a 4ª série deveria ser ministrada pelo próprio professor da classe.

Desde 1992, é o Conselho de Escola quem decide se as aulas de Educação Artística e de Educação Física no ensino de 1ª a 4ª série, deverão ser ministradas pelo Professor I, professor da classe ou pelo Professor III, professor da disciplina.

---

<sup>76</sup> Resolução SE- 287 de 11/12/91, estabelece as diretrizes para a organização das Escolas-Padrão que oferecem Ensino Fundamental e/ou Médio na rede estadual de ensino para o ano de 1992 e dá providências correlatas.

Os coordenadores da CEI/COGSP/CENP distribuíram uma instrução conjunta visando orientar a montagem da organização curricular, anexando à mesma dois exemplos de organização para o período diurno e mais dois exemplos para o período noturno.

A Escola-Padrão contaria com professor da própria escola para coordenar as atividades pedagógicas de 1ª a 4ª série.

## II.7.2. Ensino Médio

O ensino médio compreende 3 modalidades: Formação Geral, Profissionalizante e Curso de Formação de Professores.

O ensino médio de formação geral seria de 3 séries anuais, cujas classes deveriam ter 40 alunos, respeitando o mínimo de 25 alunos quando houvesse desdobramentos; o profissionalizante seria de caráter opcional, em cursos de 1 ou 2 anos, podendo ser concomitante com a 3ª série de formação geral ou após o seu término; o de formação de professores seria de caráter opcional e complementar à formação geral, com início concomitante à 3ª série, em período diverso e o 3º e 4º anos seriam em período integral com aulas de enriquecimento curricular e estágio supervisionado.

As classes do curso de formação de professores deveriam ter 30 alunos respeitando o mínimo de 25 alunos nos desdobramentos e as de atividades de Laboratório de Física, Química e Biologia deveriam ter desdobramentos de no máximo 20 alunos e no mínimo 15 alunos.

A carga horária semanal deveria ser de no mínimo 5 horas diárias (6 horas-aula), acrescidas de tempo destinado a recreio, no período diurno; para alunos de formação geral dos cursos profissionalizantes, deveria se obedecer aos mínimos estabelecidos pela legislação específica e o estágio do curso de formação de professores deveria ser de 400 horas-aula.

As escolas de ensino médio deveriam funcionar em até 2 períodos, sendo 2 turnos diurnos e 1 noturno, a hora-aula do período diurno, teria 50 minutos e a do noturno, teria 40 minutos.

A elaboração do quadro curricular segue as mesmas normas da elaboração do quadro do ensino fundamental, sendo que a carga horária semanal mínima seria de 30 horas-aula. Se a escola apresentasse condições físicas, as aulas de Educação Física poderiam ser ministradas em outro período passando a carga horária semanal para até 33 horas-aula. Quanto à distribuição da carga horária, a mesma seria conforme se segue:

- concentração em Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia com prevalência para Português e Matemática;
- carga mínima de 2 horas-aula para qualquer componente curricular;
- presença das componentes citadas e Educação Física em todas as séries;

- os conteúdos de OSPB e EMC seriam tratados em História e Geografia, e Educação Artística seria incluída na 1ª série;
- a presença de, pelo menos, duas disciplinas entre Filosofia, Sociologia e Psicologia (parte diversificada).

A instrução conjunta da CEI/COGSP/CENP orientava, as escolas, para que os estudos obrigatórios de Programa de Saúde, previstos no artigo 7º da Lei 5692/71, fossem integrados à Biologia e que o Ensino Religioso constasse conforme a legislação vigente<sup>77</sup>. A Instrução continha também um exemplo de montagem da organização curricular para o diurno e outro para o noturno.

A inovação de 6h-aula diárias para todas as séries do ensino fundamental e médio do período diurno, foi inspirada na jornada diária do aluno do Ciclo Básico proposta pelo Programa de Jornada Única Docente e Discente no CB.

### II.7.3. Ensino Noturno

Pela documentação, projetos e reflexões sobre o ensino noturno, pelos órgãos da Secretaria de Estado da Educação, mostrou-se grande preocupação da Reforma com a qualidade do ensino oferecido por este turno<sup>78</sup>.

Considerando-se que a atuação do aluno no mercado de trabalho lhe dá outra dimensão da necessidade de escolarização, a percepção de seu fracasso escolar poderá acabar influenciando o seu grau de expectativas profissionais e acadêmicas.

Devido ao fato de que os alunos também frequentam a escola por causa de seu espaço social, é importante considerá-la também como propiciadora de experiências esportivas, culturais e lúdicas.

Refletindo sobre essa realidade e tendo em vista os quadros de atendimento a demanda, nos Quadros IX e X, evasão e retenção, nos Quadros XI e XII, dos alunos do curso noturno, propõe-se uma série de inovações nesse ensino, que trataremos adiante.

<sup>77</sup> Pela Instrução Conjunta da CENP/COGSP/CEI de 30/08/94 com base na Resolução SE- 161 de 23/08/94, o ensino religioso é opcional à Escola e ao aluno, porém depois de feita a opção, a frequência torna-se obrigatória como nas demais disciplinas. A Escola deveria fazer até 30/09 a opção do credo junto aos alunos, até 30/10 deveria enviar à Delegacia de Ensino o resultado do levantamento e a projeção do número de turmas para a disciplina e até 30/11 as entidades religiosas deveriam fornecer a programação, duração e o local em que seriam feitos os cursos de treinamento aos professores e deveriam enviar às Delegacias a relação dos professores credenciados e habilitados para o ensino religioso a partir de 1995.

<sup>78</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Organização Administrativa e Pedagógica no Período Noturno (Subprojeto), 1992. Instrução Conjunta CEI/COGSP/CENP, s/d. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo- caderno 1, 1991. Resolução SE- 287 de 11/12/91.

Quadro IX: Número de Alunos Matriculados no Noturno - 1° grau

ANO	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
1988	149.911	146.577	144.993	130.541	568.022
1991	155.931	168.960	169.753	161.695	656.339

Fonte: CIE/SEE

Quadro X: Número de Alunos Matriculados no Noturno - 2° grau

ANO	1°	2°	3°	4°	TOTAL
1988	209.307	118.549	79.466	13.321	420.643
1991	266.981	158.468	105.787	15.992	547.228

Fonte: CIE/SEE

Com base nos dados destes quadros, observamos que o atendimento a demanda, comparando os anos de 1988 e 1991, teve um aumento de 13,45% no 1° grau e de 23,13% no 2° grau, mostrando a importância do ensino noturno para a população no geral. Esse crescimento poderia ser explicado, além de outras possíveis razões, pelo fato de grande parte da população, por questões de sobrevivência, necessitar ingressar no mercado de trabalho, e devido a importância percebida pela mesma em continuar os estudos.

Quadro XI: Resultado da Avaliação Final de 1990- Noturno-1° grau- em %

SÉRIE	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
EVASÃO	41,83	31,96	24,98	17,05	29,11
RETENÇÃO	19,25	18,99	15,51	10,13	16,06
PERDA	61,08	50,95	40,49	27,18	45,17
PROMOÇÃO	38,92	49,05	59,51	72,82	59,83

Fonte: SEE/CIE

Quadro XII: Resultado da Avaliação Final de 1990- Noturno- 2º grau- em %

SÉRIE	1º	2º	3º	4º	TOTAL
EVASÃO	34,90	22,66	10,74	7,82	25,89
RETENÇÃO	15,65	11,32	5,74	4,43	12,14
PERDA	50,55	33,98	16,48	12,25	38,03
PROMOÇÃO	49,45	66,02	83,52	87,75	61,97

Fonte: SEE/CIE

Denominou-se como "perda" a soma dos índices de evasão e retenção, que à exceção das últimas séries do 1º e 2º graus, é muito grande, demonstrando um verdadeiro "fracasso escolar".

Na 5ª série do 1º grau e na 1ª série do 2º grau, a situação se mostra extremamente grave: a promoção não chega a atingir 50% ! A escola de ensino fundamental possui 2 realidades, uma organização de 1ª a 4ª série e outra de 5ª a 8ª série, bastante diferentes, deixando para o aluno, a função de estabelecer uma ligação entre as mesmas.

Ao aluno que conclui a 4ª série, não basta ser aprovado com bom rendimento para concluir com sucesso a 5ª série, ele precisa se adaptar a uma "nova" escola, mudança de relacionamento com o professor, pluralidade de professores e de métodos e solicitações que podem acabar por angustiá-lo e refletir em baixa produtividade em sala, inclusive levando-o à reprovação.

O aluno da 1ª série do 2º grau também sofre com a passagem do 1º para o 2º grau, muitas vezes há a necessidade de adaptação à escola, já que a maioria das mesmas não oferece ensino fundamental e médio, e adaptação a um nível de cobrança diferente ao que ele estava acostumado, bem como a introdução de disciplinas novas.

Além de lidar com todas estas angústias, acrescenta-se o fato de serem alunos do noturno: terão que aprender a administrar a necessidade de trabalhar com o horário da escola, dominar o cansaço e o sono que os leva a faltar e a apresentar desempenho baixo desde o início, entre outros.

Na verdade, o aluno trabalhador vive uma situação especial, mas tem o mesmo potencial para desenvolver o processo de aprendizagem que o aluno não trabalhador; com vista nisto, a Secretaria de Estado da Educação, propõe uma flexibilização da escola, iniciando-se com matrículas por disciplina e matrícula com dependência<sup>79</sup>, as quais abordaremos mais adiante. Até 1994, vinte e uma unidades escolares, sendo 19 Escolas-Padrão optaram pela flexibilidade curricular para o ensino no período noturno<sup>80</sup>.

Inicialmente estavam previstos 250 dias de aula (Resolução SE-287/91, artigo 25, cap. VI) com 875 horas anuais, distribuídas de segunda-feira à sábado, sendo 5 horas-aula diárias, perfazendo 3 horas e 30 minutos de duração.

<sup>79</sup> Instituídas pela Resolução SE- 287 de 11/12/91, Capítulo VI, artigo 21, § 2º.

<sup>80</sup> São Paulo, Diário Oficial do Estado, Sec I, 09/02/94, p. 26.

As aulas seriam de 40 minutos, preferencialmente duplas e de no máximo 3 componentes curriculares por dia. O horário das aulas aos sábados, pela manhã ou à tarde, deveria ser escolhido em comum acordo e conforme a disponibilidade dos alunos.

A Secretaria de Estado da Educação, através da Instrução Conjunta da CEI/COGSP/CENP explicava que os parâmetros fixados pela Resolução SE-287 de 11/12/91 para o ensino noturno de:

dias letivos	250 dias;
total de horas anuais	875 horas-relógio;
duração do período	3h 30 min;
n° de aulas diárias	5 horas-aula;
duração da aula	40 min;
duração do recreio	10 min;

resultaria em 41,66 semanas de trabalho, o que em termos de escrituração escolar era impossível, porque:

250 dias x 3h 30 min =	875 horas-relógio;
875 horas-relógio x 60 min =	52.500 min;
250 dias x 10 min =	2.500 min de recreio;
52.500 - 2500 =	50.000 min de aula;
50.000 : 40 (duração da aula) =	1.250 horas-aula;
1.250 : 30 (horas-aula semanais) =	41,66... semanas

logo estabelecia que deveriam ser 40 semanas de aula (segunda à sábado) e o índice de 1,66... que corresponde a 50 horas-aula seria desenvolvido sob a forma de projetos específicos de enriquecimento curricular.

Observemos que o noturno teria 50 horas-aula a mais que o diurno que possui 1.200 horas-aula, ou seja, 40 semanas de aula (segunda à sexta), porém não devemos nos esquecer que a hora-aula do diurno é de 50 min.

A redução da carga horária diária e conseqüentemente aumento do número de dias letivos, já havia sido proposta no Calendário Alternativo do Projeto de Reestruturação Técnico- Administrativa e Pedagógica do Ensino Noturno de 1° e 2° graus da rede estadual de ensino, no Governo Montoro (vide Cap. I desta dissertação).

### II.7.3.1. Matrícula Por Disciplina

A adoção desse regime de matrícula pressupõe uma nova organização administrativa e curricular do ensino em termos de seriação, pré-requisitos, semestralidade, módulos de ensino, número de disciplinas por ano, duração do curso, etc.

Para operacionalizar este tipo de matrícula, a CENP juntamente com a FDE/CEI/COGSP, observou algumas questões de "ordem prática", a saber<sup>81</sup>:

- relacionamento, ordenação e sequência das disciplinas;
- limite mínimo de disciplinas para matrícula, a cada ano letivo;
- aulas duplas, preferencialmente;
- constituição de turmas por disciplinas e não por séries;
- transferência de alunos ocorreria mediante a análise do histórico escolar pela escola receptora;
- desistência seria tratada como retenção;
- o aluno deveria se matricular primeiro nas disciplinas em que ficou retido;
- o curso teria duração de 3 a 5 anos;
- frequência regida pela legislação vigente;
- avaliação final do desempenho global, deveria ser feita pelo conjunto de professores das disciplinas cursadas;
- oferecimento de disciplinas em horários compatíveis com a organização administrativa e pedagógica da escola.

### II.7.3.2. Matrícula Com Dependência

A adoção desse regime de matrícula implicaria na reorganização administrativa da escola, em termos do nível em que poderia ser viabilizada (escola e/ou Delegacia), número de disciplinas de dependência por série, carga horária e outros.

Para operacionalização desse tipo de matrícula a CENP, em conjunto com a FDE/CEI/COGSP observou as seguintes questões<sup>82</sup>:

- todas as disciplinas, respeitando o relacionamento, ordenação e sequência, seriam passíveis de matrícula com dependência;
- este tipo de matrícula poderia ser realizada em nível de escola e Delegacias, conforme diretrizes estabelecidas nos respectivos Planos Diretores;
- estabelecimento de limite máximo de disciplinas que o aluno poderia cursar nesse regime, para cada ano letivo;
- com exceção das séries terminais, as disciplinas de dependência, deveriam ser cursadas concomitantemente com os estudos regulares da série;
- a matrícula deveria ser feita na série subsequente e na série anterior, onde cursaria as disciplinas da dependência;
- as turmas poderiam cumprir cronograma próprio, utilizando se necessário o recesso, férias, pré-aulas e sábados.

<sup>81</sup> São Paulo (Estado), CENP. Ensino Noturno - Projeto 007, s/d.

<sup>82</sup> São Paulo (Estado), CENP. Ensino Noturno - Projeto 007, s/d.

É extremamente difícil imaginar as escolas optando pela matrícula com dependência, pois a adoção deste sistema implicaria em alterações profundas no funcionamento da escola.

Atualmente, a escola pode optar pelo curso noturno com 200 dias letivos e 30 sábados de complementação pedagógica, pagos como serviço extraordinário, ou pelo curso noturno com 250 dias letivos. A utilização dos sábados é decisão do Conselho e aos alunos não é exigida a frequência obrigatória<sup>83</sup>.

Quando não se exige frequência obrigatória, a maioria dos alunos não comparecem e o professor não explica novos assuntos, desestimulando os poucos alunos que comparecem; logo, esses sábados de complementação pedagógica são usados para festas, campeonatos e gincanas, válidos somente para o cômputo de dias letivos, e pouquíssimo úteis para a formação cultural e acadêmica dos alunos.

#### II.7.4. Ensino Técnico

Diante da incapacidade da Secretaria de Educação em desenvolver e aprimorar o conjunto de escolas técnicas de sua rede de ensino, fato que se devia, segundo a mesma, à ausência de vínculos estreitos com os centros de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, decidiu-se por transferir as Escolas Técnicas para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

O foco de atuação da Secretaria de Estado da Educação é a educação fundamental e geral, logo esperava-se que a transferência daquelas escolas as aproximasse das universidades e centros de pesquisa.

Com essa intenção o governador Fleury baixou o Decreto nº 34.032 de 22/10/91 transferindo a Divisão de Supervisão de apoio às Escolas Técnicas Estaduais com suas escolas, bens móveis, equipamentos, direitos e obrigações para Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico a partir de 01/01/92.

A Divisão passou a ser denominada por Divisão Estadual de Ensino Tecnológico -DEET e os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação, atuantes nas escolas técnicas, puderam optar por serem classificados em outras unidades escolares da Secretaria da Educação ou por serem afastados junto à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, sem prejuízo dos vencimentos ou salários e das demais vantagens dos cargos ou das funções-atividades.

---

<sup>83</sup> Cf. Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, nº 191, abril/maio, 1993, p. 3.

## II.7.5. Ensino Supletivo

A política da Secretaria de Educação seria no sentido de não expandir a oferta de vagas nesta modalidade de ensino e centrar sua atenção na universalização do ensino regular, porém afirmava-se que o ensino supletivo seria beneficiado pelas medidas gerais previstas na Reforma do Ensino Público<sup>84</sup>.

Para a organização das classes de suplência, educação pré-escolar e ensino especial existentes nas Escolas-Padrão seriam observadas as normas estabelecidas na Resolução SE- 287/91.

A Resolução SE- 288 de 11/12/91 que dispõe sobre as Jornadas de Trabalho e processo de atribuição de aulas e/ou classes no Projeto Escola-Padrão, não se aplicava aos professores que não atuassem no ensino supletivo, pré-profissionalizante e profissionalizante, com exceção dos que atuassem no ensino supletivo, a partir da 5ª série do ensino fundamental e ensino profissionalizante do ensino médio, e que tivessem, no mínimo, 50% da carga horária semanal composta de aulas de disciplinas do núcleo comum e do artigo 7º da Lei 5692/71, do ensino regular.

## II.8. Atribuições dos Órgãos

A seguir relataremos as atribuições de alguns órgãos que participam das atividades desenvolvidas pelo Projeto Escola-Padrão.

### II.8.1. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP e Coordenadoria do Ensino do Interior - CEI

São responsáveis pela rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, sendo que a COGSP contava com 7 Divisões Regionais de Ensino e 40 Delegacias de Ensino e a CEI contava com 11 Divisões Regionais de Ensino e 89 Delegacias de Ensino, suas atribuições gerais estão vinculadas aos problemas de administração escolar e supervisão pedagógica<sup>85</sup>.

No Projeto são responsáveis pela coordenação e orientação da implementação dos Planos Diretores e Caixas de Custeio das Escolas-Padrão, bem como da revisão dos subsídios técnicos de implementação do mesmo.

Com base nestas funções, são realizadas reuniões periódicas e específicas para orientar as equipes escolares, as equipes técnicas de supervisão pedagógica das DREs e os grupos de supervisão pedagógica das DEs para a elaboração dos Planos Diretores.

<sup>84</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, 1991.

<sup>85</sup> Em 1995, o recém empossado governador, Mário Covas extinguiu as Divisões Regionais de Ensino (DRE).

## II.8.2. Departamento de Recursos Humanos - DRHU

Este órgão não possui uma equipe técnica exclusiva para as Escolas- Padrão, atua especificamente, dando orientações aos Serviços de Recursos Humanos (SERHUs) quanto ao pagamento das DREs no que diz respeito às HTPs, coordenação e atribuição de aulas.

Quando lhe é solicitado, produz legislação, normas e orientações para recrutamento, seleção e movimentação dos profissionais das Escolas- Padrão.

Elaborou as normas para a composição da jornada de trabalho e HTPs, coordenação do Ciclo Básico à 4ª série, crédito de 5% , noturno, Habilitação Específica para o Magistério, CIC e LDCT.

## II.8.3. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - ATPCE

É o órgão que participa da coordenação do processo de escolha das escolas que se tornarão Escolas- Padrão, produz relatórios semestrais sobre o Contrato de Gestão para a Secretaria de Planejamento e relatórios mensais das atividades programadas pelos órgãos, com caráter de exercício de planejamento para os órgãos da Secretaria de Educação.

Uma equipe técnica subordinada ao Dirigente da ATPCE, divulga as informações sobre a Escola- Padrão para que os órgãos acompanhem as atividades.

## II.8.4. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP

Não possui uma equipe técnica exclusiva para a Escola- Padrão, produz subsídios para a elaboração, análise e avaliação das Propostas Curriculares, documentos de HTP, participa da orientação técnica para a elaboração e análise do Plano Diretor, divulga os subsídios para a implementação da Proposta Pedagógica (três exemplares para cada componente curricular) e das publicações das séries citadas.

## II.8.5. Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Foi criada pelo Decreto nº 27.102 de 23/06/87, para exercer as funções da Fundação para o Livro Escolar (FLE), e da Companhia de Construções

Escolares do Estado de São Paulo, ou seja, complementar as políticas da Secretaria de Estado da Educação quanto à produção, aquisição e distribuição de material didático e suprimento de recursos físicos para a Educação.

Pelo Decreto n° 34.035 de 22/10/91, passou a executar os projetos de novas construções escolares. Participa da elaboração e implementação da política de capacitação dos profissionais da Escola-Padrão.

#### II.8.6. Divisão Regional de Ensino - DRE

Possuía uma equipe técnica de supervisão pedagógica que colaborava na difusão e implementação do Programa de Reforma, era responsável pela disseminação do programa de capacitação, através do Projeto "Teoria e Prática" da FDE, para os coordenadores de Ciclo Básico à 4ª série.

Com a extinção das Delegacias Regionais de Ensino, em 1995, suas atribuições passaram para as Delegacias de Ensino.

#### II.8.7. Delegacia de Ensino - DE

Possui um grupo de supervisão pedagógica, que supervisiona, fiscaliza e presta assistência às Escolas-Padrão de determinadas regiões geográficas.

A estrutura de organização das DEs é diferenciada no que se refere às responsabilidades pelos componentes do Projeto Escola-Padrão. Acompanha o processo de elaboração, análise, emite pareceres e escolhe o melhor Plano Diretor, com base na pontuação obtida em cada item do mesmo.

### II.9. Avaliações

Desde sua implantação, o Projeto Escola-Padrão vem sendo avaliado, seja na sua eficácia ou na eficiência de alguns órgãos na sua condução e implantação. A seguir, faremos alguns comentários sobre estas avaliações.

#### II.9.1. Avaliação Educacional das Escolas-Padrão/92 - SEE/CENP

Esta avaliação<sup>86</sup> tinha como objetivos, conhecer o desempenho dos alunos, na fase final do ensino fundamental em Português, Matemática e Conhecimentos Gerais, e identificar quais os pontos curriculares críticos que

<sup>86</sup> Os comentários tecidos sobre essa avaliação, foram feitos com base no texto Programa de Avaliação Educacional das Escolas-Padrão: Avaliação Diagnóstica das 8ªs. séries/92, SEE/CENP, 1993.

necessitavam de atenção e intervenção imediata para a melhoria da aprendizagem, fornecendo aos professores subsídios para a condução do processo de ensino.

Participaram da avaliação 306 Escolas-Padrão com 25.198 alunos, em junho de 1992.

Quadro XIII: Distribuição dos Alunos e Escolas Participantes da Avaliação

	ESCOLAS	ALUNOS
CEI	112	9.221
COGSP	194	15.977
TOTAL	306	25.198

Fonte: SEE/CENP

Avaliou-se o desempenho dos alunos que frequentavam a 8ª série do 1º grau, sendo que nas escolas que não apresentavam estas turmas avaliou-se os alunos da 7ª série ou da 1ª série do 2º grau.

No dia 25/06/92, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, elaboradas pela Fundação Carlos Chagas. Além das provas, esta avaliação incluía dois questionários, um dirigido aos estudantes e outro dirigido aos diretores das unidades escolares, objetivando identificar as variáveis que poderiam estar influenciando o processo de ensino-aprendizagem. Completando o levantamento de dados, aos professores foram solicitados comentários a respeito das provas aplicadas<sup>87</sup>.

Dos 306 questionários de caracterização da escola, somente um foi devolvido em branco, cerca de 5% das escolas não enviaram os comentários dos professores e houve um índice de abstenção na realização das provas, em torno de 7% para os alunos do diurno e 19,4% para os alunos do noturno. A seguir, o Quadro XIV nos dá o total de alunos que realizaram provas em cada disciplina, lembrando que as provas de Língua Portuguesa incluíam Redação.

Quadro XIV: Total de Alunos por Prova

DISCIPLINA	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
L. PORTUGUESA	4.976	3.586	8.562
MATEMÁTICA	4.873	3.500	8.373
CONH. GERAIS	4.807	3.456	8.263
TOTAL	14.656	10.542	25.198

Fonte: SEE/CENP

Para a análise da Redação foi feita a seguinte classificação: de 0 a 19 pontos era considerado insuficiente, de 20 a 39, fraco, de 40 a 59, médio, de 60 a

<sup>87</sup> O Anexo I mostra a quantidade de alunos submetidos a avaliação em cada disciplina, dividindo-os por Delegacias, série e período em que estudam.

79, bom e de 80 a 100 era considerado excelente. Os resultados podem ser vistos no Anexo III.

Observamos que a variável anos de escolaridade tem a influência esperada, nos resultados: os alunos da 8ª série superam os da 7ª série, mas são superados pelos alunos do 2º grau.

"De modo geral, portanto pode-se afirmar que pouco mais da metade dos alunos do diurno (54%) obteve notas superiores a 40 pontos"<sup>88</sup>.

No noturno, a situação é ainda pior: cerca de 47% obtiveram notas superiores a 40 pontos, ou seja, quase 50% dos nossos alunos do noturno e do diurno tiveram um desempenho considerado fraco ou insuficiente, este fato deveria servir para reorientar as atividades das aulas de redação.

O desempenho dos alunos do noturno é bastante heterogêneo, mas podemos observar que o mesmo é inferior ao de seus pares no diurno.

A redação dos resultados da avaliação pela SEE/CENP está bastante interessante; além dos vários quadros com porcentagens e frequências de pontos, faz-se explicações detalhadas sobre o processo de correção, os elementos que foram observados na mesma, os erros mais comuns dos alunos, numa espécie de diagnóstico que pode contribuir para que os professores direcionem as aulas de Gramática e Redação.

No diagnóstico constam várias dificuldades dos alunos, entre elas, podemos citar: erros no emprego dos pronomes, tempos verbais, pontuação, concordância verbo-nominal, ausência de margens ou parágrafos, graves erros de ortografia e acentuação, ausência de coerência interna do texto etc.

Para não tornarmos o texto cansativo, optamos por colocar as tabelas de desempenho dos alunos por Regionais em cada disciplina em anexos.

A Prova de Língua Portuguesa era de múltipla escolha, continha 30 itens, em 2 versões, uma para o diurno e outra para o noturno.

O Anexo II mostra entre outros, a média de acertos na prova de Língua Portuguesa por Regionais de Ensino dos alunos da 8ª série diurno e noturno. Observamos que, como no caso das Redações, o desempenho dos alunos do diurno é melhor, obtiveram uma média de acertos de 14,48, quase a metade da prova.

Os alunos do noturno obtiveram 12,27 de média geral de acertos, ou seja, acertaram cerca de 41% da prova. Outra observação é a pouca variação de médias entre as 18 Regionais.

Além do diagnóstico, sugere-se algumas bibliografias com o objetivo de auxiliar o professor e apresenta-se métodos para o ensino da língua.

A prova de Matemática<sup>89</sup> teve a mesma estrutura da prova de Língua Portuguesa. O desempenho dos alunos da 8ª série dessas escolas, nos mostra que há necessidade de uma profunda reflexão sobre as condições do ensino desta

<sup>88</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Programa de Avaliação Educacional das Escolas-  
Padrão: Avaliação Diagnóstica das 8ªs. séries/92, 1993, p. 18.

<sup>89</sup> O Anexo IV contém os quadros com o desempenho dos alunos por Regionais.

disciplina, "as dificuldades reveladas pelos alunos são grandes, mesmo em questões consideradas de resposta fácil"<sup>90</sup>.

Observando os resultados por Regionais, como em Português, vemos que estes não apresentam grandes variações, a maior média de acertos do diurno foi da DRE- Marília (8,47) e a do noturno foi da DRE- Campinas (7,38), muito baixas, ou seja, se esta prova de 30 questões valesse nota de zero a dez, os alunos de maior média teriam conseguido 2,8!; a menor média de acertos do diurno foi da DRE- Pres. Prudente (6,98) e do noturno foi da DRE- Registro (5,83).

No geral, a média de acertos do período diurno foi de 7,91 e do noturno 6,91. Mesmo entre os alunos da 1ª série do 2º grau, a média de acertos foi muito pequena (10,5 para o diurno, 8,54 para o noturno), o que deixa claro a dificuldade desses alunos em resolver questões consideradas básicas para o final de um 1º grau.

É importante observar, ainda, que em média, os alunos não chegaram a resolver um terço da prova e as dificuldades reveladas pelos dois grupos, diurno e noturno, são semelhantes. Os resultados mostram que os alunos apresentam mais facilidade em resolver questões de cálculo em que as regras e técnicas são aplicadas diretamente, e que têm pouca preparação para resolver questões em que é preciso ir além da técnica, o que talvez indique uma necessidade de um ensino mais voltado para a aprendizagem de conceitos, idéias e propriedades que envolvam conhecimentos mais ligados ao cotidiano.

A prova de Conhecimentos Gerais<sup>91</sup> era composta por 40 questões, sendo 20 questões da área de Ciências, 10 questões de História e 10 questões de Geografia.

A média de acertos dos alunos da 8ª série do diurno foi de 14,24 e do noturno 12,16. Esse desempenho evidencia que, em média, tanto os alunos do noturno quanto os alunos do diurno acertaram apenas um terço das questões, o que é muito pouco. Como nas provas anteriores, não se nota grandes variações de desempenho entre as Regionais.

"... o atual processo de ensino valoriza sobremaneira o "esgotamento dos conteúdos" dos diversos períodos tradicionalmente estudados em História, e ainda assim, não permitiu aos alunos, de forma geral, desenvolverem capacidades críticas e interpretativas sobre os temas estudados"<sup>92</sup>, sugerindo a necessidade de transformar a "pedagogia dos conteúdos" que está sendo praticada. "O estudo e ensino de História a partir dos eixos temáticos conforme sugere a Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau, SEE/CENP, apresenta-se assim como uma das alternativas que contribuí para essa transformação"<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Programa de Avaliação Educacional das Escolas- Padrão: Avaliação Diagnóstica das 8ªs. séries/92, 1993.

<sup>91</sup> O Anexo V contém os quadros com o desempenho dos alunos por Regionais.

<sup>92</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Programa de Avaliação Educacional das Escolas- Padrão: Avaliação Diagnóstica das 8ªs. séries/92, 1993.

<sup>93</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP. Programa de Avaliação Educacional das Escolas- Padrão: Avaliação Diagnóstica das 8ªs. séries/92, 1993, p. 65.

Com base no desempenho na prova de Geografia, observou-se que há um predomínio do tratamento tradicional de Geografia (domínio de informações teóricas), em prejuízo de uma reflexão sobre a dinâmica da relação sociedade/natureza como produtora do espaço geográfico.

Como nas outras disciplinas, os resultados alcançados na prova de Ciências deixaram muito a desejar, sugerindo a introdução de mudanças significativas nas aulas desta disciplina.

Além das análises das provas, sugestões bibliográficas e metodológicas, divulgou-se o perfil dos alunos e das escolas<sup>94</sup>. Parece-nos interessante comentar que das 306 escolas de 1992, 95% funcionam em três turnos, 3% em dois turnos e 2% em quatro turnos, 70% mantêm estudantes de 3º grau como professores e 47% acham que há necessidade de reformulação do Projeto Escola-Padrão.

Em nossa opinião, nesta avaliação, extremamente rica em detalhes e explicações, faltou a conclusão. Afinal esse desempenho dos alunos foi influenciado ou não pelo Projeto, era o desempenho esperado, a Secretaria de Estado da Educação pretende usar o resultado para reformular o Projeto?

Cumpre-nos ressaltar que achamos o desempenho em todas as disciplinas avaliadas muito baixo, mas que não responsabilizamos o Projeto pelo mesmo; por melhor que seja um projeto, 6 meses é muito pouco tempo, para que se esperasse uma transformação significativa nos conhecimentos dos alunos, que todos sabemos andam bem baixos, e na forma de conduzir o processo de ensino, visto que as pessoas ainda não tinham muita intimidade com o Projeto, mas a avaliação deixou claro que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser reorientado pois os alunos estão sendo aprovados (em número considerado insatisfatório) e os seus conhecimentos acadêmicos são mínimos.

Em 1994 houve uma nova avaliação com alunos da 4ª e da 8ª séries de Escolas-Padrão e de Escolas não-Padrão e infelizmente não se observou melhoria significativa com relação aos dados obtidos na avaliação de 1992, no início do Projeto, e com relação aos alunos das escolas não-Padrão.

## II.9.2. Avaliando as Escolas-Padrão da COGSP

Esta avaliação<sup>95</sup> difere da avaliação feita pela Secretaria de Educação em conjunto com a CENP, no sentido de que esta é uma reflexão sobre o Projeto Escola-Padrão a partir de investigação feita diretamente nas escolas da COGSP ou em seus Planos Diretores, uma preocupação bem próxima a nossa, no que diz respeito a observação dos dados de evasão, promoção e participação da comunidade.

---

<sup>94</sup> Consta no Anexo VI.

<sup>95</sup> Os comentários tecidos sobre essa avaliação foram feitos com base no texto Avaliando as Escolas-Padrão. Retrospectivas e Reflexões, SEE/COGSP, maio, 1993.

Deixa a desejar, porque não investiga com maior profundidade os dados, alguns não conseguem dizer quase nada ao leitor: "50% das escolas alcançaram as metas de promoção previstas no Plano Diretor de 1992", mas não diz que metas eram estas, se 50% pode ser considerado um bom número e não esclarece o que se entende por qualidade de ensino.

Como já foi citado, são 194 Escolas-Padrão/92 da COGSP estando distribuídas em 43 Delegacias de Ensino, envolvendo cerca de 480 mil alunos e 4.500 professores.

Ao se avaliar as Escolas-Padrão/92, a equipe de gerenciamento das Escolas-Padrão preocupou-se com os ganhos de desempenho dessas escolas mais em termos qualitativos. "O índice quantitativo não é importante em si mesmo, mas na medida em que reflete a busca da melhor qualidade e o conceito que a escola faz do seu próprio desempenho"<sup>96</sup>.

A avaliação do Projeto critica a orientação inicial de se incluir uma Proposta Curricular no Plano Diretor apenas se ela fosse diferente da Proposta Curricular da Secretaria de Educação, porque "... de certa forma, enfraqueceu a Proposta Curricular (...) pela dificuldade de se aquilatar até que ponto as equipes escolares estavam envolvidas com a Proposta"<sup>97</sup>, mas ressalta que as escolas, de modo geral conseguiram elaborar Planos Diretores satisfatórios, estabelecendo objetivos, metas e ações visando a melhoria da qualidade de ensino que ofereciam e tendo como escopo reduzir os índices de repetência e evasão.

Quanto aos resultados da avaliação, no caso de promoção e evasão dos alunos, foram observados os resultados obtidos em 1991 e comparados com os de 1992, informando se conseguiram melhoria de desempenho (resultados positivos) ou não (resultados negativos) ou alterações pouco significativas, resultando nas informações do Quadro XV.

Observamos que quase 80% das escolas conseguiram aumentar os índices de promoção em relação a 1991, um resultado que pode ser considerado expressivo visto que o Projeto tinha apenas 1 ano de implantação.

A diminuição dos índices de evasão em relação a 1991 também pode ser considerada expressiva, num intervalo de tempo relativamente pequeno, 68% das escolas conseguiam amenizar este que tem sido um dos pontos fracos do nosso sistema educacional.

Os números podem ser vistos com mais entusiasmo ainda se pensarmos que:

- em 12% dessas escolas se o Projeto não propiciou o aumento das promoções também não propiciou a diminuição das mesmas, teríamos então quase 92% de bons resultados quanto à promoção;
- em 19% dessas escolas se o Projeto não propiciou a queda da evasão, também não propiciou o aumento da mesma, teríamos então quase 90% de bons resultados quanto à evasão.

---

<sup>96</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/COGSP. *Avaliando as Escolas-Padrão: Retrospectivas e Reflexões*, maio, 1993. p. 1.

<sup>97</sup> *ibid.* p. 3.

Quadro XV: Promoção Geral e Evasão das Escolas-Padrão/92 na Área de Jurisdição da COGSP

DISCRIMINAÇÃO	PROMOÇÃO		EVASÃO	
	Nº ESCOLAS	%	Nº ESCOLAS	%
RESULT. POSITIVOS	155	79,90	133	68,55
RESULT. NEGATIVOS	14	7,22	21	10,83
ALTER. N° SIGNIFICAT. EM RELAÇÃO A 1991	23	11,85	38	19,59
N° FORNEC. DADOS	02	1,03	02	1,03
TOTAL GERAL	194	100,00	194	100,00

Fonte: SEE/ COGSP

Quanto à Promoção Geral e Evasão das Escolas-Padrão, em relação às metas propostas no Plano Diretor, Quadros XVI e XVII, a avaliação ressaltou que algumas escolas estabeleceram metas pretensiosas, como atingir alta porcentagem de promoção e zerar a evasão, quando tradicionalmente mal conseguiam chegar aos 50% de promovidos, daí uma porcentagem grande de escolas (50% para promoção e 62,37% para evasão) não terem conseguido bons resultados quando comparados com as metas estabelecidas no Plano Diretor.

Os Quadros XVI e XVII nos mostram que a ação do Projeto sobre os índices de promoção e evasão foi mais tímida do que a comunidade escolar esperava, talvez devido a um conhecimento apenas superficial por parte da mesma, das causas da reprovação e evasão.

As soluções propostas por algumas escolas, centralizaram-se em medidas imediatistas, por vezes duvidosas quanto aos seus efeitos: contratação de psicólogos, para ações indefinidas, "professor volante" para substituição dos ausentes, jubramento do aluno repetente.

Sem pensar na legalidade dessas "soluções" apresentadas, elas por si só já são descabidas. Onerar ainda mais a folha de pagamento da Secretaria de Educação é um absurdo, visto que os gastos com pessoal é a principal despesa desta, variando de 88% do total de despesas da Secretaria em 1979, à 77% em 1990, isto porque de toda a Administração Direta, essa Secretaria é a que paga os menores salários a seus funcionários (Perez, 1994: 133). Alguns poderiam questionar a utilização do crédito de 5% que com a mudança do cálculo das aulas (somente sobre o total de aulas de 5ª à 8ª série da escola), diminuiu o número de coordenadores que antes eram de área (exatas, humanas e biológicas) e passaram a ser de segmento (diurno e noturno), dificultando o trabalho desse profissional, pois sua formação, não era suficiente para coordenar todas as matérias de um período. Se houvesse recursos, eles poderiam ser melhor aplicados, em nossa opinião, aumentando-se o número de coordenadores.

Esse absurdo fica maior quando consideramos que essa sugestão de contratar funcionários não vem acompanhada de sugestões sobre onde e de que forma esses profissionais poderão atuar para que haja aumento de promoção e diminuição de evasão.

O jubramento dos alunos repetentes é uma solução efficientíssima se nosso objetivo for apenas o de eliminar os repetentes; porém, como educadores, essa solução nos parece inaplicável; eliminar a evasão e diminuir a repetência exigirá de todos, soluções criativas, inovadoras e grandes esforços, além de recursos, que só poderão ser empreendidos por aqueles que acreditarem que a Educação é um dos elementos fundamentais que faltam para que nosso país tenha menos doentes, mais trabalhadores especializados, mais pessoas com condições de vida dignas.

Quadro XVI: Promoção Geral das Escolas-Padrão /92 na Área de Jurisdição da COGSP

DISCRIMINAÇÃO	PROMOÇÃO GERAL	
	N° ESCOLAS	%
METAS FORAM ALCANÇADAS	97	50,00
METAS N° FORAM ALCANÇADAS MAS HOUVE MELHORIA	75	38,66
METAS N° FORAM ALCANÇADAS N° FORNECERAM DADOS	20	10,31
	02	1,03
TOTAL GERAL	194	100,00

Fonte: SEE/COGSP

Quadro XVII: Evasão Geral das Escolas-Padrão/92 na Área de Jurisdição da COGSP

DISCRIMINAÇÃO	EVASÃO GERAL	
	N° ESCOLAS	%
EVASÃO AUMENTOU	121	62,37
EVASÃO DIMINUIU	29	14,95
ALTERAÇÕES N° SIGNIFICATIVAS EM RELAÇÃO À 1991	42	21,65
NÃO FORNECERAM DADOS	02	1,03
TOTAL GERAL	194	100,00

Fonte: SEE/COGSP

A avaliação coletou algumas informações sobre os recursos que a Escola- Padrão dispôs para atingir a melhoria da qualidade do ensino. Das 192 escolas que prestaram informações, 188 indicaram as HTPs como fator de melhoria e 145 indicaram a capacitação de professores e coordenadores.

Como decorrência das ações da escola em busca de renovação e melhoria, 178 escolas apontam o interesse pelo aluno, 166 escolas apontam o

trabalho coletivo, 159 escolas apontam integração escola X comunidade e 130 escolas apontam a integração dos conteúdos.

A avaliação deixou transparecer que algumas escolas não otimizaram e não utilizaram plenamente seus recursos. Quanto à reforma dos prédios, 183 escolas necessitaram de reformas ou ampliações, 183 conseguiram funcionar em 3 turnos, 4 funcionaram em 4 turnos ou mais e 7 funcionaram apenas em 2 turnos; 135 escolas tiveram condições de atender plenamente a demanda em 1993, 11 escolas necessitavam de mais ampliações e 48 escolas necessitavam da construção de novos prédios escolares nas imediações; isto porque, ou não tinham área geográfica para a ampliação, ou já possuíam elevado número de dependências.

Finalizando, a avaliação afirma que a Reforma do Ensino só será possível com o apoio total do Diretor e dos demais funcionários, e que neste primeiro ano de trabalho, a mesma já conseguiu demonstrar avanços como melhoria de rendimento, expressos pela promoção, e redução de evasão, quando comparados ao ano de 1991, preocupação com a metodologia e a melhoria de desempenho do professor devido às capacitações. Afirma também que "o curso noturno dada a suas limitações, (...) pouco pôde fazer em termos de formação de valores e de enriquecimento curricular"<sup>98</sup>, que a participação dos Conselhos e das APMs já está mais forte e que a estruturação gerencial concebida para a Escola-Padrão fundamenta-se na gestão participativa, não combinando com a administração solitária.

### II.9.3. Avaliando as Escolas-Padrão da CEI

A avaliação<sup>99</sup> realizada nas escolas da CEI em dezembro de 1992 é bastante semelhante à realizada pela COGSP em suas escolas, no sentido de que também foram utilizados questionários na investigação.

As questões eram ligadas ao núcleo central da reforma (HTP, crédito de 5%, Plano Diretor, Curso Noturno e novo Calendário) e às condições de infraestrutura, manutenção, segurança e operacionalização das finanças, entre outras.

Inicialmente, o Projeto foi implantado em 112 escolas sob a jurisdição da CEI, essa investigação foi respondida por 111 escolas.

Ao indagar sobre as condições físicas dos prédios, a avaliação detectou que 51% estavam em bom estado de conservação, 37% estavam em condições regulares, 12% apresentavam condições ruins; 71% dos prédios necessitavam de ampliação, sendo que os cinco ambientes mais necessários eram biblioteca, sala de HTP, sala de vídeo, laboratório e salas de aula.

<sup>98</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/COGSP. Avaliando as Escolas-Padrão: Retrospectivas e Reflexões, maio, 1993, p. 13.

<sup>99</sup> Os comentários feitos sobre esta avaliação foram feitos com base nos textos Levantamento de Dados - Escolas-Padrão implantadas em 1992: CEI/Equipe de Gerenciamento do Projeto Escola-Padrão, 1993. Levantamento de Dados/1993 - Escolas-Padrão: CEI/Equipe de Gerenciamento do Projeto Escola-Padrão, 1994.

Os equipamentos que mais faltavam na Secretaria das escolas eram máquina de escrever, máquina de xérox, mimeógrafo, projetor de "slides", guilhotina e material para o microcomputador.

As 106 escolas que responderam esta questão, afirmaram ter recebido o microcomputador, sendo que 30% tiveram problemas de funcionamento e 18% não receberam os programas para o mesmo.

Os recursos financeiros recebidos, atenderam as necessidades de 47% das escolas. Em 53% das escolas, as necessidades não foram atendidas, principalmente com relação à compra de material de limpeza, impressos para secretaria, material esportivo e para o laboratório.

Em 26% das escolas não havia espaço físico para o CIC e em 41% delas não havia um responsável pelo mesmo.

Na elaboração do Plano Diretor, as escolas encontraram algumas dificuldades: prazo curto para análise, falta de experiência e de especialista para orientar nas dúvidas, dados e informações não disponíveis na ocasião, reuniões de capacitação mal elaboradas, impressos inadequados e termos técnicos de difícil compreensão.

Quando da elaboração das propostas pedagógicas, as escolas também encontraram dificuldades, sendo que as mais citadas foram: atraso na remessa das propostas curriculares da CENP, falta de informações mais detalhadas sobre as mesmas, dificuldade de operacionalização da SEE, assessor distante, falta de envolvimento dos professores e resistência à mudança.

As escolas tiveram dificuldades em utilizar a proposta curricular da CENP devido ao despreparo dos professores e do Coordenador, à falta de orientação e material de apoio, à insegurança em utilizá-la, ao número insuficiente de exemplares e à descrença na correspondência entre a proposta e os anseios da comunidade, entre outras razões.

As aulas correspondentes ao crédito de 5% não foram totalmente atribuídas em 29% das escolas, estas justificaram o fato com vários motivos, entre os quais, que já havia sido atribuído o número de aulas suficiente, houve falta de pessoal qualificado, falta de interesse dos professores e problemas de carga horária.

A utilização do crédito se deu principalmente na Coordenação de disciplinas, seguida por Coordenação por áreas, Coordenação por períodos, laboratório, biblioteca, CIC, avaliação e recuperação, orientação educacional, canto orfeônico, integração de áreas, suplência de faltas dos professores e em último lugar no Noturno e em projetos especiais. Em 22% das escolas os objetivos propostos pelos segmentos que se utilizaram do crédito foram atendidos em parte e no restante, 78% das escolas, estes objetivos foram atendidos totalmente.

Em 2% das escolas, considerou-se que os coordenadores não desempenharam bem suas funções. Com relação às HTPs, 99% das escolas afirmaram que elas provocaram mudanças, em 9% havia muitas ausências e 14% das escolas não se sentiam motivadas pelos trabalhos desenvolvidos neste horário.

As HTPs eram totalmente acompanhadas pelos coordenadores em 82% das escolas, parcialmente em 16% e, não eram acompanhadas em 2% das escolas.

Os cursos de capacitação foram avaliados como ótimos por 32% das escolas, bons por 57% e regulares por 11% das mesmas, sendo que em 1% das escolas os coordenadores não participaram destes cursos e em 19% participaram, às vezes.

Alguns dos aspectos positivos mais citados sobre as mudanças introduzidas no Curso Noturno foram : Coordenador, HTP, aulas de Educação Física no período, professores mais motivados e voltados para as especificidades do aluno trabalhador, jornada do professor e as gratificações, alunos mais interessados e com maior rendimento, aumento da carga horária e dos dias letivos, aumento da frequência às aulas e resgate da sexta - feira (os alunos do noturno costumavam faltar às aulas na sexta-feira, com as mudanças introduzidas os mesmos voltaram a frequentar aquelas aulas).

Os aspectos negativos mais citados sobre as mesmas mudanças foram: aulas aos sábados, 250 dias letivos e aumento da carga horária, falta de espaço físico, resistência do professor às mudanças, despreparo do coordenador e dificuldade de participar dos HTPs, entre outros.

Com relação à participação da Comunidade na escola, a avaliação detectou que em 45% das escolas, o envolvimento da comunidade escolar na definição das prioridades foi bom, em 42%, regular e em 13% foi ruim, houve um aumento de interesse em participar do Conselho em 70% das escolas; em 60% havia Grêmios Estudantis; a APM atuava muito em 50%, pouco em 45% e não atuava em 5% das escolas. Em 89% destas escolas, se prestavam contas da arrecadação da APM à Comunidade, em 6%, em parte, e em 5% não se prestavam contas.

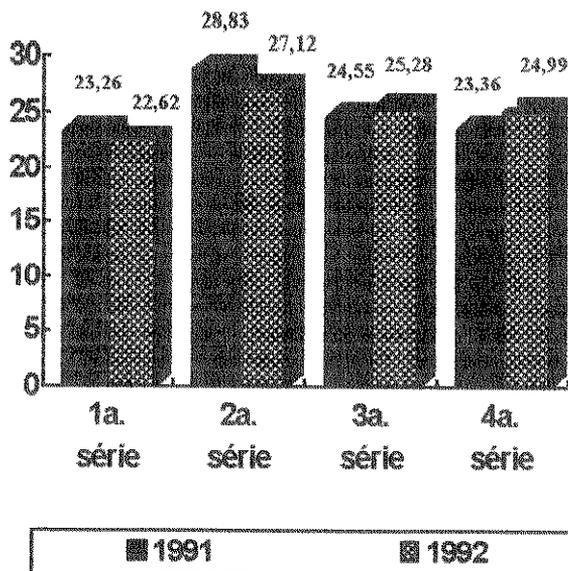
3% das escolas consideraram que não tiveram nenhuma autonomia financeira, 52% tiveram pouca e 45% tiveram total autonomia no desenvolvimento de atividades financeiras.

A investigação detectou como pontos negativos do novo calendário escolar as aulas aos sábados, calendário de 250 dias (considerado inviável para o noturno), aumento de dias letivos, recesso escolar insuficiente, causando o cansaço de professores e alunos entre outros, sugeriu-se a supressão de aulas aos sábados, calendários iguais para o diurno e noturno de 200 dias, calendário de 180 dias, aumento de h-aula no noturno para suprimir os sábados, melhorar a qualidade de ensino sem aumento de dias letivos e flexibilidade de acordo com a realidade da escola, entre outras.

As disciplinas que tinham maior "déficit" de professores eram Química e Português, seguidas de Matemática, Biologia e Ciências.

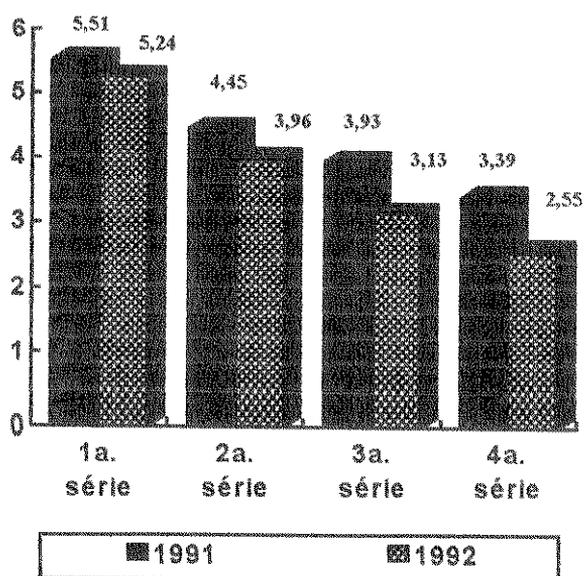
Levantaram-se também os dados de matrícula e evasão por séries de 1991 e 1992, como podemos ver pelas figuras a seguir:

Fig. II. Matrícula CB- 4ª. série (1991 e 1992) em %



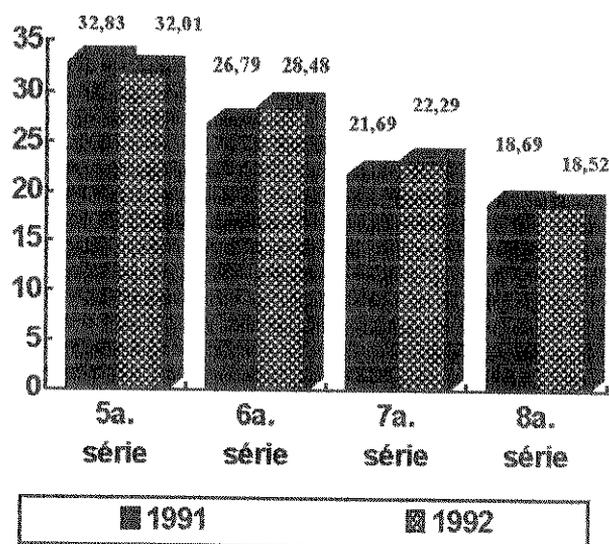
Fonte: CIE-Levantamento de Dados-Escolas-Padrão/92

Fig. III. Evasão do CB - 4ª. série (1991-1992) em %



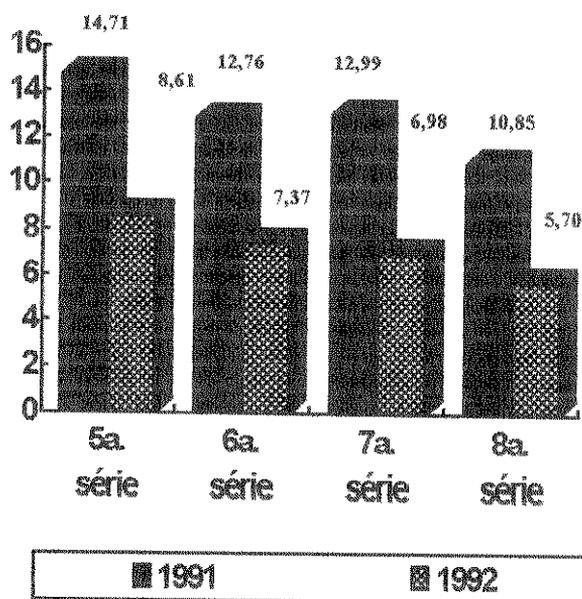
Fonte: CIE-Levantamento de Dados-Escolas-Padrão/92

Fig. IV. Matrículas de 5ª. - 8ª. série (1991-1992) em %



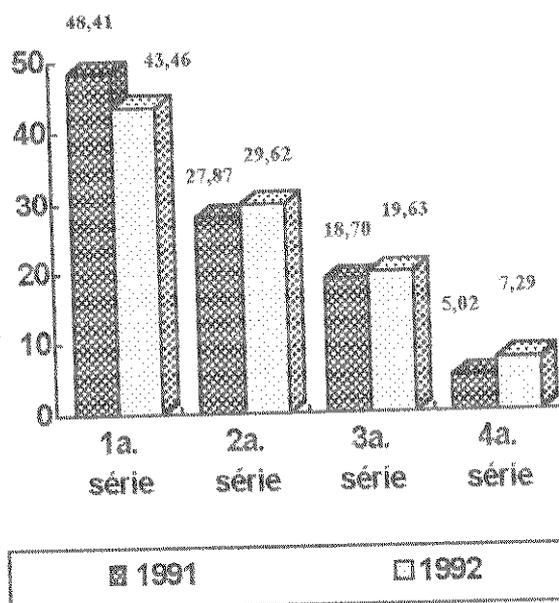
Fonte: CIE- Levantamento de Dados-Escolas-Padrão/92

Fig. V. Evasão de 5ª. - 8ª. série (1991-1992) em %



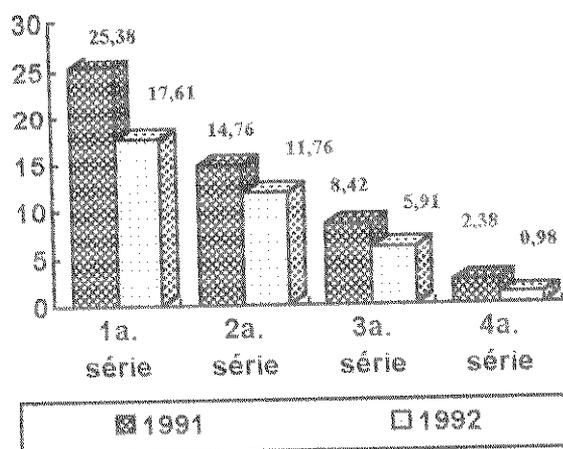
Fonte: CIE- Levantamento de Dados- Escolas- Padrão/92

Fig. VI. Matrícula 1ª. - 4ª. série do 2º grau - (1991-1992) em %



Fonte: CIE- Levantamento de Dados- Escolas- Padrão/92

Fig. VII. Evasão 1ª. - 4ª. série do 2º grau - (1991-1992) em %



Com relação à distribuição de matrículas, observamos que do CB à 4ª série, ela é relativamente homogênea; de 5ª a 8ª série e no ensino médio, porém, percebemos uma desproporção relativamente acentuada entre as séries iniciais e finais, principalmente no ensino médio, demonstrando que a permanência com sucesso na escola não está assegurada, sendo que um dos motivos prováveis é a situação familiar, que pressiona para que os alunos deixem a escola para trabalhar.

Na comparação entre 1991 e 1992, observamos a redução das taxas de evasão tanto no ensino fundamental, quanto no médio. Em 1992 a maior taxa de evasão total encontrava-se no ensino médio (12,37%), com perdas maiores situadas na 1ª série. A evasão total no ensino médio, quando comparada com 1991, caiu 31,66%, tendo a 1ª série contribuído com uma redução de 30,61%. A evasão do CB à 4ª série era pouco expressiva (3,69% em 1992), observando-se que a 1ª série, onde em tese não há reprovações, tinha uma taxa de evasão de 5,24% em 1992.

A maior redução da taxa de evasão se deu de 5ª a 8ª série do ensino fundamental (-43,47%), sendo que a 7ª e 8ª série reduziram praticamente à metade suas taxas e a 5ª e 6ª série, em torno de 41%.

No final de 1993, a CEI voltou a realizar o levantamento anual de dados sobre as Escolas-Padrão. Foram enviados questionários a 866 escolas, restringiu-se o número de questões abertas e passou a incorporar dados sobre retenção e aprovação dos alunos. Devido a inconsistência de dados de significativa parcela de questionários, esses foram devolvidos às escolas, tendo retornado em tempo hábil os resultados de 676 escolas, ou seja 78,06 % do total.

A investigação detectou uma diminuição das matrículas de 1ª a 4ª série nesse conjunto de Escolas-Padrão e um crescimento das matrículas de 5ª a 8ª série e no ensino médio. A desproporção de matrícula por série também se registra em 1993, significando novamente que a permanência com sucesso na escola não estava satisfatoriamente assegurada.

Quanto às taxas de evasão, houve uma pequena redução nas de 1ª a 4ª série, situando-se em torno de 4%; de 5ª a 8ª série, a taxa global caiu de 13% para 11%, e as maiores ocorriam no período noturno, principalmente na 5ª série, onde atingiam 40%. No período diurno, havia menos evasão e mais retenção. No ensino médio, a taxa de evasão global variava pouco (19,89% para 18,87%) sendo que as maiores taxas ocorriam na 1ª série.

No período noturno, a evasão estava em torno de 21%. Tanto no diurno quanto no noturno a evasão era a principal responsável pelas perdas no ensino médio, cerca de 25%, sendo 19% devido à evasão e 6% devido à retenção por avaliação.

De 1ª a 4ª série, houve uma queda insignificante nas taxas globais de retenção por avaliação (10,71% para 9,37%). De 5ª a 8ª série, a taxa global cai de 12,35% para 7,62%, sendo que as maiores taxas concentram-se na 5ª e 6ª série (11,02% e 7,97%).

Quando comparadas as taxas de retenção por períodos, observa-se que a 5ª série do diurno possui taxas mais elevadas que a do noturno; já no ensino médio, a taxa global caiu de 8,50% para 5,81%, sendo que a maior taxa deu-se na 1ª série do noturno (8,51%).

Em 1992, a retenção do diurno foi ligeiramente maior que a do noturno (9,18% e 8,24% respectivamente), em 1993 aconteceu o inverso (5,32% para o diurno e 5,99% para o noturno).

A investigação detectou que mais de 90% das escolas, em 1993 identificaram as coordenações do CB à 4ª série, noturno e CIC como

indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico. O crédito de 5% foi quase todo preenchido com Coordenação por área ou disciplinas (89% do total atribuído).

Em 1993, o CIC e o LDCT ainda não estavam instalados em todas as escolas e mais da metade destas ainda não havia recebido os "kits" de laboratório.

A recuperação dos alunos, ocorria principalmente no processo de ensino aprendizagem, seguida de "no final do bimestre", "após cada avaliação", "no final do ano" e "no final do semestre".

A CEI não fez, nos documentos citados, nenhum comentário sobre os resultados e dados obtidos.

#### II.9.4. Avaliação feita pela Secretaria de Estado da Educação

A avaliação<sup>100</sup>, feita pela Secretaria da Educação, em junho de 1993, reflete sobre seu próprio desempenho, analisando sua capacidade de colocar em prática as diretrizes do documento básico da Reforma do Ensino Público.

Quanto a participação da comunidade, através do Conselho de Escola, a Secretaria afirma que as condições sociais para que se efetivasse essa participação foge do alcance de suas ações, mas visando dinamizar a participação da comunidade, duas frentes principais estão sendo desenvolvidas:

- mapeamento das associações da sociedade civil que congregam pais e alunos e que desenvolvem ações de participação junto à comunidade escolar;
- definição de uma eleição única dos novos Conselhos em todas as escolas.

Com relação à capacitação, vimos que os pólos principais dos programas de capacitação eram os CARHs, e ainda em 1993, a Secretaria de Educação esperava implantar mais de 8 Centros no Interior de São Paulo, porém até fevereiro de 1994, não haviam sido implantados nenhum centro além dos sete já existentes). Informa ainda que até a época da avaliação haviam sido ministrados 2.907 cursos e 126.223 participantes.

Nesta avaliação, a Secretaria de Educação afirma que uma série de recursos foram empregados com o intuito de recuperar as comissões de trabalho da rede, mas que os mesmos foram insuficientes, faz ainda uma espécie de prestação de contas, relacionando os materiais que foram comprados desde livros até cadeiras.

Com o objetivo de aprimorar o assessoramento técnico da Secretaria de Educação às escolas, menciona-se no documento de Avaliação que "grandes esforços", que não são citados, têm sido desenvolvidos. Considera a experiência de avaliação direta do aprendizado dos alunos pela Fundação Carlos Chagas, em

---

<sup>100</sup> Os comentários tecidos sobre esta avaliação foram feitos com base no texto Programa de Reforma do Ensino Público no Estado de São Paulo- Avaliação: SEE, junho, 1993.

1992, como bem sucedida. Pondera que não devem ser desconsiderados os resultados obtidos devido às dificuldades da implantação de mudanças tão profundas e abrangentes.

"Estamos ainda distantes do objetivo último da Reforma, pois a recuperação da qualidade do ensino dependerá da continuidade (...), tanto dos investimentos feitos até o momento quanto da consolidação e aprimoramento dos instrumentos da gestão colocados a serviço da Escola Pública"<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público no Estado de São Paulo-Avaliação, junho, 1993, p. 9.

### Capítulo III:

*"... Não haverá mudança alguma se pais e professores continuarem ganhando salários miseráveis que causem desinteresse por parte dos professores e evasão escolar dos alunos para ajudarem os pais na renda familiar, fazendo o jogo da classe empresarial, com o apoio e cumplicidade dos governos." (pai de aluno, da ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "Orlando Signorelli").*

### Capítulo III: A Sociedade Local da Escola e o Projeto Escola-Padrão

Com a finalidade de observar o impacto do Projeto Escola-Padrão no ensino oferecido pela rede pública estadual, decidimos estudar a oferta de vagas, evasão, reprovação (no período de 1989 a 1994) e coletarmos informações sobre a implantação, condução e aceitação do Projeto pelos diretores, pais, professores e alunos das 7 escolas em Campinas, onde o Projeto foi implantado em 1992 ou seja:

- Escola Estadual de 1º grau "Francisco Glicério" - 1ª DE;
- Escola Estadual de 1º e 2º graus "Dep. Jamil Gadia" - 1ª DE;
- Escola Estadual de 1º e 2º graus "Prof. João Lourenço Rodrigues" - 1ª DE;
- Escola Estadual de 1º e 2º graus "Prof. Aníbal de Freitas" - 2ª DE;
- Escola Estadual de 1º e 2º graus "Profª Maria Julieta G. Carteziani" - 3ª DE;
- Escola Estadual de 1º grau "Orlando Signorelli" - 4ª DE;
- Escola Estadual de 1º e 2º graus "Profª Elvira P.M. Muraro" - 4ª DE.

Primeiramente, fizemos um levantamento e análise do material bibliográfico sobre o Projeto Escola-Padrão; a seguir, montamos as entrevistas-piloto para diretores, professores, pais e alunos.

No final do mês de abril/94, fomos às 4 Delegacias de Ensino de Campinas nos apresentar e expor nossas intenções de pesquisa aos Delegados das mesmas, que se mostraram bastante solícitos em nos ajudar no que precisássemos.

Escolhemos duas escolas, uma da 1ª DE e outra da 4ª DE, para realizarmos as entrevistas-piloto, cujas respostas às questões foram analisadas e transformadas em alternativas de resposta às questões do instrumento elaborado para ser aplicado nas 7 escolas citadas. Foram entrevistados 1 diretor, 6 professores, 6 pais e 6 alunos da 8ª série do 1º grau.

Preferimos trabalhar com os alunos da 8ª série, pois estes alunos em 1992, época da implantação do Projeto, estavam cursando no mínimo a 6ª série; os alunos da 7ª série poderiam confundir as mudanças advindas com a entrada na 5ª série com as do Projeto e os alunos das demais séries, seriam muito novos para se recordarem de fatos e emitirem opiniões sobre os mesmos.

Nesta fase piloto não escolhemos a escola da 3ª DE, nem da 2ª DE porque essas Delegacias tinham representação única na amostra, logo julgamos conveniente deixá-las para a segunda etapa da pesquisa de campo.

Apesar das Delegacias não terem se oposto à pesquisa e permitirem o acesso aos dados de matrícula, evasão e reprovação daquelas escolas, realizar as entrevistas nas mesmas foi extremamente difícil devido à resistência por parte de alguns diretores.

Realizamos as entrevistas piloto na escola A no período de 11/05/94 à 14/06/94; os entrevistados sentiram-se honrados em poder falar dos projetos pedagógicos que vinham desenvolvendo, da elaboração do Plano Diretor da

Escola, da organização das horas de trabalho pedagógico (HTP), e emitiram julgamentos sobre o Projeto.

Tentamos realizar as entrevistas na escola B, praticamente durante o mesmo período, 04/05/94 à 31/05/94, porém diante da resistência do diretor em conceder e deixar os outros concederem as entrevistas, associado ao fato da escola não estar fazendo as horas de trabalho pedagógico obrigatórias, achamos que para a entrevista-piloto esta escola não nos acrescentaria informações sobre o Projeto Escola-Padrão, optamos por substituí-la pela Escola C.

No dia 20/06/94, entramos em contato com a escola C, mesmo manifestando desagrado com a situação de serem entrevistados, a direção não impediu a realização das entrevistas que nos foram concedidas até o dia 06/07/94, faltando apenas a da direção que nos foi concedida sob a forma de questionário respondido em casa e devolvido no dia 30/01/95.

Realizadas as entrevistas-piloto, passamos a analisar as respostas e a transformá-las em alternativas procurando as mesmas expressões ou frases que expressassem as mesmas idéias dos entrevistados.

Em novembro de 1994, fomos às escolas para agendarmos as entrevistas com os alunos da 8ª série que estivessem frequentando a referida escola há pelo menos 4 anos; por ser final do período letivo, muitas escolas estavam em época, ou entrando na época de provas e os diretores preferiram que as entrevistas fossem realizadas em um período apenas e na aula de um professor que não estivesse com a matéria atrasada, concordamos plenamente pois também tínhamos a preocupação de não prejudicar os alunos.

No dia 06/12/94, por volta das 19:20h foram entrevistados 19 alunos da escola A, os quais demoraram aproximadamente 20 min para responderem ao questionário.

Na escola B, cuja vice-diretora estava ocupando o lugar do diretor e atendeu prontamente ao nosso pedido de realizar as entrevistas, foram aplicados 38 questionários no dia 24/11/94 entre 10:00h e 11:30h e os alunos gastaram em média 20 min para respondê-los.

Às 8:15h, do dia 18/11/94, foram aplicados 33 questionários na escola C cujos alunos gastaram em média 10 min para respondê-los.

Os 30 alunos da escola D, também gastaram, em média, 10 min para responderem ao questionário aplicado no dia 21/11/94 entre 15:00h e 16:00h.

Os 15 questionários da escola E foram aplicados durante uma aula vaga, no dia 24/11/94, às 13:00h, a despeito das informações fornecidas pelos inspetores, os alunos se comportaram extremamente bem e gastaram, em média 15 min para responderem ao mesmo.

Na escola F foram aplicados 26 questionários no dia 18/11/94 por volta das 10:00h, os alunos gastaram em média 20 min para respondê-los.

A direção da escola G foi procurada 7 vezes no período de 16/11/94 à 25/11/94, deixamos inclusive um modelo do questionário para apreciação, e quando finalmente conseguimos encontrá-la a mesma não consentiu que os questionários fossem aplicados, porque, segundo ela, "a investigação pública não é interessante para a escola".

Na primeira semana de janeiro, retornamos às Delegacias de Ensino para agendarmos a data da coleta dos dados de matrícula, evasão e reprovação das escolas citadas desde 1989.

Apesar da grande atenção e boa vontade dos responsáveis pelo setor de Planejamento das 4 Delegacias de Ensino de Campinas, em 2 delas não conseguimos levantar os dados das escolas nos anos de 1989, 1990 e 1991 principalmente devido à ausência de informatização do setor.

Tentamos levantar esses dados na Divisão Regional de Ensino no dia 12/01/95, mas sequer fomos atendidos, pois a mesma, até a desativação completa<sup>102</sup> só faria despachos dos processos em andamento.

Fomos então no dia 23/01/95, ao Centro de Informações Educacionais (CIE) na Secretaria de Estado de Educação onde nos informaram que os dados de cada escola são digitados e enviados às Delegacias de Ensino e ficam guardados em computador por apenas 2 anos, quando são apagados. O CIE possui guardados apenas os dados de matrícula, evasão e reprovação geral de todas as escolas do Estado de São Paulo, logo os dados daquelas escolas, nos referidos anos, não estavam disponíveis.

De posse dos dados disponíveis, calculamos as taxas de Evasão e Reprovação de cada série, período e Escola, por ano, seguindo as orientações da SEE:

- a taxa de retenção se refere apenas aos alunos retidos por avaliação;
- as taxas de evasão e retenção foram calculadas sobre a matrícula total, menos o número de alunos afastados por transferência;
- a taxa de evasão se refere aos alunos retidos por frequência, mais os afastados por abandono.

Por uma questão de comodidade para o leitor, optamos por transcrever apenas os quadros por grau, período e escola por ano e um quadro resumo, após uma pequena caracterização de cada escola.

### III. 1. Caracterização das Escolas-Padrão Pesquisadas

#### A) Escola Estadual de 1° e 2° Graus "Profª Elvira P. M. Muraro"

Localizada no Jardim Florence, região oeste da cidade de Campinas, próximo ao Terminal Campo Grande, a escola é distante do centro da cidade.

O nível sócio-econômico e de escolaridade da população é baixo, 50% da população recebe aproximadamente um salário mínimo, apenas 5% possui o colegial e a grande maioria possui apenas o primário (1ª à 4ª série)<sup>103</sup>.

A escola oferece o ensino de 1° grau nos períodos diurno e noturno e o de 2° grau, Inciso III e Contabilidade (de 1990 até 1993) no período noturno.

<sup>102</sup> Pelo Decreto nº 39.902, de 01 de janeiro de 1995, do Governador Mário Covas, recém eleito, as Divisões Regionais de Ensino seriam extintas num período de 60 dias.

<sup>103</sup> Dados colhidos no Plano Diretor-92 da Escola.

Passou por reformas em 1992 e recebeu sala de Educação Artística, laboratório, biblioteca, microcomputador, televisão, vídeo, sala de projeção, projetor de "slides" e móveis.

Desde a implantação do Projeto Escola-Padrão passaram pela direção da Escola 2 pessoas e a rotatividade dos professores diminuiu.

Observando os quadros XIX e XX, no período pesquisado, vemos que no ano de 1989 o período noturno apresentava taxas de evasão elevadíssimas, superiores a 40%. No ano seguinte, 1990, essas taxas caíram consideravelmente, em contrapartida, as taxas de reprovação tanto no período diurno, quanto no noturno aumentaram.

Preocupada com esses índices, a escola começou a desenvolver um projeto de qualidade do ensino. Os professores aboliram o uso do livro didático e em grupo montavam as apostilas, com base nos guias curriculares, que eram utilizadas em sala de aula.

Em 1992, o Projeto Escola-Padrão foi implantado na escola, e a partir daí os índices de evasão vêm caindo praticamente em todas as séries e o de reprovação aumentou na 4ª, 5ª, 6ª séries (diurno) e 7ª série (noturno).

Ainda com base nos quadros XVIII e XX, podemos afirmar que, após a implantação do Projeto, o ano de 1993 foi o mais infrutífero para o 1º grau diurno e 2º grau noturno, pois suas taxas de evasão e reprovação são maiores que as de 1992 e 1994.

Abaixo, os quadros com o desempenho dos alunos.

Quadro XVIII - Índices de Desempenho da EEPSEG "Profª Elvira P. M. Muraro" no 1º grau diurno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	43	79	-	196	622	940	8,80	21,85
1990	64	94	-	331	588	1077	9,27	32,67
1991	66	56	-	223	776	1121	5,30	21,13
1992	98	58	-	163	772	1091	5,84	16,41
1993	59	63	-	252	721	1095	6,08	24,32
1994	95	64	-	261	840	1260	5,49	22,40

Fonte: CIE-ATPCE/SEE - 4ª DE

Quadro XIX- Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª Elvira P. M. Muraro" no 1º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	14	101	-	60	81	256	41,73	24,79
1990	20	66	-	86	89	261	27,38	35,68
1991	03	61	-	58	91	213	29,04	27,61
1992	12	52	-	34	170	268	20,31	13,28
1993	08	28	-	18	145	199	14,65	9,42
1994	09	21	-	35	109	174	12,72	21,21

Fonte: CIE-ATPCE/SEE - 4ª DE

Quadro XX - Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª Elvira P. M. Muraro" no 2º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	09	111	-	20	139	279	41,11	7,40
1990	-	101	-	67	169	337	29,97	19,80
1991	02	104	-	30	255	391	26,73	7,71
1992	09	76	-	24	286	395	19,68	6,21
1993	16	99	-	44	325	484	21,15	9,40
1994	17	87	-	45	378	527	17,05	8,82

Fonte: CIE-ATPCE/SEE - 4ª DE

#### B) Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Prof. João Lourenço Rodrigues"

Situada no Cambuí, bairro nobre e central da cidade de Campinas, desde sua origem, a escola esteve voltada para o ensino regular que possibilitasse a continuidade dos estudos dos filhos de uma classe média<sup>104</sup>.

A localização da escola e as características de sua população estudantil, pressionam a direção para que o ensino oferecido esteja a contento daqueles que almejam os estudos superiores.

<sup>104</sup> Caracterização feita pela direção da escola, em entrevista.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com vantagens: a maioria dos professores é concursada e tem a jornada de trabalho constituída na própria escola, o que possibilita um trabalho pedagógico mais contínuo e consistente.

Quanto às condições físicas, atualmente a escola está reformada e ampliada, conta com microcomputador, televisão, vídeo, livros, mobiliário para biblioteca e laboratório, recebidos após a implantação do Projeto.

A escola oferece ensino de 1º grau diurno e 2º grau ( Inciso III) noturno; desde a implantação do Projeto Escola-Padrão, a mesma vinha sendo dirigida pelo mesmo diretor. Em 1995, a direção passou a outro diretor que trabalhava junto à Divisão Regional de Ensino.

Observando os quadros XXI e XXII vemos que, como na escola anterior, o ano de 1989 apresentou as maiores taxas de evasão do período estudado e em 1990, enquanto estas caíram, as taxas de reprovação aumentaram.

Os índices de evasão no 1º grau estão bastante próximos a zero, porém os do 2º grau mantêm-se altos, sendo que na 1ª série, em 1994, chegou a 31,78%, o maior dos últimos 6 anos!

Os índices de reprovação em todas as séries do 1º grau vinham caindo até 1993, em 1994 apresentaram uma alta considerável nas 3ª, 5ª, 6ª e 8ª séries, onde a menor alta foi 8 vezes maior que a do ano anterior na mesma série.

Já no 2º grau, os índices de reprovação, após a implantação do Projeto, só aumentaram, sendo que na 3ª série, de zero, subiu a 0,81% em 1993, passando a 10,15% em 1994!

A seguir, os quadros com o desempenho dos alunos.

Quadro XXI- Índices de Desempenho da EEPsG "Prof. João Lourenço Rodrigues" no 1º grau diurno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989						636	4,10	8,20
1990	30	13	-	109	449	601	2,28	19,15
1991	25	15	-	84	557	681	2,28	12,80
1992	37	24	-	93	696	850	2,95	11,43
1993	41	03	01	20	765	830	0,50	2,53
1994	24	11	01	53	674	763	1,62	7,17

Fontes: 1989 - Quadros Estatísticos da Escola  
1990-1994 - CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

Quadro XXII- Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. João Lourenço Rodrigues" no 2º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	10	57	-	15	132	214	27,94	7,35
1990	08	37	-	55	131	231	16,59	24,66
1991	05	80	-	27	188	300	27,11	9,15
1992	21	61	-	22	285	389	16,57	5,97
1993	20	55	01	41	345	462	12,66	9,27
1994	06	77	30	54	242	409	26,55	13,39

Fontes: 1989 - LDE da Escola

1990-1994 - CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

### C) Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Prof. Aníbal de Freitas"

Localizada também na região central da cidade de Campinas, servida por várias linhas de ônibus, esta escola, segundo a vice-diretora, recebe alunos de todas as classes sociais.

A escola é grande e apresenta diversos ambientes. Com a implantação do Projeto, a escola foi reformada, e recebeu biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo e sala de projeção.

Tivemos a impressão de que a rotatividade dos professores na escola é relativamente grande, pois nas diversas vezes em que estivemos na mesma, havia alunos em aula vaga, ou saindo mais cedo, ou entrando mais tarde, devido a inexistência de professores em algumas disciplinas.

A escola funciona em 3 períodos, oferecendo 1º grau no período diurno e 2º grau (Inciso III e Habilitação Específica para o Magistério) nos períodos diurno e noturno.

Os dados de evasão, reprovação e matrícula de 1990 e 1991, não estavam disponíveis na Delegacia de Ensino e a escola não os tinha arquivado, segundo o seu diretor, por isso não pudemos verificar se também nesta escola os anos de 1989 e 1990 foram os mais críticos.

Com base nos dados disponíveis dos quadros XXIII, XXIV e XXV, pudemos observar que as taxas de evasão em 1989 estavam bastante altas, ultrapassando 40% no 2º grau noturno.

As taxas de reprovação, mesmo após a implantação do Projeto, podem ser consideradas altas na 5ª, 6ª e 7ª séries do 1º grau, situando-se entre 12% e 25%.

Os índices do 2º grau também estão altos; comparando os do diurno com os do noturno, vimos uma situação rara: apesar dos índices de evasão no noturno serem maiores, os de reprovação na 1ª e 2ª séries são menores que o dos seus pares no diurno.

Ao compararmos com os resultados obtidos na avaliação da CEI, observamos coincidência de resultados: a evasão é a principal responsável pelas perdas do 2º grau noturno. Em 1994, no 2º grau estes índices de reprovação e evasão aumentaram sensivelmente.

A seguir, alguns quadros com o desempenho dos alunos.

Quadro XXIII- Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. Aníbal de Freitas" no 1º grau diurno (1992-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1992	27	39	-	76	527	669	6,07	11,83
1993	54	16	-	85	473	628	2,78	14,80
1994	25	23	-	74	577	699	3,41	10,97

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 2ª DE

Quadro XXIV- Índices de Desempenho da EEPSPG "Prof. Aníbal de Freitas" no 2º grau diurno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	51	114	-	71	489	725	16,91	10,53
1992	17	19	-	76	609	694	2,80	7,23
1993	70	47	-	85	527	713	7,30	10,73
1994	35	57	-	74	453	679	8,85	20,80

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 2ª DE

Quadro XXV- Índices de Desempenho da EEPSEG "Prof. Aníbal de Freitas" no 2º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	25	352	-	66	382	825	44,00	8,25
1992	25	242	-	42	470	779	32,00	5,57
1993	37	208	02	60	465	772	28,57	8,16
1994	112	182	-	129	384	807	26,18	18,56

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 2ª DE

#### D) Escola Estadual de 1º Grau "Orlando Signorelli"

Situada na região Sudoeste da periferia de Campinas, conhecida como DICs (Distrito Industrial de Campinas), próximo ao Terminal Ouro Verde, onde as ruas não são asfaltadas, mas possuem rede de água e esgoto, a escola que é cercada por casas e apartamentos populares, contrasta com o bairro por seu tamanho e conservação.

O prédio passou por reformas em 1992 e possui diversos ambientes como biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, laboratórios, entre outros (em 1994 esses ambientes ainda não estavam sendo usados plenamente, devido a ausência de mobiliário e material de consumo). A escola recebeu alguns "kits" de material pedagógico para os laboratórios, livros, vídeo, microcomputador, televisão e projetor de "slides".

A partir da implantação do Projeto Escola-Padrão, responderam pela direção da escola 3 diretores, o que demonstra uma considerável rotatividade, contrastando com a situação da maioria dos professores que mantiveram-se mais fixos na escola.

Atualmente a escola oferece o 1º grau diurno e noturno, sendo que o último só começou a ser oferecido em 1991. Em 1995 a escola oferecerá também o 2º grau (Inciso III) noturno.

Em 1994, a escola apresentou o melhor Plano Diretor da 4ª DE, porém segundo a direção e alguns professores, foi o ano mais difícil para se trabalhar em virtude de problemas administrativos.

Observando o quadro XXVI, vemos que o ano de 1989 apresentou as maiores taxas de evasão e reprovação do período estudado; a partir de 1990, as taxas de evasão do 1º grau diurno foram decaindo sensivelmente e em 1994 estavam em torno de 3%.

O ensino de 1º grau no período noturno começou a ser ministrado em 1991 e neste ano a taxa de evasão foi assustadora (quadro XXVII), quase 50% de alunos evadidos. Em 1992, ano da implantação do Projeto Escola-Padrão na

escola, esta taxa caiu quase pela metade e nos anos seguintes continuou diminuindo; já a taxa de reprovação, apresentou seu ponto mínimo em 1993 e no ano seguinte quase dobrou seu valor.

No período diurno, a taxa de reprovação decresceu até 1992, após a implantação do Projeto começou a crescer novamente.

Observando os índices de evasão e reprovação por série, vemos que o primeiro vem diminuindo a cada ano, sendo que em algumas séries já zerou; porém, em contrapartida o segundo, principalmente no período noturno vem aumentando, como é o caso da quinta série que em 1992 apresentou 18,62% de reprovados, em 1993, 13,33%, em 1994, 28,88% (mais que o dobro), o mesmo se repetindo para a sexta, sétima e oitava séries, o que talvez possa ser explicado pelos comentários dos alunos nos questionários, onde eles colocam que as aulas ficaram mais interessantes e os professores mais preocupados com os alunos, porém exigindo mais dos mesmos.

Abaixo, os quadros com o desempenho dos alunos.

Quadro XXVI- Índices de Desempenho da EEPG "Orlando Signorelli" no 1º grau diurno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	13	51	03	62	196	325	17,30	19,87
1990	22	110	-	163	853	1148	9,76	14,47
1991	111	144	-	236	1261	1762	8,72	14,90
1992	105	86	-	157	1252	1600	5,75	10,50
1993	93	72	-	191	1120	1476	5,20	13,81
1994	85	50	-	208	1118	1461	3,63	15,11

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 4ª DE

Quadro XXVII- Índices de Desempenho da EEPG "Orlando Signorelli" no 1º grau noturno (1991-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1991	09	198	-	39	160	406	49,87	9,82
1992	26	105	-	37	243	411	27,27	9,61
1993	34	112	-	34	346	526	22,76	6,91
1994	21	31	-	45	296	393	8,33	12,09

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 4ª DE

## E) Escola Estadual de 1º Grau "Francisco Glicério"

Localizada bem no centro da cidade, a escola, por ser de fácil acesso, recebe alunos de diversos bairros e camadas sociais<sup>105</sup>.

Durante o ano de 1994, passou por reformas e conta atualmente com alguns ambientes como biblioteca e laboratório. Com a implantação do Projeto recebeu livros, televisão, microcomputador, geladeira e máquina de xérox.

A escola oferece ensino de 1º grau nos períodos diurno e noturno; desde a implantação do Projeto Escola-Padrão, já passaram pela direção 3 pessoas, uma considerável rotatividade.

Segundo a direção da escola, a mesma tem uma grande rotatividade de professores, porque estes só conseguem chegar lá, no final da carreira, quando já estão prestes a se aposentar<sup>106</sup>.

O quadro XXVIII nos mostra que o ano de 1990 apresentou as maiores taxas de evasão e reprovação no 1º grau diurno do período pesquisado. Estas taxas foram diminuindo até 1992 e após a implantação do Projeto voltaram a crescer.

No quadro XXIX, observamos que em 1990 houve o maior número de reprovados no 1º grau noturno e em 1993, um ano após a implantação do Projeto, houve o maior número de evadidos.

Observando os índices de evasão e retenção da escola por série, surpreendeu-nos o índice de evasão da primeira série e o de retenção da segunda série do 1º grau em 1994: 14,49% e 38,84% respectivamente, maiores que os de todas as outras séries do diurno.

O índice de reprovação, no mesmo ano, aumentou assustadoramente em todas as séries do noturno, como é o caso da quinta série, que em 1993 tinha um índice de 5,71% e no ano seguinte de 27,77% !

A seguir, os quadros com o desempenho dos alunos.

---

<sup>105</sup> Segundo a direção da escola, em entrevista.

<sup>106</sup> Em meados de março/94, o quadro de professores ainda não estava completo.

Quadro XXVIII- Índices de Desempenho da EEPG "Francisco Glicério" no 1º grau diurno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	53	17	-	61	515	646	2,86	10,28
1990	79	25	-	171	445	730	3,84	26,26
1991	69	13	-	146	540	768	1,85	20,88
1992	39	05	-	73	612	729	0,72	10,57
1993	68	07	01	39	667	782	1,12	5,46
1994	79	26	-	89	597	791	3,65	12,50

Fonte: 1989 - dados informais, caderno de controle da escola.

1990-1994 - CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

Quadro XXIX- Índices de Desempenho da EEPG "Francisco Glicério" no 1º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	15	40	-	41	88	184	23,66	24,26
1990	12	45	-	55	60	172	28,12	34,37
1991	22	20	-	37	87	166	13,88	25,69
1992	21	35	-	26	108	190	20,71	15,38
1993	18	53	-	13	120	204	28,49	6,98
1994	25	33	-	35	99	192	19,76	20,95

Fonte: 1989 - dados informais, caderno de controle da escola.

1990-1994 - CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

#### F) Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Profª Maria Julieta G. Cartezani"

Localizada também na região sudoeste da cidade de Campinas, a escola é menos distante do centro que a EEPG Orlando Signorelli.

Está situada num local tranquilo onde moram pessoas de camada social variada (média baixa e média alta e um número bem pequeno de moradores de uma favela próxima)<sup>107</sup>.

<sup>107</sup> Segundo a vice-diretora da escola, em entrevista.

Ao lado da escola, há um conjunto habitacional, uma pré-escola e um posto de saúde; esse "complexo" é chamado pelos moradores de "Tancredão".

A escola é grande e possui vários ambientes como biblioteca, sala de projeção e laboratório, com a implantação do Projeto recebeu microcomputador, vídeo, materiais para o laboratório, livros para a biblioteca e máquina de xérox.

Oferece o ensino de 1º grau nos períodos diurno e noturno e o de 2º grau apenas no noturno; desde a implantação do Projeto Escola-Padrão, passaram pela direção da escola 3 pessoas, uma considerável rotatividade, contrastando com a situação dos professores que mantiveram-se mais fixos na escola.

Os quadros XXX e XXXI evidenciam o que já foi observado na maioria das escolas caracterizadas até aqui: o ano de 1990 apresentou as maiores taxas de reprovação no 1º grau enquanto o de 1989 apresentou as maiores taxas de evasão do período estudado, ressaltando-se que no período noturno, essa taxa estava em torno de 40%; a partir desses anos as taxas alternaram período de crescimento e decrescimento; ao compararmos os dois últimos anos pesquisados vimos que a taxa de evasão, tanto no diurno quanto no noturno, decresceu com relação a 1993, mas a de reprovação cresceu, no caso do 1º grau noturno, cresceu demasiadamente, mais de 20 vezes.

O quadro XXXII retrata uma situação curiosa, em 1989 a escola apresentou a maior taxa de evasão e a menor taxa de reprovação do período estudado, no 2º grau noturno, em contrapartida, em 1994 apresentou a menor taxa de evasão e a maior taxa de reprovação.

Os índices de evasão e reprovação, principalmente no ensino noturno são alarmantes, e em 1994 esses índices conseguem se elevar mais ainda, a primeira série do 2º grau tem 20,23% de evadidos e 32,14% de reprovados.

No período diurno os índices são bem menores, como é o caso da oitava série cuja a evasão é nula e a reprovação é de 3,22% no diurno, quando no noturno os índices são de 6,49% e 29,98% respectivamente. Merece destaque o fato de que em 1993 esses índices foram nulos nos dois períodos, na mesma série.

Abaixo, os quadros com o desempenho dos alunos.

Quadro XXX- Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª Maria Julieta Cartezani" no 1º grau diurno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	121	95	-	221	877	1314	7,96	18,52
1990	80	56	-	235	817	1188	5,05	21,20
1991	74	68	-	179	876	1197	6,05	15,93
1992	82	47	-	152	940	1221	4,12	13,34
1993	63	19	-	107	1011	1200	1,67	9,41
1994	46	11	-	121	979	1157	0,99	10,89

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 3ª DE

Quadro XXXI- Índices de Desempenho da EEPSEG "Profª Maria Julieta Carteziani"  
no 1º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	24	95	-	26	113	258	40,59	11,11
1990	06	45	-	60	95	206	22,50	30,00
1991	15	60	-	34	88	197	32,92	18,68
1992	11	16	-	08	144	179	9,52	4,76
1993	04	20	-	03	156	183	11,17	1,67
1994	01	17	-	47	126	191	8,94	24,73

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 3ª DE

Quadro XXXII- Índices de Desempenho da EEPSPG "Profª Maria Julieta Cartezani" no 2º grau noturno (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	31	185	-	27	234	477	41,47	6,05
1990	14	166	-	73	246	499	34,22	15,05
1991	28	170	-	64	252	514	34,97	13,97
1992	26	125	-	51	282	484	27,29	11,13
1993	11	165	-	38	314	528	31,91	7,35
1994	07	79	-	140	281	507	15,80	28,00

Fonte: CIE-ATPCE/SEE- 3ª DE

#### G) Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Dep. Jamil Gadia "

Localizada no bairro Parque das Figueiras, região sul de Campinas, junto à Rodovia Anhanguera, a escola apresenta condições físicas e materiais bastante satisfatórias, com salas de aula e mobiliários conservados. (cf. SILVA, 1994:112)

Os alunos pertencem a classe "C" heterogênea, composta por trabalhadores que prestam serviços nos setores secundário e terciário. (Ibidem: 112).

A escola oferece ensino de 1º grau no diurno; ensino de 2º grau (Inciso III e Habilitação para o Magistério) no período noturno; desde a implantação do Projeto Escola-Padrão, passaram pela direção 3 pessoas, uma considerável rotatividade.

Observando os dados do quadro XXXIII, notamos que após a implantação do Projeto Escola-Padrão, a taxa de reprovação foi crescendo gradativamente até atingir em 1994 a maior taxa do período no 1º grau diurno, e as taxas de evasão foram alternando períodos de crescimento e decréscimo pequenos.

Os índices de evasão e reprovação no 1º grau noturno causaram-nos grande surpresa, porque os índices são raridades almejadas por todos os profissionais de Educação e bem inferiores aos dos seus pares no diurno, sendo que a taxa de evasão atingiu seu ponto máximo em 1991 e decresceu nos anos seguintes até alcançar o índice zero em 1993.

O quadro XXXV retrata o desempenho da escola no 2º grau noturno. A maior taxa de evasão ocorreu no ano de implantação do Projeto e a menor taxa de reprovação ocorreu no ano anterior a esta implantação, crescendo assustadoramente nos dois anos seguintes e em 1994 decrescendo consideravelmente, mas ficando ainda num patamar superior aos apresentados antes da implantação do Projeto.

Abaixo, os quadros com o desempenho dos alunos. Os dados de 1989 não estavam disponíveis na Delegacia de Ensino.

Quadro XXXIII- Índices de Desempenho da EEPSEG "Dep. Jamil Gadia" no 1º grau diurno (1990-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1990	117	41	02	74	614	848	5,88	10,12
1991	68	52	01	89	601	811	7,13	11,97
1992	172	43	-	33	583	831	6,52	5,06
1993	46	47	-	81	521	695	7,24	12,48
1994	56	47	-	112	579	794	6,36	15,17

Fonte: CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

Quadro XXXIV- Índices de Desempenho da EEPSEG "Dep. Jamil Gadia" no 1º grau noturno (1990-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1990	14	18	01	24	100	157	13,28	16,78
1991	04	35	-	05	84	128	28,22	4,03
1992	08	18	-	02	52	80	25,00	2,77
1993	03	-	-	11	27	41	00,00	0,28
1994	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

Quadro XXXV- Índices de Desempenho da EEPSEG "Dep. Jamil Gadia" no 2º grau noturno (1990-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1990	12	55	-	22	176	265	21,73	8,69
1991	02	07	01	01	96	107	7,61	0,95
1992	18	90	-	25	242	375	25,21	7,00
1993	28	27	-	108	305	468	6,13	24,54
1994	14	78	-	51	361	504	15,91	10,40

Fonte: CIE-ATPCE/SEE - 1ª DE

### III.2. Manifestações dos Membros da Escola

Com o intuito de saber como alguns membros da escola receberam a implantação do Projeto e suas opiniões sobre alguns aspectos do mesmo, foram aplicados questionários<sup>108</sup> na escola para pais, alunos, professores e direção.

Utilizamos porcentagens no relato dessas manifestações.

A seguir, o levantamento daquelas opiniões por escola, que serão nominadas por letras, não obedecendo a ordem de caracterização apresentada anteriormente.

#### Escola A

Na escola A, havia 19 alunos que frequentavam a mesma desde 1991. A seguir, um resumo das respostas e comentário sobre as mesmas.

68% dos alunos consideraram que o Projeto trouxe benefícios e malefícios, sendo que o malefício foi precisar ficar o período todo na escola, mesmo quando havia aulas vagas e os benefícios mais citados foram o trabalho dos professores, desenvolvido melhor e a reforma do prédio.

46% dos alunos participavam na Comissão de Formandos, 15%, no Conselho de Escola e 7%, no Grêmio Estudantil.

A maior parte dos alunos, 89%, achou que a maneira como seus professores ministravam a aula mudou, porque os mesmos ficaram mais exigentes, mais atenciosos e estavam explicando mais as matérias.

Essa mudança no tratamento dos conteúdos com os alunos, parece ter refletido positivamente na compreensão dos alunos: 68% acharam que sua compreensão das matérias melhorou, principalmente porque tiveram mais apoio dos professores e 21% dos alunos acharam que apesar de sua compreensão ter melhorado, em função da atenção recebida do professor, ela também tinha piorado porque as médias haviam baixado ou porque não conseguiam acompanhar as matérias, 11% não responderam.

Acreditávamos que a variável compreensão poderia aumentar ou diminuir, mas não ao mesmo tempo; provavelmente, eles quiseram dizer que apesar de sua compreensão ter melhorado, ainda não conseguiram expressar isso nas avaliações.

De uma forma geral, os alunos gostaram da implantação do Projeto, mas gostariam que a escola fosse mais organizada, mais protegida e tivesse aulas de computação. Notamos uma preocupação também com a continuidade dos estudos; 57% dos alunos acharam bom ficar mais tempo na escola porque aprendiam mais e porque ficavam mais preparados para o vestibulinho e vestibular; os alunos que acharam ruim, justificaram dizendo que não podiam ir embora nas aulas vagas.

---

<sup>108</sup> Os instrumentos usados nas entrevistas-piloto e na segunda fase da pesquisa de campo, estão no Anexo VII.

Para consultarmos os pais, foram entregues no dia 15/02/95, pela direção, 56 questionários aos alunos da 8ª série que estavam na escola desde 1991; retornaram 43, logo estamos trabalhando com 77% da população prevista.

Constatamos que a escolaridade dos pais é mínima, isso talvez, entre outras possíveis razões, explique a dificuldade em responder às questões: 5% não possuíam estudo; 14% possuíam o primário incompleto; 28%, o primário completo; 18%, o ginásio incompleto; 21%, o ginásio completo; 5%, o colegial incompleto; 7%; o colegial completo e 2%, universitário incompleto.

A direção da escola, em entrevista, nos informou que foram feitas várias reuniões para esclarecimento e consulta à população local da escola, antes da implantação do Projeto, mas que muitas pessoas não se interessaram em ir às reuniões. 84% dos pais, conheciam a escola antes dela se tornar Escola-Padrão; 44% afirmaram ter sido consultados quando da implantação do Projeto e 51% disseram ter sido esclarecidos sobre o que tratava o mesmo.

A maior parte dos pais consultados, 63%, achou a mudança para Escola-Padrão positiva devido principalmente ao aumento do período de aula e a melhoria na direção da escola; 26%, destes acharam que a escola melhorou tudo no geral, mas que a segurança ainda poderia melhorar e que os professores poderiam ter faltado menos.

14% dos pais acharam a mudança negativa devido ao aumento dos dias letivos; ao aumento do período de aula, às ausências dos professores e a falta de apoio do governo.

5% dos pais acharam a mudança positiva e negativa. A princípio pareceu-nos estranho, mas analisando com mais atenção e atendo-se às palavras de alguns pais, "a direção da escola melhorou, mas ainda ocorrem muitos roubos" (os pais fizeram referência à entrada de estranhos na escola que roubavam tênis, bonés e material escolar dos alunos), ou "a direção da escola melhorou mas os professores faltam muito", pudemos compreendê-los melhor. Para 16% dos pais, não houve mudança e 2% não responderam.

A maioria dos pais, 70%, tinha o hábito de ir à escola, principalmente nas reuniões de pais, alguns participavam também da APM e na Comissão de pais durante as greves. 85% dos pais que não costumavam ir à escola, não o faziam por falta de tempo.

21% dos pais, acharam que o aumento do tempo que o filho fica na escola foi negativo, pois o ensino é que precisava ter melhorado e para alguns em função deste aumento a escola tornou-se cansativa; 14% dos pais acharam positivo porque o filho teve mais tempo para aprender, mas também acharam negativo porque o ensino é que precisava ter melhorado. 65% dos pais acharam positivo, porque o filho teve um tempo maior para aprender, e em segundo plano porque, do contrário, o filho ficaria sozinho em casa ou na rua.

33% dos pais acharam que não houve mudança no desempenho do filho, 5% acharam que o mesmo piorou devido as muitas faltas dos professores, 56% acharam que melhorou, primeiramente devido ao aumento da quantidade de aulas e depois devido ao empenho dos professores, 4% acharam que o desempenho do filho melhorou e piorou e 2% não responderam.

Para 37% dos pais, não houve melhoria do ensino porque faltaram materiais, os professores não se dedicaram o bastante e faltou incentivo e empenho de nossos governantes; Já 53%, a maioria, acharam que houve melhoria do ensino principalmente porque os professores conseguiram trabalhar em conjunto e melhor, 5% acharam que houve aspectos de melhoria e alguns aspectos que pioraram e 5% não responderam.

Para que ouvíssemos os professores, entregamos 23 questionários no dia 15/02/95 à direção da escola; foram devolvidos 13, sendo que 03 estavam totalmente em branco, logo estamos trabalhando com 44% da população prevista.

Foram consultados apenas os professores que estavam na escola antes da implantação do Projeto, ou seja desde 1991; 60% exerciam o Magistério no período compreendido entre 6 e 10 anos e 40%, no período entre 2 e 5 anos.

O Projeto previa equipar as escolas com alguns recursos; para 70% dos professores a escola recebeu biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo, fitas, livros, projetor de "slides", mapas, atlas, sala de projeção, recursos financeiros e laboratório; Talvez por não se utilizarem dos outros recursos, 30% afirmaram que a escola recebeu apenas biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo e livros.

Tivemos a impressão que estes recursos são pouco utilizados, em parte devido a falta de materiais, o que é uma pena, porque poderiam ser feitas ilustrações interessantíssimas dos conteúdos vistos em sala de aula: 12% se utiliza dos recursos para orientar os alunos em pesquisas; 25%, nas HTPs e 63%, em ambos os casos.

Os 10 professores consultados disseram ter mudado a forma de tratar e abordar os conteúdos, mas apenas 10% diminuíram as aulas expositivas e 10% simplesmente passaram a seguir a Proposta Pedagógica.

Apenas 10% acharam o regime de dedicação exclusiva negativo, porque criou uma discriminação salarial na rede e a gratificação não era incorporada ao salário para efeito de aposentadoria; 30% acharam positivo, porque o professor pôde se dedicar mais à função, apesar da gratificação ter sido insuficiente para que o professor deixasse outras atividades que complementavam sua renda; 60% acharam positivo, porque o professor pôde se dedicar mais à função ou porque além disso, o professor que não possuía outro emprego, garantiu um ganho extra.

A ampliação do número de dias letivos não foi bem vista pelos professores, para 44% por ter sido cansativo, para 12% porque os membros da escola não aceitaram bem as aulas, aos sábados e para 44% porque além disso, houve muitos sábados para trabalhar.

A participação dos professores da amostra em outras atividades na escola era incipiente: 40% participava na Coordenação Pedagógica; 10%, no Conselho de Escola; 40%, na APM e no Conselho, não havia registro de participação em gincanas, festas e banco de projetos, que também eram atividades desenvolvidas pela escola.

As mudanças advindas com a implantação do Projeto foram, de uma forma geral, classificadas como positivas, achamos interessante ressaltar que a

redução do número de aulas em algumas disciplinas foi vista como negativa por 40% dos professores; ainda como negativas foram classificadas: o número de alunos por classe, por 60%; a duração das aulas, por 30% e a participação coletiva na escola, por 20%.

Um professor que atua há mais de 5 anos no Magistério, achou negativas as horas de trabalho pedagógico, a utilização da Proposta Pedagógica e a participação coletiva na escola; percebemos que algumas coisas estão tão enraizadas em algumas pessoas, que fazem com que estas não aceitem ou concordem com as mudanças. Este fato deve ser considerado na implantação de qualquer projeto, em qualquer área, não só na Educação, mas principalmente nas demais áreas sociais, onde cada um faz o que quer ou o que acha melhor e não presta contas a ninguém.

Para 90% dos professores, houve melhoria do ensino, principalmente devido a diminuição da evasão e da retenção, seguida de melhores condições de trabalho, e os projetos que foram direcionados para a eliminação dos problemas escolares.

Sintetizando, um professor comentou "...depois da implantação do Projeto, houve mais responsabilidade, profissionalismo, organização e integração mútua".

## Escola B

Na escola B foram entregues 38 questionários aos alunos da 8ª série que estavam desde 1991 na escola. 37% dos alunos acharam que a escola melhorou depois da implantação do Projeto, devido, principalmente, aos professores que trabalharam melhor e em segundo plano ao prédio e aos móveis que foram reformados. 58% acharam que o Projeto trouxe melhorias, mas também piorou algumas coisas na escola, tais como as aulas, que se tornaram mais cansativas e a obrigatoriedade da permanência, mesmo quando houve aulas vagas; as melhorias citadas por esses alunos, foram relativas a reforma do prédio e a troca dos móveis e um aluno achou positiva a mudança da direção da escola, 5% não responderam.

34% dos alunos participavam de atividades extraclasse, sendo que a maioria, em esportes e ninguém da amostra participava do Grêmio Estudantil ou do Conselho de Escola.

Vários alunos reclamaram que as aulas ficaram mais cansativas, que eles não saíam da sala de aula para nenhum tipo de atividade diferente; para 95% dos alunos, os professores mudaram a forma de dar aula, tornaram-se mais exigentes e passaram a explicar mais a matéria.

No que diz respeito à compreensão das matérias, 68% acharam que ela melhorou, porque as médias melhoraram, tiveram mais apoio dos professores, melhorou a forma pela qual foram avaliados; para 18% a implantação do Projeto não influenciou em seu desempenho, para 6% a compreensão melhorou e piorou, para 2% ela piorou e 6% não responderam.

Para 65% dos alunos foi bom ficar mais tempo estudando na escola, porque aprenderam mais, tiveram mais tempo para estudar e ficaram mais preparados para o vestibulinho<sup>109</sup> e o vestibular (alguns alunos acharam que as matérias, na maioria, não tinham o conteúdo exigido nos vestibulinhos). Dos alunos que acharam ruim, 54% foi porque foi muito cansativo e 46% porque não puderam ir embora quando houve aulas vagas.

De uma forma geral, os alunos reclamaram da segurança da escola, de que eles não tinham direito à participação, devido ao excesso de autoritarismo e das relações inadequadas entre funcionários, direção, professores e alunos. Gostariam que houvesse mais atividades diversificadas, entre elas computação, atividades de pesquisa e de poderem usar o laboratório, que não funcionava por falta de materiais.

Para ouvirmos os pais, entregamos 31 questionários aos alunos, no dia 22/02/95. Foram devolvidos apenas 15 questionários, logo estamos trabalhando com 48,4% da população prevista.

A escolaridade dos pais é bastante variada: 6% possuíam o primário incompleto; 13%, primário completo, 14%, ginásio incompleto, 13% colegial incompleto, 20%, colegial completo, 14%, universitário incompleto e 20% possuíam o curso universitário completo.

Todos os pais da amostra conheciam a escola antes dela se tornar Escola-Padrão, 60% foram consultados sobre a mudança e 80% ficaram sabendo do que tratava o Projeto.

A mudança para Escola-Padrão foi considerada como positiva por 80% dos pais, porque melhorou a direção da escola, aumentou o tempo para que os professores aperfeiçoassem a prática pedagógica, o período de aula e o número de projetos pedagógicos. Para 20%, a mudança teve aspectos negativos, como não ter melhorado a segurança, e positivos, como o aumento do número de projetos pedagógicos que fizeram o ensino ficar mais completo.

47% dos pais participavam das decisões na escola, principalmente nas reuniões de pais; alguns participavam também na APM; 53% não participavam por falta de tempo, ou porque não eram convidados, ou porque eram sempre informados muito em cima da hora, não sendo possível desmarcar outros compromissos, além do que, segundo os mesmos, as decisões da escola sempre eram tomadas de forma unilateral.

De uma maneira geral, 87% dos pais acharam positivo o aumento do período e dos dias letivos, porque seus filhos tiveram um tempo maior para aprender; 7% achou negativo, porque o ensino é que precisava ter melhorado; 6% achou que foi positivo e negativo pelos motivos já expostos.

A maioria dos pais consultados, 94% acreditou que o desempenho de seus filhos melhorou, alguns devido ao aumento do número de aulas, outros,

---

<sup>109</sup> Conjunto de provas, a que o aluno se submete para ingressar no 2º grau nas escolas em que o número de candidatos é maior que o de vagas.

porque as notas do filho subiram em função das pesquisas, trabalhos e excursões que ajudaram na compreensão das matérias.

A melhoria na qualidade do ensino, foi reconhecida por 87% dos pais. Dentre as razões apontadas para esta melhoria, estavam o fato dos professores terem trabalhado melhor e em conjunto. Para 13% não houve melhoria porque os professores não se dedicaram em função dos baixos salários recebidos.

Para ouvirmos os professores, entregamos 15 questionários para uma das coordenadoras, no dia 22/02/95, que já nos avisou que alguns professores, antes de verem o questionário, disseram que não o responderiam. Foram devolvidos 10 questionários, logo estamos trabalhando com uma amostra de 67% da população prevista.

Observamos que mais da metade dos professores ouvidos, 60%, estavam no exercício do Magistério há mais de 20 anos; 20%, em um período entre 15 e 20 anos; 10%, entre 11 e 15 anos; 10% entre 6 e 10 anos.

A consulta e esclarecimento sobre o que tratava o Projeto, parece não ter havido na escola, pois 80% dos professores não fizeram parte de nenhuma consulta.

Para 90% dos professores, a escola recebeu alguns recursos, como biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo, fitas, livros, mapas, atlas e geladeira. Alguns desses recursos são usados para orientar os alunos em pesquisas por 10% dos professores, nas horas de trabalho pedagógico por 20% ou em ambos os casos por 60%; 10% não se utilizam desses recursos, mas não explicaram o porquê.

Os dez professores consultados afirmaram que fizeram mudanças na forma de abordar e tratar os conteúdos, sendo que 40% disseram ter mudado tudo, 20% passaram a seguir a Proposta Pedagógica, 20% passaram a pesquisar mais, 10% diversificou o material utilizado, e 10% mudou sua postura pedagógica, "passando a valorizar mais o saber do aluno".

Nenhum professor achou totalmente positivo o regime de dedicação exclusiva, mas 40% acharam-no negativo, porque a gratificação foi insuficiente, não se incorporava ao salário para fins de aposentadoria e criou uma discriminação salarial na rede; 60% viram os mesmos aspectos negativos, mas acharam que o professor pôde se dedicar mais à função, o que foi positivo.

Apenas 10% acharam positivo o aumento do número de dias letivos porque "foi possível utilizar diversas estratégias de ensino, beneficiando o processo de avaliação"; 90% achou negativo, sendo que para 89% destes por ter sido muito cansativo e 11% destes, porque a qualidade do ensino e o salário do professor, permaneceram os mesmos. Nesta escola não houve aulas aos sábados.

80% dos professores distribuíam-se em atividades como Conselho, APM, Coordenação, recreação e Caixa de Custeio.

A classificação das mudanças advindas com o Projeto, foi feita corretamente por apenas 20% dos professores, 30% usaram "X" ao invés de "P" e "N" como pedia a questão; os professores foram unânimes em reclamar que o

laboratório não funcionava por falta de materiais, 20% acharam que os cursos ministrados pelos CARHs eram poucos e em horários inadequados.

Para 40% houve melhoria da qualidade do ensino porque avaliou-se o aluno como um todo e além disso, diminuiu a evasão, retenção, melhoraram as condições de trabalho, e os projetos foram direcionados para a eliminação dos problemas discutidos em reuniões; para 20% não houve melhoria da qualidade do ensino por falta de recursos para o desenvolvimento do Projeto, 40% dos professores viram aspectos que melhoraram e aspectos que pioraram.

Um professor resumiu o que pudemos captar nos questionários, dizendo que o Projeto foi positivo no sentido de que propiciou o questionamento, a avaliação e a mudança do que estava sendo feito "mecanicamente" na escola; porém, em termos de recursos reais, foram uma sucessão de problemas, necessitando-se, algumas vezes, de recorrer aos recursos dos alunos para que os projetos fossem concluídos.

## Escola C

Foram ouvidos, por intermédio de questionários, 33 alunos da escola C; 43% dos alunos acharam que a escola melhorou após a implantação do Projeto, principalmente devido à reforma do prédio, para 55% se algumas coisas melhoraram, outras também pioraram, sendo que a mais citada foi que as aulas se tornaram mais cansativas e entre as melhorias foram citadas a reforma do prédio, o aumento do número de aulas e a troca de móveis, para 2% não houve mudanças.

Constatamos que pouquíssimos alunos da amostra, 18%, participavam de atividades extraclasse: no Conselho de Escola, em esportes, na comissão de formandos e nenhum participava do Grêmio Estudantil.

Foi interessante observar que para 55% dos alunos, houve mudança na forma que o professor dava aula e para 45% não mudou nada, quase metade dos alunos nos dois extremos; entre os que perceberam mudanças, foi citado que os professores explicaram mais as matérias, ficaram mais exigentes, deram mais atenção aos alunos e muita matéria e tarefa para casa.

Apenas para 3%, a compreensão das matérias piorou, após a implantação do Projeto, porque suas médias baixaram; para 42%, o Projeto não influenciou a sua compreensão e desempenho; 12% acharam que a compreensão das matérias melhorou e piorou; entre estes, podemos citar alguém cuja compreensão melhorou porque teve mais apoio dos professores e piorou porque ele não conseguia se concentrar nas aulas e provas; para 43% o Projeto influenciou positivamente a compreensão das matérias, seja porque suas médias melhoraram, os livros adotados foram melhores, ou porque tiveram mais apoio dos professores.

Pudemos observar também, uma preocupação maior (comparada com as outras escolas) com a continuidade da vida acadêmica, ao indagarmos sobre o aumento do tempo de estudo na escola; isto talvez possa ser justificado pela formação acadêmica dos pais que está entre as maiores da amostra; 46% dos alunos acharam positivo esse aumento devido principalmente a melhor preparação

para o vestibulinho e vestibular e porque eles aprenderam mais; dos que acharam ruim, 36%, justificaram dizendo que foi muito cansativo; 18% acharam ruim por ser cansativo e bom porque aprenderam mais.

Os alunos acharam positiva a reforma do prédio e a aquisição de materiais para a escola, mas reclamaram que aquela durou 3 anos, dizendo ter sido muito difícil assistir às aulas com o barulho das obras. Queixaram-se da organização da escola, da curta duração do recreio e da pouca liberdade de que dispunham.

Para ouvirmos os pais, entregamos os 24 questionários, à direção da escola, no dia 06/03/95. Foram devolvidos 11 questionários em 15/03/95, logo estamos trabalhando com 45,8% da população prevista.

O nível de escolaridade dos pais desta amostra é um dos maiores da amostra geral: 36% possuíam o curso universitário completo; 46%, o colegial completo; 9%, o primário completo; 9%, o primário incompleto.

82% dos pais, já conheciam a escola antes dela se tornar Escola-Padrão; na época da mudança 55% disseram ter sido consultados e 82%, sabiam do que tratava o Projeto.

A mudança foi vista como positiva por todos os pais ouvidos, porque aumentou o número de projetos pedagógicos, o período de aula e melhorou a direção da escola.

Boa parte dos pais consultados, 82%, participavam das decisões da escola, principalmente nas reuniões de pais, alguns participavam também nas Comissões de Pais durante as greves. Nenhum dos pais da amostra participava do Conselho ou da APM da escola.

O aumento do tempo e do número de dias letivos foi considerado positivo por 64% dos pais, porque o filho teve um tempo maior para aprender e além disso ele ficaria sozinho em casa ou na rua, caso não estivesse na escola; 9% dos pais consideraram negativo porque não havia necessidade de ficar tanto tempo na escola; 27% consideraram positivo porque o filho teve mais tempo para aprender e negativo porque o ensino é que precisava ter melhorado.

64% dos pais acreditaram que após a implantação do Projeto, o desempenho do filho melhorou, devido ao aumento da quantidade de aulas, aos professores que se empenharam mais e à conjugação destes fatores; 9% acreditaram que o desempenho do filho piorou e responsabilizaram os professores pelo fato, pois segundo eles, os mesmos não gostaram do Projeto e descarregaram suas frustrações nos alunos; para 27% o Projeto não afetou o desempenho dos filhos.

Na opinião de 64% dos pais houve melhoria do ensino oferecido, porque os professores conseguiram trabalhar em conjunto, melhor e além desses fatores diminuiu o número de mães reclamando; para 27% o ensino não melhorou porque os professores não se dedicaram e também faltaram materiais; 9% acreditaram que o ensino melhorou porque os professores conseguiram trabalhar em conjunto, porém não melhorou devido a falta de materiais e professores.

Para ouvirmos os professores, no dia 06/03/95 foram entregues 18 questionários à direção da escola, que colocou o nome daqueles no questionário, o que não era desejável pois este fato poderia inibi-los em colocar suas verdadeiras opiniões; foram devolvidos 10 questionários em 15/03/95, portanto estamos trabalhando com 55% da população prevista.

Nesta escola, dos professores consultados, 10% estava no exercício do Magistério no período compreendido entre 2 e 5 anos; 30%, entre 6 e 10 anos; 20%, entre 11 e 15 anos e 40%, contavam com um período superior a 20 anos.

Dos professores ouvidos 60% disseram ter sido informados e consultados sobre a implantação do Projeto, 10% disseram ter sido esclarecidos, mas não foram consultados e 30% disseram não ter sido consultados, nem esclarecidos.

Após a implantação do Projeto esta escola recebeu vários recursos: biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo, fitas, livros, projetor de "slides", mapas, salas de projeção, recursos financeiros, materiais para laboratório, mobiliário, salas de reuniões, e máquina de xérox para uso exclusivo da secretaria.

Estes recursos eram utilizados por 90% dos professores para ilustrar e enriquecer os conteúdos em sala, para orientar os alunos em pesquisas, nas horas de trabalho pedagógico, e 10% não se utilizavam dos recursos porque, segundo eles, o número de aulas sob sua responsabilidade era reduzido.

Cabe aqui ressaltar que achamos impropriedade a justificativa dos professores que não se utilizaram dos recursos disponíveis na escola; não há relação entre o número de aulas e a utilização daqueles recursos, cabe ao professor enriquecer e criar situações aproveitando-se de todos os recursos disponíveis, dentro de suas limitações.

Apenas 10% disseram não ter mudado a forma de tratar e abordar os conteúdos; 40% disseram ter mudado tudo, 30% passaram a pesquisar mais e diversificaram o material utilizado e 20% alteraram a ordem dos conteúdos e passaram a seguir a Proposta Pedagógica.

O regime de dedicação exclusiva foi visto como negativo por 40% dos professores, porque a gratificação não foi suficiente para que o professor deixasse outras atividades que complementavam sua renda, e além disso, criou uma discriminação salarial na rede e essa gratificação não era incorporada ao salário para fins de aposentadoria; 30% acharam positivo, porque acreditaram que o professor pôde se dedicar mais à função e além desse fator o professor que não possuía outro emprego garantiu um ganho extra, os outros 30% viram aspectos negativos e positivos no regime.

Mais da metade, 60% dos professores consultados achou negativa a ampliação do número de dias letivos, porque ficou muito cansativo, "não é o tempo maior que faz o aluno aprender", afirmou um deles; 30% acharam positivo porque acreditaram que tiveram um tempo maior para desenvolver os conteúdos e os alunos puderam assimilá-los melhor; 10% acharam positivo e negativo.

50% dos professores da amostra participavam em outras atividades na escola no Conselho, APM ou na Coordenação Pedagógica.

As horas de trabalho pedagógico foram vistas como negativas por 20% dos professores por acharem-nas em número excessivo; a utilização da Proposta Pedagógica, por 20%, que consideraram sua existência positiva, mas sua utilização problemática; 10% consideraram negativa a recuperação contínua e paralela; 60%, o número de alunos por classe e 10%, os cursos do CARH, porque os professores não eram dispensados das aulas.

Com a implantação do Projeto, 60% dos professores acreditaram que houve melhoria do ensino, porque avaliou-se o aluno como um todo, houve melhores condições de trabalho e os projetos foram direcionados para a resolução dos problemas e acrescido a esses três fatores, diminuíram-se a evasão e retenção. 40% dos professores acreditaram que não houve melhoria do ensino devido a resistência do corpo docente em empunhar a bandeira do Projeto, a ausência de discussão para implantação do mesmo e insuficiência de recursos para o seu desenvolvimento.

Um professor observou que "... o Projeto teve mais pontos positivos do que negativos. Houve mais entrosamento (entre) os professores, e isso nos permitiu conhecer o trabalho dos outros colegas, e tentar ligá-lo ao nosso, visando a formação do aluno como um todo."

Outro professor disse que acreditava que somente em 1995 o Projeto poderia se desenvolver melhor, porque com as reformas do espaço físico e a adaptação à nova realidade, as atividades foram limitadas.

## Escola D

Ouvimos 30 alunos, por meio de questionários. 27% destes acharam que a escola melhorou após a implantação do Projeto, devido a reforma do prédio e porque os professores trabalharam melhor; para 20% a escola piorou porque as aulas tornaram-se cansativas, em função do período diário de aulas ser mais longo, e o número de aulas vagas aumentou.

47% do alunos viram aspectos positivos tais como o aumento do número de aulas e a reforma do prédio e aspectos negativos, como o período diário de aulas mais longo e a permanência na escola mesmo quando houve aulas vagas, para 6% não houve mudança.

A participação dos alunos em atividades extraclasse era pequena, 43%, subdividiam-se em atividades na comissão de formandos, em esportes e no Conselho de Escola, o restante, 53%, não participava de nada.

67% dos alunos perceberam mudanças na forma como os professores deram as aulas, seja porque eles ficaram mais exigentes, passaram a explicar mais as matérias, ou ainda porque ficaram mais desanimados com o aumento de serviço e ausência de retorno, não especificando se era retorno financeiro ou retorno dos alunos.

Apenas nesta escola foi levantada a ausência de material adequado para a aprendizagem como um fator que afetava a compreensão das matérias; de

fato, somente giz, lousa e professor não conseguem fazer milagres. Apesar das dificuldades, 36% acharam que sua compreensão das matérias melhorou, devido principalmente ao apoio recebido dos professores; 20% acharam que piorou porque suas médias baixaram, ou porque não havia material adequado. Alguns alunos, 7%, acharam que apesar da compreensão ter melhorado devido ao maior apoio recebido dos professores, ela também piorou porque não conseguiram acompanhar as matérias ou porque as suas médias baixaram.

O aumento do tempo de permanência na escola não foi visto com bons olhos por 47% dos alunos, devido ao fato de ter sido muito cansativo e de que não puderam ir embora quando houve aulas vagas. Para 34% foi bom, porque ficaram melhor preparados para o vestibulinho e vestibular e tiveram mais tempo para aprender.

Os alunos, de uma forma geral, reclamaram da grande rotatividade dos professores, da falta de material didático e de laboratório. A segurança aumentou, e eles gostariam que houvesse atividades diversificadas tais como aulas de música e canto.

Para ouvirmos os pais entregamos 16 questionários, no dia 15/02/95. Foram-nos devolvidos 9 questionários em 22/02/95 e 4 em 09/03/95; logo estamos trabalhando com 81% da população prevista.

O grau de escolaridade dos pais é bastante variado: 15% possuíam o primário incompleto; 15%, primário completo; 8%, ginásio incompleto; 8%, ginásio completo; 15%, colegial incompleto; 23%, universitário incompleto, e 8% possuíam o curso universitário completo.

A escola era conhecida por 92% dos pais, antes de se tornar Escola-Padrão, 69% não foram consultados a respeito da mudança e 54% dos pais não sabiam do que tratava o Projeto; a direção da escola nos informou, por intermédio da entrevista, que de fato a comunidade não foi consultada e acreditava-se que atualmente ainda havia pessoas que não sabiam o que era o Projeto Escola-Padrão.

A mudança para Escola-Padrão foi considerada positiva para 54% dos pais devido ao aumento do período de aula, aumento da segurança e melhoria da direção; para 38% não houve mudanças e 8% achou a mesma positiva devido ao aumento do período e negativa porque a escola continuava sem professor e sem usar os livros solicitados.

Boa parte dos pais, 85%, participava das decisões da escola, através das reuniões de pais e da APM, 15% afirmaram não participar porque não eram convidados.

O aumento do tempo de estudo na escola foi considerado positivo por 61% dos pais porque os filhos tiveram um tempo maior para aprender; 31% dos pais acharam negativo porque o ensino é que precisava ter melhorado, foi muito cansativo e não havia necessidade de ficar tanto tempo na escola.

Para 38%, o desempenho dos filhos melhorou em função do maior número de aulas e do empenho dos professores que propiciaram uma elevação das notas; para 15% dos pais o desempenho piorou porque as notas baixaram e o

período diário de aulas “só teve os minutos aumentados, mas a qualidade continuou a mesma”; para 31% o Projeto não teve influência no desempenho dos filhos, os demais não responderam a este item.

38% dos pais perceberam uma melhoria no ensino, devido ao trabalho dos professores ter sido desenvolvido em conjunto e de uma forma melhor, o que resultou na diminuição das reclamações deste segmento. Para 54% o ensino piorou devido a uma série de fatores: ausência de professores, materiais e participação da direção, descompromisso e falta de dedicação dos professores, impossibilidade de desenvolver um trabalho em conjunto devido aos baixos salários recebidos.

Um pai comentou que gostaria que a diretora atual da escola (esta é a quarta desde a implantação do Projeto na escola)<sup>110</sup> comparecesse ao menos às reuniões de pais, pois muitos não a conheciam.

Para ouvirmos os professores entregamos 21 questionários à direção da escola no dia 15/02/95; conforme combinado, retornamos no dia 22/02/95 para pegá-los, nenhum questionário havia sido devolvido, retornamos no dia 06/03/95 e posteriormente no dia 08/03/95 quando nos foram devolvidos 06 questionários. Estamos trabalhando, portanto, com 28,5% da população prevista.

Dos professores ouvidos, 33% estavam no exercício do Magistério no período compreendido entre 2 e 5 anos; 17%, entre 6 e 10 anos; 17%, entre 15 e 20 anos e 33%, acima de 20 anos.

Na época da implantação do Projeto Escola-Padrão, 67% dos professores afirmaram ter sido consultados e esclarecidos sobre o que tratava o mesmo.

Com a implantação, a escola recebeu alguns recursos como biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo, fitas, livros e mapas. Os professores reclamaram que os recursos financeiros recebidos foram insuficientes.

Todos os professores ouvidos (6), afirmaram que se utilizavam dos recursos recebidos, 50% para orientar os alunos em pesquisas e outros 50% também utilizavam nas HTPs.

Os professores consideraram que fizeram mudanças no tratamento e abordagem dos conteúdos: 17% apenas passaram a seguir a Proposta Pedagógica, 50% também passaram a pesquisar mais, diversificar o material utilizado e diminuir as aulas expositivas e 33% afirmaram ter mudado tudo.

Para 33% dos professores o regime de dedicação exclusiva foi positivo porque permitiu ao professor se dedicar mais à função, apesar da gratificação ter sido insuficiente; 67% viram aspectos positivos como a possibilidade do professor ter se dedicado mais à função e os que não possuíam outro emprego garantiram um ganho extra, e aspectos negativos como a não incorporação da gratificação ao salário, a discriminação salarial criada e a

---

<sup>110</sup> No item III.I. fizemos a caracterização da escola, observando a rotatividade dos diretores no período de 1992 a 1994. No ano de 1995, época que realizamos a entrevista, uma nova pessoa já havia assumido a direção da escola.

impossibilidade do professor deixar outras atividades que complementavam sua renda.

A ampliação do número de dias letivos foi considerada negativa pelos professores, segundo 33% porque ficou muito cansativo e para 67% a comunidade não aceitou bem ter aulas aos sábados, além do que, segundo eles, o importante era a qualidade e não a quantidade de aulas ministradas.

A participação dos professores limitava-se ao Conselho de Escola e à APM, 33% dos professores não participavam de nenhuma outra atividade extraclasse na escola.

Ao classificarem as mudanças advindas com o Projeto, alguns professores classificaram como negativas a redução do número de aulas em algumas disciplinas (17%), utilização da Proposta Pedagógica (17%), capacitação dos professores através do CARH (33%), número de alunos por classe (100%).

50% dos professores viram como negativa a participação da Comunidade na escola, sendo que 67% destes professores estavam no exercício do Magistério há mais de 20 anos e 33% há um período compreendido entre 2 e 5 anos.

No geral, os professores se queixaram de que o laboratório não funcionava, vários materiais pedidos não foram enviados (de material pedagógico a escola recebeu apenas 1 jogo de decimais!), o CIC e o vídeo foram muito bem recebidos porém são usados parcialmente devido a falta de materiais, talvez por isso a criação do CIC foi considerada negativa por 17% dos professores, 50% não responderam e 33% disseram que seria positiva se houvesse equipamento e o mesmo funcionasse.

Com a implantação do Projeto, 67% dos professores acreditaram que houve melhoria do ensino oferecido porque os projetos foram mais direcionados para a eliminação dos problemas, também avaliou-se o aluno como um todo e diminuiu-se a retenção, além desses fatores houve melhores condições de trabalho e diminuiu-se a evasão.

Para 33% dos professores não houve melhoria devido à insuficiência de recursos para o desenvolvimento do Projeto, mas houve melhoria devido às melhores condições de trabalho, à diminuição da evasão e retenção e ao direcionamento dos projetos.

## Escola E

Foram ouvidos 15 alunos, através de questionários. Destes, 20% acharam que a escola melhorou após a implantação do Projeto, devido a reforma do prédio, aos móveis trocados e a diminuição das faltas dos professores; a maioria, 80%, viu aspectos positivos como o aumento do número de aulas, o trabalho desenvolvido pelos professores e aspectos negativos como o período de aulas mais longo.

A participação em atividades extraclasse limitava-se à comissão de formandos e ao Conselho de Escola, 60% dos alunos não participavam de nenhuma atividade extraclasse na escola.

Boa parte dos ouvidos, 80%, percebeu uma mudança na forma como os professores ministraram as matérias, explicando-as mais, sendo mais exigentes e atenciosos com os alunos.

A mudança surtiu efeitos, 87% dos alunos acharam que sua compreensão das matérias melhorou, porque as médias melhoraram e tiveram mais apoio dos professores.

Quanto ao aumento do tempo de permanência na escola, para 46% dos alunos foi bom, porque tiveram mais tempo para aprender ou porque ficaram melhor preparados para o vestibulinho e vestibular; para 27% foi ruim por ter sido muito cansativo; para outros 27% foi cansativo, mas eles aprenderam mais ou ficaram melhor preparados para o vestibulinho e vestibular.

Pudemos constatar que os alunos gostaram da mudança da escola para Escola-Padrão, segundo eles, a escola melhorou no geral, os professores melhoraram a maneira de apresentar as aulas, fazendo com que os alunos se esforçassem e aprendessem mais. Eles gostariam que houvesse cursos de computação na escola.

Para ouvirmos os pais, entregamos os questionários em 15/02/95. Nossa população constituía-se de 16 pessoas, inicialmente; nos foram devolvidos apenas 08 questionários, no dia 22/02/95, logo estamos trabalhando com 50% da população prevista.

Observamos que o nível de escolarização dos pais é pequeno: 12% não possuíam estudo, 64% possuíam o primário incompleto, 12% possuíam o ginásio incompleto e 12% possuíam o ginásio completo.

A maioria dos pais, 88%, conhecia a escola antes dela se tornar uma Escola-Padrão, 50% foram consultados sobre a implantação do Projeto e 64% sabiam do que tratava o mesmo.

Todos os pais consultados acharam a mudança para Escola-Padrão positiva, sendo que para 38% foi devido ao aumento do número de projetos pedagógicos; para 25%, à melhoria na direção; para 25%, ao aumento do período diário de aulas e para 12% porque melhorou a segurança.

A participação dos pais na escola, limitava-se às reuniões de pais, e 25% participavam também na APM.

De maneira geral, os pais acharam positivo o aumento de dias letivos e do período diário de aulas, 64% porque o filho teve um tempo maior para aprender e 12% porque além disso, se o filho não estivesse na escola, estaria sozinho em casa ou na rua; 24% dos pais acharam negativo porque, para eles, o ensino é que precisava ter melhorado.

Os pais acreditaram que o desempenho de seus filhos melhorou após a implantação do Projeto, 25% devido ao aumento da quantidade de aulas; 12%, às notas; 25%, à esses dois fatores associados e 38% devido, também, ao empenho dos professores.

Todos acharam que melhorou o ensino oferecido pela escola, sendo que 38% porque os professores trabalharam melhor e 38% porque os mesmos conseguiram trabalhar em conjunto.

Para ouvirmos os professores, entregamos 18 questionários no dia 15/02/95 à direção da escola e solicitamos que fossem devolvidos no dia 22/02/95, posteriormente agendamos para devolução o dia 03/03/95, porque nenhum questionário havia sido respondido e finalmente 8/03/95, quando foram devolvidos 16 questionários; logo estamos trabalhando com 89% da população prevista.

Nesta escola, 38% dos professores estavam no Magistério há menos de 5 anos; 50%, no período compreendido entre 6 e 10 anos; 6%, entre 11 e 15 anos e 6%, há mais de 20 anos.

75% dos professores ouvidos disseram ter sido consultados e esclarecidos sobre a implantação do Projeto Escola-Padrão na Escola.

Esta escola mencionou o recebimento de uma sala de Educação Artística (vários consultados), os outros recursos foram citados por alguns dos professores. O fato dos professores desconhecerem os recursos recebidos pela escola indica uma subutilização desses recursos por parte dos mesmos. Este fato também foi registrado por uma das avaliações nas escolas da COGSP que o Projeto sofreu (vide Cap.II desta dissertação).

Todos os professores ouvidos disseram utilizar esses recursos, 25% para orientar os alunos em pesquisas, 12% nas HTPs, 50% nas duas oportunidades e 13% para enriquecer as aulas expositivas.

Quanto ao tratamento dos conteúdos, 12% dos professores afirmaram que passaram a pesquisar mais, 19%, que passaram a seguir a Proposta Pedagógica, 20%, que diversificaram o material utilizado, 43% dos professores assinalaram todas as alternativas e apenas 6% afirmaram não ter feito mudanças;

O regime de dedicação exclusiva foi visto como positivo por 25% dos professores porque apesar da gratificação ter sido insuficiente, o professor pôde se dedicar mais à função e por ter possibilitado um ganho extra para aquele não possuía outro emprego; 31% dos professores acharam-no negativo porque a gratificação não permitiu que os professores largassem outras atividades que completavam sua renda, criou uma discriminação salarial na rede e acrescido a esses fatores, não era incorporada ao salário para fins de aposentadoria; 44%, viram aspectos negativos como os já citados, somado ao descompromisso de alguns professores que receberam a gratificação e não fizeram nenhuma tentativa de aprimorar seus conhecimentos e suas aulas, e aspectos positivos como a possibilidade de se dedicar mais à função e o ganho extra.

A ampliação do número de dias letivos, também nesta escola, não foi vista com bons olhos pelos professores: apenas 6% acharam-na positiva porque tiveram um tempo maior para desenvolver os conteúdos, 81% acharam-na negativa, porque ficou muito cansativo e os membros da escola não aceitaram bem as aulas aos sábados.

Os professores consultados participavam principalmente no Conselho de Escola e na APM; 31% não participavam de nenhuma atividade extra classe na escola.

Todos os professores consultados acharam negativo o número de alunos por classe que, segundo eles, tornava o trabalho inviável devido à superlotação; a participação coletiva na escola foi vista como negativa por 88% dos professores, sendo que 12% acharam-na positiva em sua concepção e negativa porque, segundo eles, não havia participação; a utilização da Proposta Pedagógica foi negativa para 19% porque não possuíam estrutura para aplicá-la. Foram citados ainda como negativo a criação do laboratório, por 6% dos professores, devido a inexistência de materiais para utilizá-lo e a duração do período diário de aulas por 44% dos professores.

Após a implantação do Projeto houve melhoria do ensino para 62% dos professores devido às horas de trabalho pedagógico, às melhores condições de trabalho, à avaliação global do aluno e aos projetos direcionados para a eliminação dos problemas.

Para 13%, não houve melhoria do ensino porque não existiu um momento de discussão para a implantação do Projeto, as condições de trabalho continuaram críticas e a escola já tinha um projeto de melhoria do ensino antes do Projeto; 25% dos professores viram aspectos que indicaram melhoria do ensino como a avaliação do aluno como um todo, diminuição da evasão e retenção e melhoria das condições de trabalho e aspectos que indicaram não ter havido melhoria do ensino em razão da insuficiência de recursos para o desenvolvimento dos projetos; para 72% houve melhoria do ensino.

Segundo um professor, "as HTPs propiciaram trocas de experiências que valorizaram consideravelmente a integração dos professores, e isto só trouxe benefícios para os alunos".

## Escola F

Ouvimos 26 alunos, através de questionários; para alguns, 4%, a implantação do Projeto trouxe benefícios como a reforma do prédio e mais aulas; para outros, 8%, trouxe aspectos negativos como o período de aulas mais longo, mas 88% dos alunos viram os dois aspectos: o período de aulas ficou mais longo e cansativo, porém os móveis foram trocados, os professores trabalharam melhor e houve mais aulas (esclarecemos que as justificativas estão na ordem decrescente de escolha).

Praticamente inexistiu participação dos alunos em atividades extraclasse na escola: 73% não participavam de nada, 27% distribuíam-se em atividades esportivas, no Conselho e em aulas de música.

Para 65% dos alunos, a maneira como seus professores ministraram as aulas não mudou em nada; 35% perceberam alguma mudança: os professores ficaram mais exigentes, revoltados e agressivos.

A compreensão das disciplinas piorou para 35% dos alunos porque os professores "correram" com as matérias, ou suas médias pioraram; para 12% a compreensão melhorou, devido aos livros adotados serem melhores, mas também piorou devido a "pressa" dos professores, e conseqüentemente à dificuldade de acompanhar as matérias, para 33% sua compreensão das matérias não se alterou, apenas 20% dos alunos acharam que sua compreensão melhorou.

Quase metade dos alunos, 46%, achou ruim ficar mais tempo na escola porque foi muito cansativo; 35% acharam bom porque ficaram melhor preparados para o vestibulinho e o vestibular; para 19% houve aspectos bons como a melhor preparação para o vestibulinho e o vestibular e ruins como as aulas terem ficado mais cansativas.

De uma maneira geral os alunos acharam que o Projeto não afetou o ensino desta Escola. Reclamaram da quantidade de aulas, da organização e limpeza da mesma e das relações entre professores e alunos e entre a direção e os mesmos. Gostariam que houvesse mais eventos esportivos.

Para ouvirmos os pais, entregamos pessoalmente os 15 questionários, durante uma aula vaga dos alunos da 8ª série, no dia 22/02/95.

Tivemos uma série de problemas para conseguirmos a devolução dos mesmos porque o diretor que havia se responsabilizado pelo recolhimento não o havia feito até o dia 08/03/95, a vice-diretora, posteriormente, conseguiu recolher apenas 04 questionários que nos foram entregues no dia 15/03/95; logo, estamos trabalhando com 26,6 % da população prevista.

Dos pais consultados, 75% possuíam o curso colegial completo e 25%, o universitário completo.

Todos os pais ouvidos (4) conheciam a escola antes dela se tornar Escola-Padrão, na época da mudança 75% foram consultados sobre a mesma e todos sabiam do que tratava o Projeto.

A mudança para Escola-Padrão foi considerada positiva pelos mesmos, devido a melhoria da segurança, direção da escola, aumento do período de aulas e ao aumento do número de projetos pedagógicos.

A participação dos pais, nas decisões, ocorria principalmente nas reuniões de pais, sendo que alguns participavam também na APM e nas Comissões de festas e de Pais durante as greves.

O aumento do período e do número de dias letivos foi visto como positivo; pois, segundo os pais, seus filhos tiveram um tempo maior para aprender.

Os pais acharam que o desempenho dos filhos melhorou após a implantação do Projeto, sendo que todos mencionaram que os professores se empenharam mais e 25%, mencionaram um horário para tirar dúvidas. É interessante observar que apenas 32% dos alunos identificaram fatores de melhoria na sua compreensão das matérias, aliás, a maioria foi mais longe, afirmou que o Projeto não afetou o ensino desta escola.

Considerou-se que houve melhoria do ensino oferecido, porque os professores conseguiram trabalhar em conjunto e melhor, diminuiu o número de

reclamações deste segmento e houve uma preocupação maior com a aprendizagem dos alunos.

Um pai comentou que a escola estava precisando de reformas físicas e de mobília e o Projeto conseguiu suprir estas necessidades.

No dia 15/02/95, entramos em contato com a direção da escola para entregarmos os questionários para os professores responderem, a direção pediu que retornássemos no mês de abril porque ainda não estavam prontos o horário de aulas e a listagem com o nome dos alunos por classe; insistimos, pois entregando os questionários em abril não teríamos tempo hábil para análise dos dados, a direção consentiu que trouxéssemos os 16 questionários para serem respondidos pelos professores e 1 para o diretor no dia 22/02/95.

Retornamos no dia 08/03/95, conforme acordo, e o diretor sequer havia distribuído o questionário dos professores, pedimos encarecidamente que a vice-diretora conversasse com o diretor para que ele respondesse o seu questionário e distribuisse o dos professores. Em 15/03/95, recebemos apenas 04 questionários, o diretor se recusou a responder o questionário dele e havia entrado de férias no dia 12/03/95. Estamos trabalhando portanto, com 25% da população prevista.

Dos professores consultados, 50% estavam no exercício do Magistério no período compreendido entre 11 e 15 anos; 25%, entre 15 e 20 anos e 25%, há mais de 20 anos.

Quando da implantação do Projeto, 50% dos professores afirmaram terem sido consultados e esclarecidos sobre o mesmo.

Todos os professores consultados afirmaram que a escola foi equipada com alguns recursos: biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo, fitas, livros, sala de projeção e recursos financeiros. Eles se utilizavam desses recursos para orientar os alunos em pesquisas e nas horas de trabalho pedagógico.

Após a implantação do Projeto, os professores afirmaram ter feito mudanças no tratamento e abordagem dos conteúdos: 25% passou a seguir a Proposta Pedagógica, 25% diversificou o material utilizado e diminuiu as aulas expositivas; 25% passou a pesquisar mais, diminuiu a quantidade de aulas expositivas e passou a seguir a Proposta; 25% passou a utilizar o laboratório que já existia, após a contratação de um professor que preparava as atividades.

Esta escola utilizou uma parte do crédito de 5%, contratando um profissional que preparava as experiências para serem aplicadas no laboratório com os alunos.

O regime de dedicação exclusiva foi considerado positivo por 25% dos professores porque o profissional que não possuía outro emprego, garantiu um ganho extra; para 50% dos professores foi negativo porque a gratificação não possibilitou que o professor deixasse outras atividades que complementavam sua renda e não era incorporada ao salário para fins de aposentadoria; além desses fatores, também criou uma discriminação salarial na rede.

Todos os consultados acharam negativa a ampliação do número de dias letivos; 75% dos professores, acharam muito cansativo; 25%, acharam que os

membros da escola não aceitaram bem as aulas aos sábados, que foram em grande número; sem contar que, segundo eles, o que importava era a qualidade e não a quantidade de aulas ministradas.

75% dos professores participavam de outras atividades na Escola: no Conselho, na APM e nos grupos de recreação.

As mudanças advindas com o Projeto foram classificadas como positivas por um dos consultados, outro deixou-as sem classificação. A capacitação por intermédio dos CARHs, a recuperação contínua e paralela e o número de alunos por classe foram mencionados como negativo.

O Projeto significou melhoria do ensino para 75% dos professores, porque avaliou-se o aluno como um todo, houve melhores condições de trabalho e os projetos foram direcionados; acrescido a esses três fatores houve diminuição dos índices de evasão e retenção. Para 25%, não houve melhoria porque os recursos para o desenvolvimento do Projeto foram insuficientes.

## Considerações Finais:

*"O Projeto poderia levar à melhoria do ensino, porém como foi um projeto político, quando poderia 'decolar' a nível pedagógico, já tinha morrido a nível político." (Prof. da ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "Francisco Glicério", em entrevista)*

## Considerações Finais:

A análise do período (1983-94), na área educacional paulista, aponta para a descontinuidade de políticas, centralização com tímidos avanços em relação à desconcentração e descentralização, e autoritarismo decisório.

Na década de 80, ocorreram momentos expressivos de construção de cidadania, com avanços e recuos, através de programas e propostas educacionais, dentre estes momentos podemos citar:

- 1983- Ciclo Básico;
- 1985- Estatuto do Magistério Paulista;
- 1986- PROFIC;
- 1988- CEFAM, Jornada Única;
- 1990- Programa Escola-Padrão.

Ainda nesta década, verificaram-se intensas discussões tendo em vista a reforma de conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

Os discursos políticos sustentavam, ainda, a prioridade ao ensino fundamental; contudo, os dados e a literatura indicam que, “quanto mais se insistiu na prioridade do ensino elementar, mais ele foi relegado ao abandono, porque uma série de ações que sempre se apresentaram como soluções milagrosas dos males do ensino, permitiram a estes governos ter o ‘nariz de cera’ que pregou a importância e prioridade do ensino de 1º grau ao mesmo tempo que o marginalizou nos orçamentos e condicionou sua expansão e custeio aos ditames de um modelo econômico altamente concentrador da renda”.<sup>111</sup>

Os interesses presentes na política de expansão da educação no País, explicitam seu caráter contraditório na “medida em que de um lado, as novas camadas sociais pressionavam pôr ela e de outro, os grupos dominantes agiam no sentido de obstar essa expansão ou promovê-la de maneira a não colocar em risco seus privilégios”.<sup>112</sup>

Observe a tabela a seguir, ela mostra as prioridades dos governos a partir de 1983 (os negritos são nossos).

---

<sup>111</sup> Guiomar N. MELLO. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau, Cadernos de Pesquisa, v. 53, p. 25-31.

<sup>112</sup> Maria M. CAMPOS. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros, Tese de Doutorado, 1982, p.15.

Quadro XXXVI: Despesas em relação ao ICMS (%) - Estado de São Paulo

ANO	Ensino de 1º grau	Ensino de 2º grau	Ensino Superior	Saúde	Transporte	Agricultura
1983	23.67	1.73	7.04	8.77	19.72	2.53
1984	23.19	1.57	6.84	8.63	27.02	3.15
1985	22.72	1.59	7.40	9.23	21.89	2.80
1986	20.61	1.64	8.54	9.90	21.02	2.69
1987	23.15	1.87	12.41	15.14	24.10	2.77
1988	18.95	1.52	10.95	23.35	31.23	2.50
1989	20.14	1.77	11.50	26.23	24.36	2.55
1990	21.71	1.70	11.98	23.71	31.15	2.33
1991	19.92	1.51	11.98	18.70	21.17	2.30
1992	22.19	1.64	12.09	20.71	22.98	2.52
1993	22.85	1.35	13.35	20.71	32.86	3.02
1994	28.10	1.90	9.12	17.29	13.45	3.30

Fonte: APEOESP - Política Educacional/ Escola Pública nº 2. Fev/93.  
Balancço Geral do Estado

O governo Montoro (1983 -1986) alternou investimentos no ensino de 1º grau e no setor de transportes, vimos que neste governo as propostas foram construídas por pessoas de diferentes facções políticas, o discurso era de que o ensino fundamental precisava ser universalizado.

O ensino de 2º grau teve investimentos insignificantes, não chegando a 2% da arrecadação do ICMS, o que nos faz pensar no descaso dos governos com a questão educacional; se em São Paulo, o Estado mais rico do país, educação não é prioridade, imaginemos nos outros Estados. Não é possível dar uma boa educação à população com tão pouco investimento.

Já o setor de transportes carregou generosíssimas somas nos governos Quércia (1987 -1990) e Fleury (1991-1994), para alegria de empreiteiras, empresários, políticos e a classe dominante no geral. Ensino, saúde e agricultura não devem trazer dividendos eleitorais, talvez porque não apareçam tanto quanto estradas, anéis viários, enfim, construções faraônicas.

Por fim, acreditamos que embora a educação escolar pública ganhe destaque em alguns organismos internacionais (UNESCO/UNICEF), contando ainda com recursos do Banco Mundial e de outras instituições, na política governamental (Plano Decenal para Educação e Cultura) e junto aos segmentos populacionais (movimentos sociais em defesa do direito à escola de 1º e 2º graus), houve poucos avanços significativos no sentido de elaborar uma Política Educacional que representasse e considerasse a formação da cidadania.

A Reforma de Ensino que instituiu as Escolas-Padrão na rede estadual de ensino público, tinha como objetivos primordiais:

- reorganizar a escola, que passaria a funcionar em 3 turnos, com um número limitado de alunos por classe, jornada de seis horas-aula diárias e

um período noturno reestruturado, tentando se adequar às necessidades do aluno trabalhador. Paralelamente, reduziu-se o número de horas-aula dos docentes com a finalidade de prepará-los nas horas de trabalho pedagógico (HTPs) para desempenharem melhor suas funções;

- dar autonomia financeira, administrativa e pedagógica às escolas, por intermédio de instrumentos como a Caixa de Custeio, o Plano Diretor, o Centro de Informação e Criação (CIC), equipamentos como microcomputador, televisão, vídeo e outros;
- propiciar condições para reciclagem e capacitação de professores e do pessoal de apoio técnico-administrativo.

Com a intenção de possibilitar um trabalho pedagógico mais consistente e de qualidade, instituiu-se a figura do professor-coordenador. Cada Escola-Padrão poderia contar com as seguintes coordenações específicas: um coordenador de CB à 4ª série, um coordenador do período Noturno, um coordenador do CIC, e para as unidades que ofereciam curso de formação para o Magistério, um coordenador da HEM (Habilitação Específica do Magistério).

Além disso, a escola poderia dispor de um crédito de 5% sobre o número de aulas atribuídas para ser utilizado em outros níveis de coordenação, tais como Áreas de Estudo, Disciplina, Cursos ou projetos específicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Essas coordenações teriam como objetivos<sup>113</sup>:

- "Organizar e coordenar as reuniões de estudo nas HTPs, estimulando discussões e reflexões e subsidiando-as com materiais de apoio.
- Propor sistemáticas de avaliação, estimulando e acompanhando a organização do processo de recuperação no próprio contexto das aulas e orientando professores, pais e alunos quanto à superação das dificuldades surgidas no processo ensino-aprendizagem.
- Organizar e implementar projetos específicos de enriquecimento curricular.
- Elaborar propostas de capacitação em conjunto com a equipe escolar."

A Secretaria de Educação promoveu, a partir de 1994, uma reformulação nas regras de utilização das coordenações. Estabeleceu-se que "os níveis de coordenação deverão priorizar os segmentos de curso (de 5ª a 8ª séries e/ou Ensino Médio), Área e Disciplina". (Resolução SE-274 de 27/12/93)

O Projeto Escola-Padrão foi então apresentado como bastante transformador, querendo criar uma nova escola a partir de ações efetivas que afetavam todos os que trabalhavam na mesma.

Por intermédio de ações desconcentradoras, aumentava-se a autonomia da unidade escolar, em nível:

-financeiro, com a criação da Caixa de Custeio (que não conseguiu ser implantada em nenhuma das 306 escolas em 1992) e do Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores.

---

<sup>113</sup> Resolução SE-290, 11/12/91.

Em 1993 as Caixas de Custeio ainda estavam em fase de criação e instituição, por isso as despesas correntes do Plano Diretor foram repassadas via adiantamento às 1.358 Escolas-Padrão.

Para que se efetivasse a implantação das Caixas de Custeio, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou manuais para toda a rede de ensino, prestou orientação e informações técnicas por meio de seminários, treinamento, reuniões e encontros e tomou providências para o estabelecimento das normas jurídicas necessárias à implantação e funcionamento das mesmas.

-administrativo, tentando fortalecer a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola através da capacitação dos diretores de escola e supervisores de ensino; realizando pesquisas de opinião entre os participantes do Conselho de Escola e reuniões com associações de pais de alunos, entidades de classe, sociedades civis organizadas e Câmaras Municipais divulgando a importância do Conselho de Escola e da participação dos membros na escola.

-pedagógico, viabilizando programas de capacitação para diretores, professores, pessoal de apoio técnico-pedagógico através dos CARHs em convênio com a FDE e programas de educação à distância- TV Escola- Canal E; organização dos CICs pelos quais as Escolas receberam um "kit" composto de mobiliário, acervo pedagógico (jogos educativos, mapas, globos e livros), televisão, vídeo, máquina de datilografia, copiadora e antena parabólica (estas, apenas algumas unidades receberam); os LDCTs (que em 1992 ainda não haviam sido implantados nas escolas e nos anos seguintes funcionaram parcialmente devido à falta de materiais e/ou professor) pelos quais as escolas receberam (pouquíssimos) "kits" de 1º e 2º graus e alguns professores de física, química e biologia foram capacitados; as HTPs que proporcionaram um espaço para discussão, aprimoramento e desenvolvimento de programas de enriquecimento curricular.

Com o objetivo de acompanhar a evolução da qualidade do ensino e das atividades de apoio, com conhecimento preciso do desempenho real do sistema educacional, a Secretaria de Estado da Educação, concomitantemente à avaliação feita pelos órgãos centrais, contratou o serviço de órgãos desvinculados de sua administração para avaliar as escolas, identificar as causas dos problemas e analisar os resultados obtidos.

A avaliação realizada em 1992 pela Fundação Carlos Chagas, propiciou em 1993 uma série de estudos e elaboração de artigos sobre Avaliação Educacional, Rendimento e Desempenho.

A avaliação elaborada para as 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries em 1994 mostrou que no caso das 8<sup>as</sup> séries os alunos tiveram um desempenho praticamente igual ao dos alunos que cursavam a mesma série em 1992, quando o Projeto tinha apenas um ano de implantação, ou seja, 3 anos estudando numa escola, teoricamente melhor, teve a mesma influência que 1 ano de estudo na mesma. O desempenho dos alunos também foi praticamente igual ao dos alunos de escolas não-Padrão, nas mesmas séries, o que é inadmissível para uma escola que vem custando 40% a mais ao Estado há 3 anos.

Para que o leitor tivesse uma visão de conjunto dos índices de desempenho anteriores e posteriores à implantação do Projeto, decidimos construir quadros, com base nos dados apresentados no Capítulo III, que mostrassem esses indicadores por grau de ensino nos períodos diurno e noturno. Como os dados de algumas escolas nos anos de 1989, 1990 e 1991 não estavam disponíveis, alguns dos quadros abaixo ficaram incompletos, fato que dificultou aquela visão de conjunto.

Aproveitaremos também para comentar os índices de evasão, reprovação e o comportamento da matrícula total, comparando-os com os índices das demais escolas da CEI nos anos de 1991, 1992 e 1993.<sup>114</sup>

Como já foi dito no capítulo anterior, lembramos ao leitor que os percentuais de evasão e retenção foram calculados dividindo-se o número de evadidos ou retidos pela matrícula total menos as transferências expedidas.

Quadro XXXVII- Índices de Desempenho Geral das Escolas-Padrão no 1º grau diurno em Campinas (1992-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1992	560	302	-	747	5382	6991	4,69	11,61
1993	424	227	02	775	5278	6706	3,64	12,33
1994	410	232	01	918	5364	6925	3,57	14,09

Ao compararmos os dados do primeiro ano de desenvolvimento do Projeto com os do último ano do período estudado, notamos um pequeno decréscimo no número de alunos matriculados, paralelamente a uma modesta queda nas taxas de evasão (de 4,69% para 3,57%) e um ligeiro crescimento das taxas de reprovação (de 11,61% para 14,09%).

Os dados levantados pela avaliação da CEI mostram que de 1991 a 1992 houve um decréscimo de 39,01% nas taxas de evasão no 1º grau diurno das Escolas-Padrão do Interior, ficando esta em torno de 3,58%, um pouco abaixo do índice que obtivemos nas 7 Escolas-Padrão de Campinas (4,69%).

Em 1993 tanto no conjunto de escolas da CEI, quanto nas escolas estudadas por nós, houve uma queda na taxa de evasão nos períodos diurno e noturno. Naquele conjunto de escolas houve uma queda global na taxa de retenção do diurno e do noturno, no caso das escolas de Campinas, no diurno, observamos um pequeno aumento (de 11,61% para 12,33%).

<sup>114</sup> Os dados de 1994 do conjunto de escolas da CEI não estavam disponíveis, segundo a mesma, porque devido à mudança de gestão, houve troca de pessoal, o que atrasou a elaboração do material. Esses dados estariam à disposição no final do ano de 1995.

Em 1994 observamos uma queda nos índices de evasão do 1º grau em torno de 2% no diurno e 42% no noturno, em contrapartida os índices de reprovação elevaram-se em torno de 14% e 149% respectivamente. A variação do índice de reprovação no noturno é exorbitante e merece um estudo que analise suas causas, porque é evidente que alguma interferência grave ocorreu.

Quadro XXXVIII- Índices de Desempenho Geral das Escolas-Padrão no 1º grau noturno em Campinas (1990-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1990	52	174	01	225	344	796	23,52	30,24
1991	53	374	-	173	510	1110	35,38	16,36
1992	78	226	-	107	717	1128	21,52	10,19
1993	67	213	-	79	794	1153	19,61	7,27
1994	56	102	-	162	630	950	11,40	18,12

Ao compararmos os dados do ano de implantação do Projeto com os do último ano do período estudado, notamos novamente um decréscimo no número de alunos matriculados. A maior taxa de reprovação ocorreu em 1990 (30,24%) e nos anos seguintes foi diminuindo consideravelmente até 1993 (quando atingiu 7,27%) e em 1994 deu um salto maior que o dobro da taxa anterior, enquanto que em relação às taxas de evasão alternaram-se períodos de crescimento e decréscimo.

Os dados do conjunto de escolas da CEI, no 1º grau noturno, mostraram uma queda no índice de evasão em torno de 37% (de 28,54% em 1991 para 17,91% em 1992), em Campinas foi em torno de 39% (de 35,38% em 1991 para 21,52% em 1992), apesar do índice das escolas de Campinas, em 1992, ter ficado ligeiramente maior que o do conjunto das demais escolas.

Ao observarmos os índices de retenção dos quadros XXXVII e XXXVIII, observamos que as maiores taxas de evasão ocorrem no período noturno, fato que também se repete no conjunto de escolas da CEI em 1992 e 1993.

Quadro XXXIX- Índices de Desempenho Geral das Escolas-Padrão no 2º grau diurno em Campinas (1989-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Ev.(%)	Taxa Rp.(%)
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1989	51	114	-	71	489	725	16,91	10,53
1992	17	19	-	76	609	694	2,80	7,23
1993	70	47	-	85	527	713	7,30	10,73
1994	35	57	-	74	453	679	8,85	20,80

Devido a inexistência dos dados de 1990 e 1991, não pudemos precisar o comportamento das taxas de evasão e reprovação nesses anos, com relação à 1989, observamos que a taxa de reprovação era praticamente metade da taxa de 1994, em contrapartida a de evasão era quase o dobro da taxa de 1994. Ao observarmos aquele comportamento no período posterior, podemos afirmar que se o Projeto teve alguma influência esta foi catastrófica pois as taxas de reprovação cresceram assustadoramente e as de evasão (de 1992 a 1994) significativamente, apenas o número de alunos matriculados diminuiu.

Quadro XL- Índices de Desempenho Geral das Escolas-Padrão no 2º grau noturno em Campinas (1992-1994)

Ano	Evasão		Reprovação		Promo.	Mat. Total	Taxa Evas.	Taxa Repr.
	Transf.	Aband.	Frequ.	Avalia.				
1992	99	594	-	164	1565	2422	25,57	7,05
1993	112	554	03	291	1754	2714	21,40	11,18
1994	156	503	30	419	1646	2754	20,51	16,12

Observando os últimos quadros nos anos de 1992 e 1994, constatamos que, excetuando-se o 2º grau noturno, nos demais níveis de ensino, o número de alunos matriculados diminuiu, o que nos faz pensar, além de outras possíveis razões, que o número de classes diminuiu, apesar da demanda por vagas ter continuado a mesma, ou aumentado, visto que em muitas escolas estaduais houve sorteio para o preenchimento das vagas.

Seria interessante que se fizesse posteriormente um estudo com o objetivo de detectar a(s) verdadeira(s) causa(s) da diminuição do número de alunos matriculados.

Nos anos de 1992 e 1993 as taxas de evasão do conjunto de escolas da CEI, no ensino médio variaram pouco (de 19,55% para 18,37%); nas escolas estudadas o período diurno registrou um aumento de 160% (de 2,80% para

7,30%), mas ainda assim com índices menores que os índices obtidos no conjunto de Escolas-Padrão da CEI (10,24%), e o noturno apresentou uma queda em torno de 16% (de 25,57% para 21,40%), com índices superiores aos obtidos no conjunto de Escolas-Padrão da CEI (21,24%).

Em 1992 as taxas de retenção das escolas estudadas e do conjunto de escolas da CEI eram maiores no período diurno e em 1993 a situação se inverte nestas escolas, salientando-se que os índices de retenção do conjunto de escolas, neste ano, estavam em torno de 6%, enquanto o das escolas estudadas estavam em torno de 11%, quase o dobro, nos dois períodos.

Ainda sobre a taxa de retenção em 1993, no conjunto de escolas da CEI houve uma diminuição da mesma com relação ao ano de 1992, enquanto nas escolas estudadas houve aumento nos períodos diurno e noturno.

O número de matrículas no ensino médio aumentou cerca de 17% em 1993, no conjunto de escolas da CEI, enquanto nas escolas pesquisadas o noturno registrou um aumento em torno de 12% e o diurno, em torno de 2,7%.

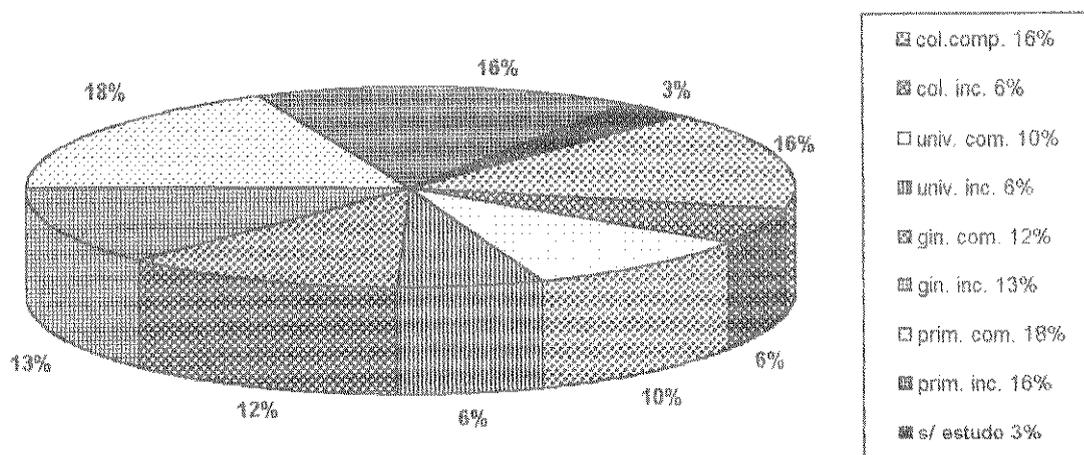
Depois de verificarmos o comportamento dos índices de evasão, reprovação e número de matrículas após a implantação do Projeto, achamos interessante registrar como foi que os membros das sete escolas pesquisadas: pais, professores e alunos se posicionaram frente às diversas questões que levantamos a respeito do mesmo.

Foram entrevistados 161 alunos da 8ª série que estavam nas escolas pesquisadas desde 1991 (100% da população prevista), 94 pais de alunos (59,4% da população prevista) e 56 professores que estavam nas escolas desde 1991 (50,4% da população prevista).

Os pais e professores responderam aos seus questionários em casa; principalmente no caso dos professores, tivemos uma série de dificuldades para entregar e receber os questionários de volta, porque a direção de algumas escolas que se responsabilizaram pela entrega, perderam alguns questionários, não entregaram outros e não fizeram as cobranças para que houvesse a devolução dos mesmos.

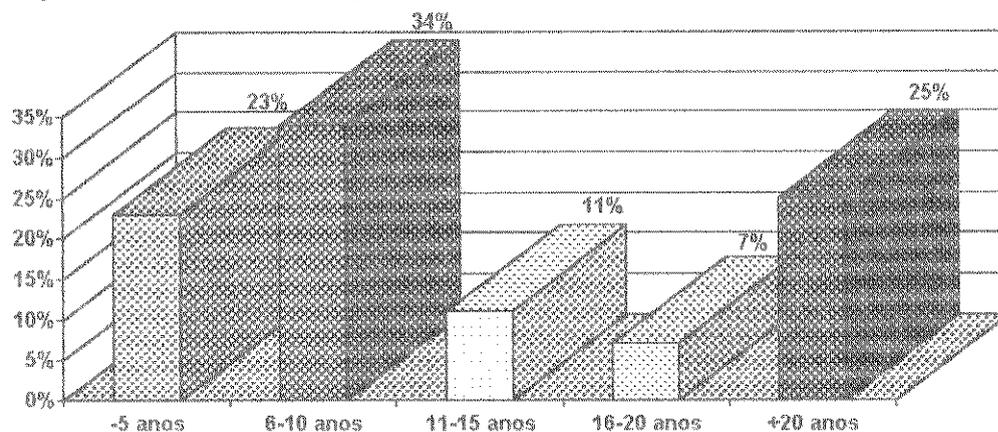
A escolaridade dos pais consultados era variada, apenas 32% possuíam no mínimo o curso colegial completo. Vide a figura a seguir:

Fig. VIII: Escolaridade dos Responsáveis pelos Alunos em %



A maioria dos professores ouvidos estava no exercício do Magistério há mais de 6 anos. Vide figura abaixo:

Fig. IX: Tempo de exercício no Magistério em %



Acreditamos que, quando não há participação dos envolvidos na elaboração e condução de um projeto, pode também não haver compromisso por parte dos mesmos, os quais poderão ainda resistir às mudanças advindas, por não se sentirem responsáveis pelos resultados. Um Projeto não precisa necessariamente ser ruim para não funcionar, basta que a base não tenha sido envolvida e convencida de que o projeto é bom.

"O indivíduo só pode ser responsável por aquilo que escolhe livremente, porque percebe uma dimensão do seu 'eu' constituído pelo grupo a que pertence e no qual está inserido. Se isto é verdade do ponto de vista do indivíduo, pela mesma razão o é em relação à responsabilidade coletiva. (...) Não sendo co-autor, o indivíduo não pode ter co-responsabilidade". (Carvalho, 1979: 69,70).

Pensando nesta questão ouvimos os entrevistados para sabermos se eles haviam sido consultados e esclarecidos sobre o que tratava o Projeto e se após a sua implantação eles participavam das decisões e das atividades desenvolvidas na escola.

Com relação aos alunos, 79% sabiam do que tratava o Projeto e que ele seria implantado na escola. Constatamos que 60% deles não participavam de nenhuma atividade extraclasse, mesmo com o incentivo dado pelo Projeto com propostas de atividades diversificadas e ampliação da participação, sendo que alguns reclamavam da ausência do Grêmio Estudantil e de atividades como canto, música, computação e dança.

Selecionamos os pais cujos filhos eram alunos da escola antes dela se tornar uma Escola-Padrão, justamente por isso, esperávamos que todos os pais conhecessem a escola; infelizmente, constatamos que o fato dos filhos estudarem numa determinada escola, não implicava que os pais a conhecessem. 88% dos pais a conheciam antes da implantação, 51% disseram não ter sido consultados sobre a implantação do Projeto e 37% sequer sabiam do que o mesmo tratava.

Devemos considerar que existem pais que não participam de reuniões de esclarecimento e consulta; alguns por acreditarem que as outras pessoas decidem melhor do que eles; outros, por acharem que a sua opinião não influencia nas decisões, porém alguns diretores, em entrevista, confirmaram que, de fato, em sua escola não houve esta fase de consultas e esclarecimentos quando da implantação do Projeto.

Após a implantação do Projeto, 73% dos pais afirmaram participar das decisões da escola, a maioria nas reuniões de Pais, nenhum pai da amostra participava do Conselho de Escola e pouquíssimos participavam da APM e de outras atividades.

Na entrevista com o diretor da escola A, este nos afirmou que "...a forma mais rápida de queimar qualquer Projeto na rede, é não conseguir a adesão dos funcionários da UE (unidade escolar), não estou falando apenas de professores não, falo desde a merendeira, vigia, pessoal da secretaria, professor, todo mundo. Quando eles querem boicotar, é muito difícil controlar e mudar a situação ... ". Constatamos novamente a importância do compromisso dos envolvidos como um dos fatores determinantes para o sucesso ou fracasso de um Projeto.

Em determinadas escolas notamos um certo ressentimento por parte de alguns professores por ficarem sabendo pelo jornal que a sua escola seria uma Escola-Padrão; na entrevista-piloto um professor ironizou o fato, dizendo "... é interessante um Projeto que vise a melhoria do ensino, ser pensado sem discutir e nem ouvir, a nossa opinião (dos professores), (nós) que estamos dentro da sala de aula". Apenas 59% dos professores da amostra afirmaram ter sido consultados e esclarecidos sobre o que tratava o Projeto.

Após a implantação, 64% dos professores entrevistados afirmaram participar das decisões no Conselho de Escola, pouquíssimos na APM e uma citação na Caixa de Custeio, não houve citações em atividades extraclasse tais

como, projetos, gincanas, festas e jornal, atividades desenvolvidas por algumas das escolas.

Ao indagarmos sobre as mudanças advindas com o Projeto, vimos que a maioria dos alunos (63%) achou que se por um lado a escola melhorou, de outro ela também piorou, sendo que o aspecto negativo mais frisado foi a permanência do aluno na escola mesmo quando houve aulas vagas; os aspectos positivos mais citados foram a reforma do prédio e a troca de móveis das escolas; poucos alunos citaram o trabalho desenvolvido pelos professores como aspecto positivo. Ainda com relação a esta questão, 7% acharam a mudança para Escola-Padrão ruim, 26% boa e 4% não perceberam nenhuma mudança.

Para contornar a insatisfação dos alunos, devido a permanência na escola quando há aulas vagas, poder-se-iam criar atividades que pudessem ser aplicadas nestes momentos, tais como: jogos didáticos, jogos esportivos, projetos de leitura ou ainda experiências nos laboratórios sob a supervisão do responsável pelo CIC ou de um professor especificamente para esse fim, utilizando parte do crédito de 5%, que como vimos na Avaliação da CEI em 1993 (consta no Cap. I desta dissertação) nem todas as escolas utilizaram completamente. Percebemos que para a grande maioria, o problema maior era ficar na escola mais tempo, sem atividades interessantes ou diversificadas, o que acabava tornando o ambiente escolar cansativo.

Por outro lado a maioria dos pais (73%) considerou a mudança para Escola-Padrão positiva principalmente devido ao aumento do número de projetos pedagógicos e do período diário de aulas; 6% dos pais acharam a mudança negativa, 7% consideraram que houve aspectos positivos e também negativos, 1% não respondeu e 13% não viram nenhuma mudança.

Os professores tiveram opiniões diversas com relação ao regime de dedicação exclusiva: 29% acharam-no bom, principalmente porque o professor pôde se dedicar mais à função; 29% acharam-no ruim, porque criou uma discriminação salarial na rede e a gratificação não era incorporada ao salário para fins de aposentadoria; 42% acharam-no positivo e negativo justificando-se com os aspectos já citados.

A recuperação paralela e contínua, que possibilitaria a redefinição do processo de ensino, e a introdução das HTPs, espaço para discussão e definição do processo de aprendizagem e avaliação do aluno, duas das maiores conquistas do Projeto em nossa opinião, foram classificadas como positivas por 95% e 96% dos professores entrevistados, respectivamente.

A participação coletiva na escola, que em tese a faria mais democrática, foi vista como positiva por 62% dos professores; alguns dos que a classificaram como negativa, fizeram-no, conforme citaram, por acharem-na ainda insuficiente.

O número de alunos por classe foi citado como negativo por 61% dos professores, porque as classes continuavam repletas, impossibilitando o desenvolvimento de um bom trabalho.

O CIC e o LDCT foram citados como negativos por alguns professores porque, segundo eles, estes não funcionavam devido à falta de materiais, mobiliário, pessoas qualificadas entre outros.

A ampliação dos dias letivos foi vista de forma diferente pelos membros pesquisados.

Parte dos alunos, 47%, demonstrou um desejo bastante grande em prosseguir a vida acadêmica e acharam bom ficar mais tempo estudando na escola, pois se sentiram mais preparados para o vestibulinho; 31% acharam ruim, em parte porque foi cansativo e 22% acharam tão bom quanto ruim, baseados nas alternativas escolhidas, tivemos a impressão de que eles tiveram consciência de que dispuseram de mais tempo para aprender, o que foi bom, mas nem por isso acharam que não foi desgastante.

A maioria dos pais, 70%, posicionou-se a favor da ampliação dos dias letivos e do período diário de aulas, sendo que o motivo mais citado foi que os filhos tiveram um tempo maior para aprender; 18% dos pais acharam negativo porque, segundo eles, o ensino é que precisava ter melhorado e 12% viram aspectos positivos e também negativos na ampliação do tempo de estudo dos filhos.

De fato, os pais tinham razão em se preocupar com a qualidade do ensino oferecido, porém parecia inegável o fato de que dispendo de um tempo maior, os conteúdos poderiam ser melhor trabalhados pelos professores, oferecendo assim, mais oportunidades aos alunos. Acreditamos que os pais deveriam cobrar então, através do Conselho e nas reuniões, que se melhorasse o ensino, para que aquelas oportunidades e o tempo extra fossem melhor aproveitados. Mais uma vez, reconhecemos a participação dos pais, acompanhando, decidindo e cobrando, como um dos instrumentos de pressão para que o ensino melhore.

Já a maioria dos professores ouvidos, 84%, achou negativa a ampliação dos dias letivos principalmente porque ficou muito cansativo e depois porque, segundo eles, os membros da escola não aceitaram bem o fato de ter aulas aos sábados, muitos citaram ainda que a qualidade do ensino é que precisava ter melhorado e não a quantidade de aulas aumentado. É interessante observar que parte dos membros citados, pais e alunos da amostra, em sua maioria não se posicionaram contra a ampliação dos dias letivos e que os professores parecem estar acima do problema da qualidade do ensino, se eximindo de qualquer responsabilidade pelo mesmo, quando na verdade todos os que fazem parte direta ou indiretamente do ambiente escolar têm uma parcela de responsabilidade no mesmo.

O Projeto equipou todas as escolas com biblioteca, televisão, microcomputador, vídeo e mapas; algumas com projetor de "slides", sala de projeção e máquina de xérox (estas compradas com o dinheiro da Caixa de Custeio, segundo as direções das escolas, em entrevista). Em todas as escolas, em pelo menos um dos segmentos entrevistados, reclamou-se que os recursos financeiros recebidos foram insuficientes.

Os recursos áudio-visuais, em sua maioria, foram utilizados pelos professores para orientar os alunos em pesquisas ou nas horas de trabalho

pedagógico. Apenas 7% disseram usá-los para ilustrar e enriquecer os conteúdos vistos em sala de aula e 4% afirmaram que não fizeram nenhuma mudança na forma de tratar e abordar os conteúdos, o que demonstra uma subutilização desses recursos; uma aula expositiva ficaria bem mais interessante com um vídeo ilustrativo, "slides" ou demonstrações através de experiências!

Tivemos dificuldade em acreditar que um profissional tivesse mudado completamente a sua forma de abordar e tratar os conteúdos em função de um Projeto (32% dos professores assinalaram todas as alternativas), pelo menos um profissional bem preparado e consciente não deveria. O fato de alguns terem passado a pesquisar mais e diversificar o material utilizado, em nossa opinião representou um grande avanço.

Pudemos constatar que muitos alunos perceberam alguma mudança na forma como os professores passaram a ministrar as aulas. Felizmente, a maioria achou que os professores ficaram mais preocupados com os alunos, explicando mais a matéria e exigindo mais dos mesmos; Contudo, a mudança nem sempre foi considerada como positiva; na escola D, alguns alunos acharam que os professores estavam mais desanimados com a falta de retorno à sua dedicação, e na escola F, alguns alunos acharam que seus professores estavam mais agressivos e revoltados.

A compreensão das matérias melhorou para 52% dos alunos ouvidos, em parte pelo apoio recebido dos professores; vários alunos acreditaram que foi devido aos livros adotados terem sido melhores. Apenas na escola F, alguns alunos (23% do total de alunos entrevistados da referida escola) responsabilizaram seus professores pela incompreensão das matérias, alegando que os mesmos "corriam" com o conteúdo.

Achamos interessante registrar que 26% dos alunos, uma porcentagem não desprezível, considerou que a mudança da escola para Escola-Padrão não influenciou a sua compreensão das matérias, e que 9% considerou que sua compreensão havia melhorado devido ao apoio recebido dos professores, mas também havia piorado porque eles não conseguiram expressar aquela melhoria nas avaliações.

A maioria, 65% dos pais, acreditou que após a implantação do Projeto, o desempenho dos filhos melhorou principalmente porque aumentou a quantidade de aulas e os professores se empenharam mais, 25% dos pais acharam que o Projeto não afetou o desempenho de seus filhos, 5% dos pais acharam que piorou (sendo que 2% destes responsabilizaram os professores pelo fato), 2% perceberam aspectos que melhoraram e que também pioraram e 3% dos pais não responderam a esta questão.

É claro que ainda são necessárias uma série de mudanças para melhorar o ensino de fato, porém o Projeto trouxe benefícios inegáveis como a discussão e o questionamento da prática pedagógica, a possibilidade de maior autonomia para a escola e as reformas físicas que se faziam necessárias há bastante tempo.

Falamos em possibilidade de maior autonomia porque o Projeto abre espaços como a Caixa de Custeio, Plano Diretor, Contrato de Gestão, Conselho de

Escola, Grêmio Estudantil e APM para a participação coletiva, mas ela só ocorrerá de fato, se os membros da escola estiverem conscientes de suas possibilidades. Viriato, observa que "a participação coletiva na gestão da Escola é condição, entre outras, para a democratização de um Ensino Público de qualidade e para todos" (1995:122).

E acrescenta que:

"A ausência dessa relação (de participação) entre Direção e membros da escola, parece-nos explicar, em parte, o fracasso de uma gestão mais participativa, proposta pelo 'Projeto Educacional Escola-Padrão' "(Viriato, 1995: 144).

"Não se pode confundir, ou permitir que se confunda, a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa." (Azanha, 1993: 45)

Acreditamos que o Projeto incorporou uma série de boas experiências ou idéias, entre estas podemos citar: aumento do período de aula (também proposto pelo PROFIC), existência de coordenadores, várias alternativas de atividades, alteração do número de aulas (também proposto pelo Projeto de Reestruturação do Ensino Noturno), a ampliação da participação dos membros da escola, através da transformação do Conselho de órgão consultivo em órgão deliberativo (também previsto no Estatuto do Magistério, em 1985), a autonomia financeira proposta pela Caixa de Custeio (semelhante à transformação das Delegacias de Ensino em Unidades de Despesa), a introdução das HTPs para todas as séries do ensino fundamental e médio (já existentes no Ciclo Básico como horas-atividades, realizadas na escola e em conjunto) e a possibilidade da escola elaborar seus projetos.

Pudemos constatar através das visitas feitas às escolas, entrevistando, ou aplicando questionários aos membros da mesma que alguns fatores ainda são obstáculos para a melhoria do ensino:

- alta rotatividade dos professores que atuam na rede;
- ausência de política a médio e longo prazo de capacitação e atualização dos professores;
- currículos inadequados à nova realidade cultural e de mercado;
- precariedade das estruturas de apoio técnico-pedagógicas e administrativas em todos os níveis da Secretaria de Estado de Educação;
- resistência à participação coletiva na escola;
- considerar o público como privado ou de "ninguém", onde cada um faz o que quer;
- usar o salário (que de fato é baixíssimo) como desculpa pela falta de compromisso e responsabilidade com a prática pedagógica;
- recursos insuficientes para o desenvolvimento dos projetos.

O Programa Escola-Padrão mostrou poucos avanços significativos, foi uma experiência que propiciou aspectos positivos como o espaço para discussão e replanejamento da prática pedagógica (as HTPs foram unanimemente

citadas pelos diretores das escolas como fator de melhoria do ensino), e aspectos negativos como não ter conseguido atingir suas metas de diminuição da retenção, resgate da função socializadora da escola, já que seus membros continuam não participando e de melhoria do ensino, pois os indicadores e as avaliações externas mostram que o desempenho dos alunos estão muito semelhantes ao dos alunos de escolas não-Padrão e ambos estão muito ruins.

Contudo, não podemos nos deixar levar apenas por esses indicadores negativos, três anos de desenvolvimento de um Projeto não são suficientes para determinar o seu "congelamento" ou taxá-lo de "fadado ao fracasso", mas servem para dar pistas do que deve ser reformulado, não esquecendo principalmente do envolvimento dos membros que serão afetados por ele.

## SUMMARY

This study refers to an analyse about "Projeto Educacional Escola-Padrão" and its practice in seven public schools, in Campinas - SP, in 1992.

A historical investigation about public politics' evolution in education in São Paulo state was preliminary realized, observing the decentralization and autonomy, mentioning the programmes and procedures that brought the most important changes into school routine at Montoro, Quéricia and Fleury Governments.

It was noticed through this analyse, that some of those procedures had already been used in other previous programmes.

Headmasters teachers, students and involved people answered open interviews and questionnaires, in which, the main purpose was to know about conditions of acceptance and implementation of that project and their participation on it. It was compared the repeater students indexes and evasion from the last to the later three years of the Project's implementation in each inquired school, and these indexes were also compared with other schools that hadn't participated in the above-mentioned Project.

The Project, in theory, would change people's profile that work directly or indirectly in school units, but, in fact, it didn't happen in practice.

The study made clear that the Project's purposes were hardly discussed in some schools, and it was one of the reasons that just a few interviewed people were involved in it.

The study showed that most of interviewees think that there was important improvement in education, but this improvement didn't reflect on repeater students indexes and evasion in most of the inquired schools.

So we propose a deep analyse and a more specific study on some procedures instead of stopping or giving up the project, because it is known that it brought undeniable benefits.

# Anexos

# Anexo I

RESUMO DA AMOSTRA FINAL DA AVALIACAO DIAGNOSTICA REALIZADA COM ALUNOS DE BA.SERIE DAS ESCOLAS PADRAO DO ESTADO DE SAO PAULO POR DIVISAO REGIONAL  
 DELEGACIA DE ENSINO, ESCOLA E DISCIPLINA - COGESF

DRE	DELEGACIA	ESCOLA	D I U R N O			N O T U R N O		
			NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. GERAIS	NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. GERAIS
			PROVA 1	PROVA 2	PROVA 3	PROVA 4	PROVA 5	PROVA 6
DRECAP1	4 DELEGACIAS	21 ESCOLAS	350	351	346	404	402	397
DRECAP2	8 DELEGACIAS	35 ESCOLAS	535	523	514	416	419	411
DRECAP3	9 DELEGACIAS	42 ESCOLAS	687	678	660	556	557	538
DRE NORTE	3 DELEGACIAS	15 ESCOLAS	280	195	187	85	83	81
DRE LESTE	3 DELEGACIAS	14 ESCOLAS	166	166	162	177	166	169
DRE SUL	8 DELEGACIAS	34 ESCOLAS	515	497	495	462	432	438
DRE OESTE	8 DELEGACIAS	33 ESCOLAS	472	466	461	402	366	374
TOTAL COGESF	43 DELEGACIAS	194 ESCOLAS	2.925	2.876	2.827	2.504	2.425	2.411
TOTAL COGESF:	DIURNO -	8.630						
	NOTURNO -	7.345						
	GERAL -	15.977 + 5.433 REDACOES =	21.410					

RESUMO DA AMOSTRA FINAL DA AVALIACAO DIAGNOSTICA REALIZADA COM ALUNOS DE BA.SERIE DAS ESCOLAS PADRAO DO ESTADO DE SAO PAULO POR DIVISAO REGIONAL  
 DELEGACIA DE ENSINO, ESCOLA E DISCIPLINA - CEI

DRE	DELEGACIA	ESCOLA	D I U R N O			N O T U R N O		
			NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. GERAIS	NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. GERAIS
			PROVA 1	PROVA 2	PROVA 3	PROVA 4	PROVA 5	PROVA 6
DRE SANTOS	4 DELEGACIAS	7 ESCOLAS	102	101	98	28	22	27
DRE S.J.CAMPOS	7 DELEGACIAS	16 ESCOLAS	161	157	156	134	130	126
DRE SOROCABA	10 DELEGACIAS	11 ESCOLAS	166	163	156	159	155	155
DRE CAMPINAS	15 DELEGACIAS	22 ESCOLAS	447	442	441	181	187	179
DRE RIB. PRETO	14 DELEGACIAS	17 ESCOLAS	365	351	349	144	150	136
DRE BAURU	4 DELEGACIAS	8 ESCOLAS	120	115	119	89	88	87
DRE S.J.R.PRETO	11 DELEGACIAS	11 ESCOLAS	268	198	193	89	96	82
DRE ARACATUBA	4 DELEGACIAS	6 ESCOLAS	92	89	90	35	32	31
DRE PRES.PRUD.	7 DELEGACIAS	9 ESCOLAS	135	138	134	106	102	95
DRE MARILIA	7 DELEGACIAS	9 ESCOLAS	197	191	193	101	96	98
DRE REGISTRO	2 DELEGACIAS	2 ESCOLAS	50	52	51	18	23	22
TOTAL INTERIOR	85 DELEGACIAS	112 ESCOLAS	2.047	1.997	1.980	1.082	1.075	1.040
TOTAL INTERIOR:	DIURNO -	6.024						
	NOTURNO -	3.197						
	GERAL -	9.221 + 2.129 REDACOES =	12.350 PROVAS					

AMOSTRA FINAL DOS ALUNOS DE 7ª. SERIE QUE PARTICIPARAM DA AVALIACAO DIAGNOSTICA DAS ESCOLAS PADRAO - 1992

DRE	DELEGACIA	ESCOLA	DIURNO			NOTURNO		
			NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. GERAIS	NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. G.
			PROVA 1	PROVA 2	PROVA 3	PROVA 4	PROVA 5	PROVA 6
DRECAP1	3A.D.L.	CARLOS DE LAET (7a. serie)	7	4	6	0	0	0
DRECAP2	21A.D.L.	SERGIO ESTANISLAU CAMARGO	0	0	0	6	9	8
DRE NORTE	2A. GUARULHOS	ALEXANDRE LOPES OLIVEIRA(7a.)	10	10	10	0	0	0
DRE NORTE	2A. GUARULHOS	REPUBLICA DOMINICANA (7a.serie)	16	9	8	0	0	0
DRE LESTE	MOJI DAS CRUZES	IVAN BRASIL (7a.)	6	6	5	0	0	0
DRE LESTE	MOJI DAS CRUZES	JOSE CARLOS PRESTES(7a.)	11	10	9	5	4	7
DRE SUL	1A. S. BERNARDO	JOSE GETULIO ESCOBAR BUENO	0	0	0	6	6	9
DRE SANTOS	GUARUJA	TANCREDO NEVES(7a.)	13	13	13	0	0	0
DRE SANTOS	SAO VICENTE	JOSE NIGRO(7a.)	11	10	8	0	0	0
DRE SOROCABA	ITU	ERMELINDA SILVEIRA MACHADO(7a.)	0	0	0	16	15	14
DRE CAMPINAS	S.JOAO B.VISTA	JOAOIM JOSE(7a.)	0	0	0	7	8	9
DRE CAMPINAS	2A. JURUBIAI	DEILINDA COPELLI SOUZA LIMA(7a.)	7	10	11	0	0	0
DRE S.J.R.PRETO	2A. S.J.R.PRETO	DARCY FEDERICI PACHECO(7a.)	10	10	7	0	0	0
TOTAL DE ALUNOS DE 7ª. SERIE			85	82	77	42	44	44

AMOSTRA FINAL DOS ALUNOS DE 1ª. SERIE DO 2o. GRAU QUE PARTICIPARAM DA AVALIACAO DIAGNOSTICA DAS ESCOLAS PADRAO - 1992

DRE	DELEGACIA	ESCOLA	DIURNO			NOTURNO		
			NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. GERAIS	NUMERO DE ALUNOS EM PORTUGUES	NUMERO DE ALUNOS EM MATEMATICA	NUMERO DE ALUNOS EM CON. G.
			PROVA 1	PROVA 2	PROVA 3	PROVA 4	PROVA 5	PROVA 6
DRECAP1	2A.D.L.	AUGUSTO MEIRELLES REIS FILHO	30	31	33	31	30	30
DRECAP2	6A.D.L.	MARIO MARQUES DE OLIVEIRA	28	33	26	27	27	27
DRECAP2	7A.D.L.	JOSE MARQUES DA CRUZ	35	35	33	35	33	33
DRECAP2	21A.D.L.	ZIPORA RUBINSTEIN	7	6	7	0	0	0
DRECAP3	16A.D.L.	BRASILIO MACHADO	35	35	34	38	38	37
DRECAP3	16A.D.L.	RUI BLOEM	28	31	29	34	31	31
TOTAL DE ALUNOS DE 1ª. SERIE DE 2o. GRAU			163	171	162	165	155	155

# Anexo II

MEDIA DE ACERTOS NA PROVA, DESVIO PADRAO, NOTA MINIMA, NOTA MAXIMA, MODA E NUMERO DE PROVAS DE PORTUGUES NO PERIODO DIURNO DOS ALUNOS DE BA. SERIE DAS ESCOLAS PADRAO - AVALIACAO DIAGNOSTICA 1992

DRE	MEDIA	DESVIO PADRAO	NOTA MINIMA	NOTA MAXIMA	MODA	NUMERO DE ALUNOS
01	13.94	3.62	5	25	14	315
02	14.36	3.65	5	24	15	465
03	15.09	3.55	5	24	14	624
04	15.05	3.49	7	27	14	182
05	13.61	3.87	3	23	16	149
06	14.39	3.69	5	25	15	515
07	14.36	3.49	5	25	12	472
08	13.54	2.90	5	20	15	78
09	14.16	3.70	4	23	15	161
10	14.58	3.65	5	23	15	166
11	14.59	3.70	6	24	14	440
12	15.01	3.71	4	25	14	365
13	14.32	3.17	5	22	13	120
14	14.32	3.60	5	23	15	196
15	14.42	3.77	6	24	13	92
16	13.60	3.83	4	22	14	139
17	14.94	3.72	5	23	16	197
18	13.35	2.84	8	20	13	52
<b>GERAL</b>	<b>14.48</b>	<b>3.64</b>	<b>3</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>4728</b>

DRE 01 - DRECAP1; DRE 02 - DRECAP2; DRE 03 - DRECAP3; DRE 04 - DRE NORTE; DRE 05 - DRE LESTE; DRE 06 - DRE SUL; DRE 07 - DRE OESTE; DRE 08 - DRE SANTOS; DRE 09 - DRE SAO JOSE DOS CAMPOS; DRE 10 - DRE SOROCABA; DRE 11 - DRE CAMPINAS; DRE 12 - DRE RIBEIRAO PRETO; DRE 13 - DRE BAURU; DRE 14 - DRE SAO JOSE DO RIO PRETO; DRE 15 - DRE ARACATUBA; DRE 16 - DRE PRESIDENTE PRUDENTE; DRE 17 - DRE MARILIA; DRE 18 - DRE REGISTRO.

Desvio Padrão: é uma medida de variabilidade e indica como os escores (notas) variam em relação à média.

Moda: indica a média mais freqüente em cada DRE.

MEDIA ACERTOS NA PROVA, DESVIO PADRAO, NOTA MINIMA, NOTA MAXIMA.  
 MODA E NUMERO DE PROVAS DE PORTUGUES NO PERIODO NOTURNO DOS ALUNOS  
 DE BA. SERIE DAS ESCOLAS PADRAO - AVALIACAO DIAGNOSTICA 1992

DRE	MEDIA	DESVIO PADRAO	NOTA MINIMA	NOTA MAXIMA	MODA	NUMERO DE ALUNOS
01	11.88	3.47	3	21	11	373
02	11.87	3.44	3	22	--	348
03	12.39	3.44	3	25	14	484
04	13.31	3.32	5	22	12	85
05	11.85	3.28	3	22	12	172
06	12.51	3.46	3	24	12	456
07	12.45	3.33	4	24	11	402
08	13.32	3.14	8	20	15	28
09	12.16	3.40	4	20	11	134
10	12.82	3.42	4	21	14	143
11	12.29	3.44	4	21	12	174
12	12.19	3.47	4	19	--	144
13	12.00	3.10	5	18	12	89
14	11.42	3.12	6	21	11	89
15	12.85	3.66	6	20	--	33
16	11.93	3.39	5	21	11	106
17	12.57	3.10	6	20	13	101
18	12.94	2.36	8	18	14	18
GERAL	12.27	3.40	3	25	12	3379

DRE 01 - DRECAP1: DRE 02 - DRECAP2: DRE 03 - DRECAP3; DRE 04 - DRE NORTE:  
 DRE 05 - DRE LESTE: DRE 06 - DRE SUL: DRE 07 - DRE OESTE: DRE 08 - DRE  
 SANTOS: DRE 09 - DRE SAO JOSE DOS CAMPOS: DRE 10 - DRE SOROCABA: DRE 11  
 - DRE CAMPINAS: DRE 12 - DRE RIBEIRAO PRETO: DRE 13 - DRE BAURU: DRE  
 14 - DRE SAO JOSE DO RIO PRETO: DRE 15 - DRE ARACATUBA: DRE 16 - DRE  
 PRESIDENTE PRUDENTE: DRE 17 - DRE MARILIA: DRE 18 - DRE REGISTRO.

# Anexo III

Quadro XLI: Distribuição da Frequência de Pontos da Redação por Intervalos  
- Diurno.

INTERVALOS	7ª série		8ª série		1ª série do 2º grau	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%
90 - 100			61	1,29		
80 - 90			197	4,16	14	8,58
70 - 80	2	2,35	560	11,84	22	13,49
60 - 70	9	10,58	932	19,71	37	22,69
50 - 60	17	20,00	911	19,26	31	19,01
40 - 50	18	21,17	759	16,06	19	11,65
30 - 40	12	14,11	479	10,13	17	10,42
20 - 30	10	11,76	344	7,27	7	4,24
10 - 20	8	9,41	307	6,49	12	7,36
0 - 10	9	10,58	178	3,76	4	2,45
TOTAL	85	100,00	4728	100,00	163	100,00

Fonte: SEE/CENP

Quadro XLII: Distribuição da Frequência de Pontos da Redação por Intervalos - Noturno

INTERVALOS	7ª série		8ª série		1ª série do 2º grau	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%
90 - 100			6	0,17		
80 - 90			34	1,00		
70 - 80	1	2,38	117	3,46	17	10,30
60 - 70	4	9,52	409	12,10	37	22,42
50 - 60	8	19,04	598	17,69	40	24,24
40 - 50	7	16,66	627	18,55	21	12,72
30 - 40	5	11,90	516	15,26	20	12,12
20 - 30	4	9,52	418	12,36	10	6,06
10 - 20	5	11,90	338	10,00	7	4,24
0 - 10	8	19,04	317	9,37	13	7,87
TOTAL	42	100,00	3380	100,00	165	100,00

Fonte: SEE/CENP

# Anexo IV

MEDIA DE ACERTOS NA PROVA. DESVIO PADRAO. NOTA MINIMA. NOTA MAXIMA.  
 MODA E NUMERO DE PROVAS DE MATEMATICA NO PERIODO DIURNO DOS ALUNOS  
 DE BA. SERIE DAS ESCOLAS PADRAO - AVALIACAO DIAGNOSTICA 1992

DRE	MEDIA	DESVIO PADRAO	NOTA MINIMA	NOTA MAXIMA	MODA	NUMERO DE ALUNOS
01	7.59	2.96	1	19	6	316
02	7.68	2.88	1	20	6	449
03	8.03	3.22	2	22	7	612
04	8.02	2.83	2	15	8	176
05	7.95	3.24	3	24	7	150
06	7.86	3.33	1	26	6	497
07	7.81	3.24	1	28	8	466
08	7.60	2.71	1	14	6	78
09	7.62	2.85	2	17	6	157
10	8.06	2.63	2	15	6	163
11	8.07	3.19	1	21	8	432
12	8.32	3.55	2	24	7	351
13	7.75	2.80	3	17	6	115
14	8.27	3.57	1	20	6	188
15	7.94	2.84	2	16	7	89
16	6.98	2.38	1	14	7	138
17	8.47	2.97	3	18	9	191
18	7.25	2.21	3	12	9	52
<b>GERAL</b>	<b>7.91</b>	<b>3.12</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>4620</b>

DRE 01 - DRECAP1: DRE 02 - DRECAP2: DRE 03 - DRECAP3: DRE 04 - DRE NORTE:  
 DRE 05 - DRE LESTE: DRE 06 - DRE SUL: DRE 07 - DRE OESTE: DRE 08 - DRE  
 SANTOS: DRE 09 - DRE SAO JOSE DOS CAMPOS: DRE 10 - DRE SOROCABA: DRE 11 -  
 DRE CAMPINAS: DRE 12 - DRE RIBEIRAO PRETO: DRE 13 - DRE BAURUS: DRE  
 14 - DRE SAO JOSE DO RIO PRETO: DRE 15 - DRE ARACATUBA: DRE 16 - DRE  
 PRESIDENTE PRUDENTE: DRE 17 - DRE MARILIA: DRE 18 - DRE REGISTRO.

Desvio padrão: é uma medida de variabilidade e indica como os escores (notas) variam em relação à média.

Moda: indica a média mais freqüente em cada DRE.

MEDIA DE ACERTOS NA PROVA. DESVIO PADRAO. NOTA MINIMA. NOTA MAXIMA.  
 MODA E NUMERO DE PROVAS DE MATEMATICA NO PERIODO NOTURNO DOS ALUNOS  
 DE BA. SERIE DAS ESCOLAS PADRAO - AVALIACAO DIAGNOSTICA 1992

DRE	MEDIA	DESVIO PADRAO	NOTA MINIMA	NOTA MAXIMA	MODA	NUMERO DE ALUNOS
01	6.92	2.48	1	16	6	372
02	6.63	2.48	0	15	---	350
03	6.85	2.81	1	21	6	488
04	7.28	2.94	2	18	6	83
05	6.68	2.62	0	18	5	182
06	7.06	2.72	1	18	7	424
07	6.93	2.45	1	15	7	368
08	6.04	2.00	3	10	7	21
09	6.73	2.93	0	18	7	130
10	7.05	2.54	2	15	6	140
11	7.38	2.75	1	18	6	179
12	7.25	2.67	2	15	7	150
13	7.10	2.17	2	13	7	88
14	7.24	2.44	2	14	7	90
15	6.84	2.52	3	12	6	32
16	6.65	3.52	1	21	7	102
17	6.48	2.23	2	14	7	98
18	5.83	2.93	1	13	6	23
GERAL	6.91	2.66	0	21	7	3297

DRE 01 - DRECAP1: DRE 02 - DRECAP2: DRE 03 - DRECAP3: DRE 04 - DRE NORTE  
 DRE 05 - DRE LESTE: DRE 06 - DRE SUL: DRE 07 - DRE OESTE: DRE 08 - DRE  
 SANTOS: DRE 09 - DRE SAO JOSE DOS CAMPOS: DRE 10 - DRE SOROCABA: DRE  
 - DRE CAMPINAS: DRE 12 - DRE RIBEIRAO PRETO: DRE 13 - DRE BAURUS: DRE  
 14 - DRE SAO JOSE DO RIO PRETO: DRE 15 - DRE ARACATUBA: DRE 16 - DRE  
 PRESIDENTE PRUDENTE: DRE 17 - DRE MARILIA: DRE 18 - DRE REGISTRO.

# Anexo V

MEDIA DE ACERTOS NA PROVA. DESVIO PADRAO. NOTA MINIMA. NOTA MAXIMA. MODA E NUMERO DE PROVAS DE CONHECIMENTOS GERAIS NO PERIODO DIURNO DOS ALUNOS DE BA. SERIE DAS ESCOLAS PADRAO - AVALIACAO DIAGNOSTICA 1992

DRE	MEDIA	DESVIO PADRAO	NOTA MINIMA	NOTA MAXIMA	MODA	NUMERO DE ALUNOS
01	13.73	4.74	3	32	15	309
02	13.12	4.18	4	28	12	448
03	14.72	4.64	5	36	11	597
04	15.00	4.75	5	28	12	169
05	13.93	3.99	7	26	13	148
06	14.01	4.28	4	31	--	495
07	14.08	4.34	4	30	14	461
08	13.69	4.12	7	28	14	77
<del>09</del>	13.83	4.51	6	28	13	156
10	14.70	4.22	5	30	14	156
11	14.86	4.46	5	31	12	430
12	15.35	4.52	4	28	16	349
13	13.95	3.92	6	26	14	119
14	14.20	4.45	6	30	11	186
15	14.92	4.34	4	26	--	90
16	13.36	4.54	4	26	10	134
17	13.90	4.73	5	31	--	193
18	14.69	4.25	8	28	16	51
GERAL	14.24	4.47	3	36	12	4568

DRE 01 - DRECAP1: DRE 02 - DRECAP2: DRE 03 - DRECAP3: DRE 04 - DRE NORTE:  
DRE 05 - DRE LESTE: DRE 06 - DRE SUL: DRE 07 - DRE OESTE: DRE 08 - DRE  
SANTOS: DRE 09 - DRE SAO JOSE DOS CAMPOS: DRE 10 - DRE SOROCABA: DRE 11  
- DRE CAMPINAS: DRE 12 - DRE RIBEIRAO PRETO: DRE 13 - DRE BAURU: DRE  
14 - DRE SAO JOSE DO RIO PRETO: DRE 15 DRE ARACATUBA: DRE 16 - DRE  
PRESIDENTE PRUDENTE: DRE 17 - DRE MARILIA: DRE 18 - DRE REGISTRO.

Desvio Padrão: é uma medida de variabilidade e indica como os escores (notas) variam em relação à média.

Moda: indica a média mais freqüente em cada DRE

MEDIA DE ACERTOS NA PROVA. DESVIO PADRAO, NOTA MINIMA, NOTA MAXIMA. MODA E NUMERO DE PROVAES DE CONHECIMENTOS GERAIS NO PERIODO NOTURNO DOS ALUNOS DE 8A. SERIE DAS ESCOLAS PADRAO - AVALIACAO DIAGNOSTICA 1992

DRE	MEDIA	DESVIO PADRAO	NOTA MINIMA	NOTA MAXIMA	MODA	NUMERO DE ALUNOS
01	11.96	4.12	3	25	13	365
02	11.84	4.00	3	25	9	346
03	12.24	4.08	3	26	12	468
04	13.08	4.28	5	28	--	86
05	11.80	4.08	4	24	--	165
06	12.40	4.08	2	24	--	427
07	12.24	4.32	3	28	13	374
08	12.12	3.76	7	21	11	27
09	12.20	4.36	1	23	11	126
10	12.32	3.88	4	20	--	141
11	12.12	3.84	5	24	12	170
12	12.48	4.08	5	23	9	136
13	12.12	3.56	6	21	10	87
14	12.44	3.92	4	22	--	83
15	12.32	4.08	6	20	--	31
16	11.64	4.20	3	23	11	95
17	11.76	4.04	4	23	--	99
18	12.08	2.44	5	16	10	22
GERAL	12.16	4.08	1	28	11	3248

DRE 01 - DRECAP1: DRE 02 - DRECAP2: DRE 03 - DRECAP3: DRE 04 - DRE NORTE:  
DRE 05 - DRE LESTE: DRE 06 - DRE SUL: DRE 07 - DRE OESTE: DRE 08 - DRE  
SANTOS: DRE 09 - DRE SAO JOSE DOS CAMPOS: DRE 10 - DRE SOROCABA: DRE 11  
- DRE CAMPINAS: DRE 12 - DRE RIBEIRAO PRETO: DRE 13 - DRE BAURU: DRE  
14 - DRE SAO JOSE DO RIO PRETO: DRE 15 - DRE ARACATUBA: DRE 16 - DRE  
PRESIDENTE PRUDENTE: DRE 17 - DRE MARILIA: DRE 18 - DRE REGISTRO.

# Anexo VI

As 20 primeiras questões de cada prova solicitavam informações gerais sobre o aluno. Serão apresentados, a seguir, os principais resultados desse levantamento:

1. Sexo:

**DIURNO**

Predominância do sexo  
feminino 61,5%

**NOTURNO**

Predominância do sexo  
masculino 51,4%

2. Instrução do pai:

	<b>DIURNO</b>	<b>NOTURNO</b>
1º grau completo:	53,6%	68,5%
Nenhuma instrução:	3,6%	11,6%
2º grau completo ou não	18,6%	10,8%
Formação técnica	8,3%	4,2%
Formação superior	15,5%	4,2%

3. Instrução do mãe:

	<b>DIURNO</b>	<b>NOTURNO</b>
1º grau completo:	59,2%	71,6%
Nenhuma Escolaridade:	4,4%	13,8%
2º grau	20,8%	10,4%
Formação técnica	3,7%	1,3%
Formação superior	11,7%	2,6%

4. Número de livros que têm em casa:

	<b>DIURNO</b>	<b>NOTURNO</b>
Acima de 25 livros	53%	33%

5. Idade em que começou a trabalhar:

	DIURNO	NOTURNO
Nunca trabalharam	82,5%	21,9%
Começaram antes dos 14 anos	8,6%	29,0%
Entre 14 e 15 anos	7,5%	37,4%
Entre 16 e 17 anos	1,0%	9,7%
A partir dos 18 anos	0,2%	1,5%

6. Quantas horas trabalham por semana:

	DIURNO	NOTURNO
Até 10 horas semanais	6,0%	23,0%
Entre 11 e 20 horas/semanais	2,0%	5,0%
Entre 21 e 30 horas	2,0%	7,0%
Acima de 31 horas	1,6%	29,0%

7. Há quanto tempo estuda na Escola Pública:

Nos dois períodos a maioria sempre estudou na Escola Pública

	DIURNO	NOTURNO
Ingressaram na Escola Pública no último ano (1992)	16,0%	20,0%

8. Repetência:

	DIURNO	NOTURNO
Repetiram 1 vez	22,0%	28,0%
2 vezes	11,0%	28,0%
3 vezes ou mais	3,0%	20,0%

9. Frequência com que assistem televisão (dia de aula)

	DIURNO	NOTURNO
Não assistem	7,0%	18,0%
1 hora	25,0%	36,0%
2 horas	27,0%	21,0%
3 horas	21,0%	12,0%
4 horas ou mais	19,0%	13,0%

10. Leitura como lazer: (não foi pesquisado o tipo de leitura)

	DIURNO	NOTURNO
Nunca	17,0%	19,0%
1 ou 2 vezes ao mês	26,0%	22,0%
1 ou 2 vezes por semana	36,0%	36,0%
Quase todos os dias	20,0%	22,0%

11. Tempo gasto com trabalhos escolares em casa

	DIURNO	NOTURNO
Entre 1 e 2 horas	42,0%	39,0%
Entre 1 e 3 horas	68,2%	-
Menos de 1, 2 no máximo	-	68,2%

12. Importância da aprendizagem de Português para obtenção de bom emprego:

96,0% nos dois turnos

13. Importância de aprendizagem de Matemática:

	DIURNO	NOTURNO
Para homens e mulheres	98,0%	97,0%
No dia a dia	74,0%	76,0%
Indecisos	16,0%	13,0%
Não percebem a utilidade prática	10,0%	11,0%
Para obter bom emprego	97,0%	96,0%
Não pensam que Matemática seja decorativa	80,0%	69,0%
Decorar é "eficaz" para aprendizagem	10,0%	20,0%
Não sabem qualificar seu desempenho na área	37,0%	37,0%
Consideram-se "maus" alunos	22,0%	25,0%
Acham que seu desempenho é favorável	41,0%	37,0%

Foi aplicado, ainda, um questionário junto aos diretores, visando levantar informações sobre a escola. Este questionário de caracterização apresentou os seguintes resultados:

Das 306 Escolas-Padrão de 1992, 95,0% funcionam em três turnos, 3,0% em dois e 2,0% trabalham com quatro turnos.

- Bibliotecas:	82,0%
- Desenvolvem programas de incentivo à leitura:	90,0%
- Biblioteca aberta também à comunidade:	36,0%
- Contam com recursos extras para a ampliação do acervo:	42,0%
- Existe espaço físico para laboratório:	61,0%
- Faz uso do laboratório pelo menos 1 vez por semana:	72,0%
1 vez ao mês:	8,0%
Raramente:	20,0%
- Sala ambiente:	18,0%
- Quadro de esportes:	93,0%
- Mimeógrafo:	95,0%
- Televisão:	82,0%
- Vídeo-Cassete:	76,0%
- Projetor (slides):	62,0%
- Retro-projetor:	56,0%
- Xerox:	17,0%
- Micro para ensino:	17,0%
- Projetor de filmes:	9,0%
- Escolas que não contam com o módulo completo (carência relativa a funcionários operacionais):	85,0%
- Escolas mantendo estudantes de 3º grau como docentes:	70,0%

Em 19,0% das escolas os equipamentos estão fora de uso por falta de recurso para manutenção.

- Estabilidade do corpo docente:	66,0%
- Estabilidade do corpo parcial:	31,0%
- Professores se afastam:	
Buscando melhores condições de trabalho:	22,0%
Por não serem efetivos:	34,0%
- Professores faltam com frequência:	20,0%
(geralmente por motivos pessoais)	

- Professores com dez anos ou mais de experiênciz: 48.0%
- Muita diferença de capacitação entre professores do diurno e noturno. As vezes no noturno nem são habilitados.
- Recursos insuficientes: 88.0%
- Reuniões pedagógicas: bimestrais: 55.0%  
mensais: 15.0%  
semestrais: 3.0%
- Necessidade de reformulação do projeto (Escola-Padrão) para adaptação à realidade escolar ou por falta de recursos: 47.0%

# Anexo VII

1. Em 1992 esta Escola passou a ser Escola-Padrão. Você foi consultado(a) esclarecido(a) sobre o que tratava o Projeto Escola-Padrão?

sim

não

2. O Projeto previa equipar as Escolas com diversos recursos. De fato isso ocorreu?

sim

não

Se sim, com quais recursos sua Escola foi equipada?

-----  
-----  
-----

3. Você utiliza esses recursos?

sim, para

-----  
-----

não, porque

-----  
-----

4. Você fez alguma mudança na forma de tratar e abordar os conteúdos?

sim

não

Em caso afirmativo, quais?

-----  
-----  
-----

5. Você acredita que o regime de dedicação exclusiva é

positivo

negativo

Por quê? -----  
-----  
-----  
-----

6. Você acredita que o aumento dos dias letivos foi:

positivo

negativo

Por quê? -----  
-----  
-----  
-----

7. Você participa de outras atividades na Escola?

sim

não

Em caso positivo, em quais?

Conselho de Escola

APM

outras. Cite-as.  
-----  
-----  
-----  
-----

8. Cite as mudanças advindas com a implantação do Projeto Escola-Padrão  
classifique-as como positivas ou negativas.

positivas

negativas

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

9. Você acha que com a implantação do Projeto Escola-Padrão a partir 1992 houve melhoria da qualidade do ensino oferecido?

sim

não

Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----

1. Em 1992 essa escola passou a ser uma Escola-Padrão. Você ficou sabendo que seria uma "Escola-Padrão" ?

sim

não

2. Com a mudança para Escola-Padrão, você achou que a Escola:

melhorou. Cite as coisas que melhoraram;

-----  
-----  
-----

piorou. Cite as coisas que pioraram;

-----  
-----  
-----

nem melhorou, nem piorou.

3. Você participa de atividades na Escola?

sim

não

Se sim, quais?

no grêmio estudantil

no Conselho de Escola

esportes que não sejam na aula de Educação Física

outras. Quais? -----

4. Mudou a maneira como os seus professores dão aula?

sim, porque -----

-----

não mudou.

5. Depois que sua Escola passou a ser Padrão, a partir de 1992, a sua compreensão das matérias

melhorou

piorou

não melhorou, nem piorou

Por que você acha isso? -----

-----

-----

6. Depois que sua Escola passou a ser Padrão, a partir de 1992, você passou a ficar mais tempo estudando na Escola. O que você acha disso?

bom

ruim

Por quê? -----

-----

-----

## Entrevista com Pais

1. Qual seu nível de instrução?

primário incompleto

primário completo

ginásial incompleto

ginásial completo

colegial incompleto

colegial completo

universitário incompleto

universitário completo

não tenho estudo

2. Já conhecia a Escola de seu (sua) filho(a) antes dela se tornar um Escola-Padrão a partir de 1992?

sim

não

3. Quando ocorreu a mudança desta Escola para Escola-Padrão, no ano de 1992, o(a) senhor(a) foi consultado(a)?

sim

não

o(a) senhor(a) ficou sabendo do que se tratava o projeto Escola-Padrão?

sim

não

4. O que o senhor(a) achou da mudança para Escola-Padrão?

positiva

negativa

não houve mudança

Cite o que melhorou e/ ou piorou e explique o porquê.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

(Se não couber escreva no verso)

sim

não

a) Se marcou sim, de que forma?

no Conselho de Escola

nas reuniões de pais

na APM (Associação de Pais e Mestres)

em outros grupos. Quais? -----  
-----  
-----

b) Se marcou não, cite os problemas que impedem sua participação.  
-----  
-----  
-----  
-----

6. O que o senhor(a) achou do aumento dos dias letivos

positivo

negativo

Por quê? -----  
-----  
-----

7. O que o senhor(a) achou do aumento do tempo que seu filho fica na Escola diariamente?

positivo

negativo

Por quê? -----  
-----  
-----

Escola-Padrão a partir de 1992?

melhorou

piorou

não melhorou, nem piorou

não sei

Por quê? -----  
-----  
-----

9. Na sua opinião houve melhora na qualidade do ensino oferecido?

sim

não

Por quê? -----  
-----  
-----  
-----



5. O(A) senhor(a) fez alguma mudança na forma de tratar e abordar os conteúdos?

a.( ) sim

b.( ) não

Em caso afirmativo:

a1.( ) alterei a ordem dos conteúdos;

a2.( ) diversifiquei o material utilizado;

a3.( ) passei a pesquisar mais;

a4.( ) diminui as aulas expositivas;

a5.( ) passei a seguir a proposta pedagógica;

a6.( ) outra(s) mudança(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

6. O(A) senhor(a) acredita que o regime de dedicação exclusiva é:

a.( ) positivo, porque:

a1.( ) o professor pode se dedicar mais à função, apesar da gratificação ainda ser insuficiente;

a2.( ) o professor que não possui outro emprego, garante um ganho extra;

a3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) negativo, porque:

b1.( ) a gratificação não possibilitou ao professor largar outras atividades que complementam sua renda;

b2.( ) criou uma discriminação salarial na rede estadual de ensino;

b3.( ) a gratificação não é incorporada ao salário para efeito de aposentadoria;

b4.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

a.( ) positiva, porque:

a1.( ) os alunos puderam assimilar melhor os conteúdos;

a2.( ) tivemos um tempo maior para desenvolver os conteúdos;

a3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) negativa, porque:

b1.( ) ficou muito cansativo;

b2.( ) a Comunidade não aceitou bem ter aula aos sábados;

b3.( ) há muitos sábados para trabalharmos;

b4.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

8. O(A) senhor(a) participa de outras atividades na Escola?

a.( ) sim.

Em caso positivo, em quais:

a1.( ) no Conselho de Escola;

a2.( ) na APM (Associação de Pais e Mestres);

a3.( ) na Coordenação Pedagógica;

a4.( ) no grupo de recreação;

a5.( ) no jornal da Escola;

a6.( ) na Caixa de Custeio;

a7.( ) outra(s).Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) não.

9. Classifique as mudanças advindas para o Magistério com a implantação do Projeto Escola-Padrão em positivas(P) ou negativas(N).

1.( ) horas de trabalho pedagógico (HTP);

2.( ) redução do número de aulas;

3.( ) criação do Centro de Informação e Criação (CIC);

4.( ) utilização da Proposta Pedagógica;

5.( ) existência de coordenadores de área;

6.( ) capacitação dos professores por intermédio do CARH (Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos);

7.( ) adequação do espaço físico;

8.( ) participação da Comunidade na Escola;

10.( ) recuperação paralela e contínua;

11.( ) número de alunos por classe;

12.( ) participação do corpo docente na elaboração do Plano Diretor;

13.( ) biblioteca;

14.( ) criação do Laboratório de Difusão de Ciência e Tecnologia

(LDCT);

15.( ) outro(s) aspecto(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

10. O(A) senhor(a) acha que com a implantação do Projeto Escola-Padrão a partir de 1992, houve melhoria da qualidade do ensino oferecido?

a.( ) sim, porque:

a1.( ) avaliou-se o aluno como um todo;

a2.( ) houve melhores condições de trabalho;

a3.( ) os projetos foram direcionados para a eliminação dos problemas discutidos em reuniões;

a4.( ) diminuiu a evasão;

a5.( ) diminuiu a retenção;

a6.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) não, porque:

b1.( ) não houve discussão para a implantação do Projeto;

b2.( ) não houve recursos suficientes para o desenvolvimento do Projeto;

b3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

11. Outras observações em relação à mudança desta Escola para Escola-Padrão:

Questionário para os Pais

1. Qual seu nível de instrução (Até que nível o(a) senhor(a) estudou)?

a1.( ) primário incompleto

a2.( ) primário completo

b1.( ) ginásial incompleto

b2.( ) ginásial completo

c1.( ) colegial incompleto

c2.( ) colegial completo

d1.( ) universitário incompleto

d2.( ) universitário completo

e.( ) não tenho estudo

2. Já conhecia a Escola de seu (sua) filho(a) antes dela se tornar Escola-Padrão a partir de 1992?

a.( ) sim

b.( ) não

3. Quando ocorreu a mudança desta Escola para Escola-Padrão, no ano de 1992, o(a) senhor(a) foi consultado(a)?

a.( ) sim

b.( ) não

4. Na época o(a) senhor(a) ficou sabendo do que se tratava o projeto Escola-Padrão?

a.( ) sim

b.( ) não

5. O que o senhor(a) achou da mudança para Escola-Padrão?

a.( ) positiva, porque:

a1.( ) melhorou a segurança;

a2.( ) melhorou a direção da Escola;

a3.( ) aumentou o número de projetos pedagógicos;

a4.( ) aumentou o período de aula;

a5.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

b.( ) negativa, porque:

b1.( ) aumentou os dias letivos;

b2.( ) aumentou o período de aula;

b3.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

c.( ) não houve mudança

6. O senhor(a) participa das decisões da Escola?

a.( ) sim, como?

a1.( ) no Conselho de Escola;

a2.( ) nas reuniões de pais;

a3.( ) na APM (Associação de Pais e Mestres);

a4.( ) nas Comissões de festas;

a5.( ) nas Comissões de Pais durante as greves;

a6.( ) em outro(s) grupo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) não, porque:

b1.( ) não tenho tempo;

b2.( ) não me convidam;

b3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

7. O que o senhor(a) achou do aumento do tempo que seu (sua) filho(a) fica na Escola e do aumento de dias letivos?

a.( ) positivo, porque ele(a):

a1.( ) tem um tempo maior para aprender;

a2.( ) ficaria sozinho(a) em casa ou na rua, caso não estivesse

Escola:

a3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) negativo, porque:

b1.( ) é muito cansativo;

b2.( ) não há necessidade de ficar tanto tempo na Escola;

b3.( ) o ensino é que precisa melhorar;

b4.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

8. O desempenho de seu(sua) filho(a) melhorou depois da implantação Projeto Escola-Padrão a partir de 1992?

a.( ) melhorou, porque:

- a1.( ) aumentou a quantidade de aulas;
  - a2.( ) os professores se empenharam mais;
  - a3.( ) as notas dele(a) subiram;
  - a4.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
- 

b.( ) piorou, porque:

- b1.( ) as notas dele(a) baixaram;
  - b2.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
- 

c.( ) não melhorou, nem piorou;

d.( ) não sei.

9. Na sua opinião houve melhora na qualidade do ensino oferecido?

a.( ) sim, porque:

- a1.( ) os professores trabalharam melhor;
  - a2.( ) os professores conseguiram trabalhar em conjunto;
  - a3.( ) diminuiu o número de mães reclamando;
  - a4.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
- 

b.( ) não, porque:

- b1.( ) os professores não se dedicaram;
  - b2.( ) faltaram materiais;
  - b3.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
- 

10. Outras observações em relação à mudança desta Escola para Escola-Padrão

Questionário para os alunos

1. Em 1992 essa escola passou a ser uma Escola-Padrão. Você ficou sabendo que seria uma "Escola-Padrão" ?

a. ( ) sim

b. ( ) não

2. Com a mudança para Escola-Padrão, você achou que a Escola:

a. ( ) melhorou, porque:

a1. ( ) o prédio foi reformado;

a2. ( ) os móveis foram trocados;

a3. ( ) os professores trabalharam melhor;

a4. ( ) tivemos mais aulas;

a5. ( ) os professores faltaram menos;

a6. ( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

b. ( ) piorou, porque:

b1. ( ) tornou-se muito rigorosa;

b2. ( ) tornou-se muito cansativa porque as aulas são mais longas;

b3. ( ) temos que ficar o período todo, mesmo havendo aula(s) vaga(s);

b4. ( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

c. ( ) nem melhorou, nem piorou.

3. Você participa de atividades extra-classe na Escola?

a. ( ) sim:

a1. ( ) no Grêmio Estudantil;

a2. ( ) no Conselho de Escola;

a3. ( ) em esportes que não sejam na aula de Educação Física;

a4. ( ) na Comissão de Formandos;

a5. ( ) em outra(s) atividade(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

b. ( ) não

a.( ) sim, porque eles:

a1.( ) estão explicando mais as matérias;

a2.( ) estão mais exigentes;

a3.( ) estão nos dando mais atenção;

a4.( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) não mudou.

5. Depois que sua Escola passou a ser Padrão, a partir de 1992, a sua compreensão das matérias:

a.( ) melhorou, porque:

a1.( ) minhas médias melhoraram;

a2.( ) os livros adotados são melhores;

a3.( ) tive mais apoio dos professores;

a4.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) piorou, porque:

b1.( ) minhas médias pioraram;

b2.( ) não consigo acompanhar as matérias;

b3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

c.( ) não melhorou, nem piorou.

6. Depois que sua Escola passou a ser Padrão, a partir de 1992, você passou a ficar mais tempo estudando na Escola O que você acha disso?

a.( ) acho bom, porque:

a1.( ) aprendo mais;

a2.( ) tenho mais tempo para aprender;

a3.( ) fico melhor preparado para o vestibulinho e o vestibular;

a4.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

b.( ) acho ruim, porque:

b1.( ) é muito cansativo;

b2.( ) não posso ir embora quando há aulas vagas;

b3.( ) outro(s) motivo(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

7. Outras observações em relação à mudança desta Escola para Escola- Padrão:  
(por gentileza, escreva no verso)

# Anexo VIII

Quadro XLIII: Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola A

questão	A	B	A e B	C	S/R
01	13	06	-	-	-
02	02	03	13	01	-
03	13	04	-	-	02
04	17	02	-	-	-
05	13	01	04	01	-
06	11	02	05	-	01

Quadro XLIV: Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola A

questão	A	B	A e B	C	S/R
01					
02	36	07	-	-	-
03	19	23	-	-	01
04	22	20	-	-	01
05	27	06	02	07	01
06	30	13	-	-	-
07	28	09	06	-	-
08	24	02	02	14	01
09	23	16	02	-	02

Quadro XLV: Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola A

questão	A	B	A e B	S/R
01				
02	08	02	-	-
03	10	-	-	-
04	08	-	-	02
05	10	-	-	-
06	06	01	03	-
07	-	09	-	01
08	05	04	-	01
09				
10	09	01	-	-

Quadro XLVI: Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola B

questão	A	B	A e B	C	S/R
01	32	06	-	-	-
02	14	-	22	02	-
03	13	23	-	-	02
04	36	01	-	-	01
05	26	01	02	07	02
06	23	06	09	-	-

Quadro XLVII: Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola B

questão	A	B	A e B	C	S/R
01					
02	15	-	-	-	-
03	09	06	-	-	-
04	12	03	-	-	-
05	12	-	03	-	-
06	07	08	-	-	-
07	13	01	01	-	-
08	14	-	-	01	-
09	13	02	-	-	-

Quadro XLVIII: Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola B

questão	A	B	A e B	S/R
01				
02	01	08	-	01
03	09	01	-	-
04	09	01	-	-
05	10	-	-	-
06	-	04	06	-
07	01	09	-	-
08	08	02	-	-
09				
10	04	02	04	-

Quadro XLIX: Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola C

questão	A	B	A e B	C	S/R
01	30	03	-	-	-
02	14	-	18	01	-
03	06	26	-	-	01
04	18	15	-	-	-
05	14	01	04	14	-
06	15	12	06	-	-

Quadro L: Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola C.

questão	A	B	A e B	C	S/R
01					
02	09	02	-	-	-
03	06	05	-	-	-
04	09	02	-	-	-
05	11	-	-	-	-
06	09	02	-	-	-
07	07	01	03	-	-
08	07	01	-	03	-
09	07	03	01	-	-

Quadro LI: Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola C

questão	A	B	A e B	S/R
01				
02	06	03	01	-
03	10	-	-	-
04	09	01	-	-
05	09	01	-	-
06	03	04	03	-
07	03	06	01	-
08	05	05	-	-
09				
10	06	04	-	-

Quadro LII: Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola D

questão	A	B	A e B	C	S/R
01	25	05	-	-	-
02	08	06	14	02	-
03	13	16	-	-	01
04	20	10	-	-	-
05	11	06	02	10	01
06	10	13	07	-	-

Quadro LIII: Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola D

questão	A	B	A e B	C	S/R
01					
02	12	01	-	-	-
03	03	09	-	-	01
04	05	07	-	-	01
05	07	-	01	05	-
06	11	02	-	-	-
07	08	04	01	-	-
08	05	02	-	04	02
09	05	07	-	-	-

Quadro LIV: Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola D

questão	A	B	A e B	S/R
01				
02	04	01	-	01
03	03	03	-	-
04	06	-	-	-
05	06	-	-	-
06	02	-	04	-
07	-	06	-	-
08	04	02	-	-
09				
10	04	-	02	-

Quadro LV: Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola E

questão	A	B	A e B	C	S/R
01	10	05	-	-	-
02	03	-	12	-	-
03	06	08	-	-	01
04	12	03	-	-	-
05	13	-	-	02	-
06	07	04	04	-	-

Quadro LVI: Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola E

questão	A	B	A e B	C	S/R
01					
02	07	01	-	-	-
03	04	04	-	-	-
04	05	03	-	-	-
05	08	-	-	-	-
06	08	-	-	-	-
07	06	02	-	-	-
08	07	-	-	01	-
09	08	-	-	-	-

Quadro LVII: Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola E

questão	A	B	A e B	S/R
01				
02	12	03	-	01
03	15	01	-	-
04	16	-	-	-
05	15	01	-	-
06	04	05	07	-
07	01	13	01	01
08	11	05	-	-
09				
10	10	02	04	-

Quadro LVIII: Resumo das Respostas dos Alunos ao Questionário Aplicado na Escola F

questão	A	B	A e B	C	S/R
01	17	09	-	-	-
02	01	02	23	-	-
03	07	19	-	-	-
04	09	17	-	-	-
05	06	09	03	08	-
06	09	12	05	-	-

Quadro LIX: Resumo das Respostas dos Pais ao Questionário Aplicado na Escola F

questão	A	B	A e B	C	S/R
01					
02	04	-	-	-	-
03	03	01	-	-	-
04	04	-	-	-	-
05	04	-	-	-	-
06	03	01	-	-	-
07	04	-	-	-	-
08	04	-	-	-	-
09	04	-	-	-	-

Quadro LX: Resumo das Respostas dos Professores ao Questionário Aplicado na Escola F

questão	A	B	A e B	S/R
01				
02	02	02	-	-
03	04	-	-	-
04	04	-	-	-
05	04	-	-	-
06	01	02	01	-
07	-	04	-	-
08	03	01	-	-
09				
10	03	01	-	-

# Referências Bibliográficas

## Referências Bibliográficas:

- APEOESP Notícias, Suplemento de Educação, nº 175, outubro/novembro, 1991
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. Metodologia de Pesquisa Educacional, Fazenda, Ivani(org), São Paulo: Cortez, 1989.
- AZANHA, José Mario. A Estigmatização da Escola Pública. Revista Brasileira de Administração da Educação. v. 5, nº 1, pp. 56-61, Porto Alegre: jan/jun, 1987.
- \_\_\_\_\_. Autonomia da escola, um reexame. Idéias, nº 16, São Paulo: FDE, 1993.
- BRANDÃO, Zaia ... (et al.). Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão, Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRASIL, UNICEF/CENPEC/MEC. A Democratização do Ensino em 15 Municípios Brasileiros, série Educação e Desenvolvimento Municipal, 15 volumes, 1993.
- BRASILEIRO, Ana Maria. O Município como sistema político, Rio de Janeiro: FGV, 1973.
- CAMPOS, Maria M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros. Tese de Doutorado. 1982.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa Participante: Possibilidades para o Estudo da Escola. Cadernos de Pesquisa, nº 48, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio/1984.
- CARVALHO, Maria Lúcia R. D. Escola e democracia: subsídios para um modelo de administração segundo as idéias de M. P. Follet, São Paulo: EPU, 1979.
- CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração dos sistemas educacionais na América Latina: Fundamentos e Crítica, Cadernos de Pesquisa, nº 74, pp. 11-19, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto. 1990.
- CECCON, Claudius ... (et al.). A vida na Escola e a Escola da Vida, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- CURY, Carlos R. J. O Compromisso Profissional da Administração de Educação com a Escola e a Comunidade. Revista Brasileira de Administração da Educação, v. 3, nº 1, Porto Alegre: jan/jun. 1985.

DEMO, Pedro. Participação é Conquista: Noções de Política Social Participativa, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1985.

\_\_\_\_\_. Participação é Conquista, São Paulo: Cortez, 1993.

FÉLIX, Maria de Fátima. Municipalização do ensino de 1º grau - uma proposta de democratização ou de sonegação de educação destinada às classes populares? Educação e Sociedade, v. 11, n° 35, pp. 115-125, São Paulo: abr.1990.

FERNANDES, Florestan. O Desafio Educacional, São Paulo: Cortez, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. B. Avaliação e redefinição da política de ensino de 2º grau, Cadernos CEDES, v. 20, p. 26-35, São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade, São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudência. A Produtividade da Escola Improdutiva, São Paulo: Cortez, 1992.

FUSARI, José Cerchi. A organização do trabalho escolar e a construção da proposta educacional. Idéias, n° 16, São Paulo: FDE, 1993.

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis: Vozes, 1986.

Jornal da APEOESP, Suplemento de Educação, n° 179, abril, 1992.

\_\_\_\_\_, Política Educacional/Escola Pública, n° 02, fevereiro, 1993.

\_\_\_\_\_, Suplemento de Educação, n° 191, abril/maio, 1993.

Jornal Folha de São Paulo. 23/10/1992.

LIMA, Antonio Bosco. Burocracia e Participação. Análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1995.

LOBO, Thereza. Descentralização: Conceitos e Princípios, prática governamental. Cadernos de Pesquisa, n° 74, pp. 05-12, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agos. 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar N. Políticas Públicas de Educação. Estudos Avançados, v. 5, n° 13, pp. 7-47. São Paulo: USP, 1991.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, v. 53, p. 25-31, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio/1985.

MELLO, Guiomar N. & SILVA, Rose N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas políticas educativas para a América Latina. Estudos Avançados, v. 12, n° 5, pp. 45-60, São Paulo: USP, 1991.

MOTTA, Fernando P. Participação e co-gestão: novas formas de Administração, São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOURA, Eliane Maria S.L. Uma Reflexão Conjunta sobre o Cotidiano da Escola de 1º grau. Idéias, v. 8, São Paulo: FDE, 1990.

NOSELLA, Paolo. A Dialética da Administração Escolar. Educação e Sociedade, v. 11, São Paulo: jan. 82.

OLIVEIRA, Cleiton. Estado, Município e Educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983 - 1990). Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1992.

PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar. Tese de livre docência, São Paulo: USP, 1987.

PEDROSO, Leda A. Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978 - 1984). Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1991.

PEREZ, José Roberto Rus. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1967 - 1990) - Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1994.

PESCUMA, Derna. O Grémio Estudantil: Uma Realidade a ser Conquistada. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 1990.

Revista Nova Escola. São Paulo, n° 65, p. 16-19, abril, 1993.

\_\_\_\_\_. São Paulo, n° 71, p. 48-51, novembro, 1993.

\_\_\_\_\_. São Paulo, n° 72, p. 10-19, dezembro, 1993.

\_\_\_\_\_. São Paulo, n° 73, p. 10-19, março, 1994.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados, v. 5, nº 12, pp. 7-21, São Paulo: USP, 1991.

\_\_\_\_\_. Pais desperdiça recursos para a Educação. Jornal Folha de São Paulo, 31/07/1994, p. 8, Especial A.

SALM, C. & WARDE, M. Pesquisa Educacional e políticas governamentais em educação - ensino de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, nº 55, p. 31-49, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

SANTOS FILHO, J. C. & CARVALHO, M. L. R. D. Autonomia e Gestão Democrática da Escola: Obstáculos e Possibilidades, (Relatório de resultados parciais de pesquisa), Campinas, 1993.

São Paulo (Estado), Secretaria de Estado de Educação/CEI/COGSP. Análise dos Planos Diretores, mimeo, julho, 1992.

\_\_\_\_\_, Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Avaliando as Escolas-Padrão: Retrospectivas e Reflexões, mimeo, maio, 1993.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação/ CENP. Centro de Formação Específica do Magistério- CEFAM, mimeo, 1988.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Critérios para a Avaliação dos Planos, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Encontro de Orientação Técnica para Implantação da Escola-Padrão - Plano Diretor, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Encontro de Orientação Técnica para Implantação da Escola-Padrão - Recursos Humanos: Capacitação, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. Ensino Noturno - Projeto 007, s/d.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação/ CENP. Escola em Movimento: Subsídios para o Planejamento, mimeo, fevereiro, 1994.

\_\_\_\_\_, Núcleo de Gestão Estratégica. Guia para Elaboração do Plano Diretor das Escolas-Padrão, mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. HTP - Um Espaço para Mudança, mimeo, 1993.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Instrução Conjunta CEI/COGSP/CENP, mimeo, s/d.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Instrumento de Acompanhamento - Plano Diretor, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação/CENP. Organização Administrativa e Pedagógica da Escola-Padrão em Período Noturno: Reorganização do Trabalho Docente (subprojeto), mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Parecer sobre a Demanda de Capacitação das Escolas-Padrão Registradas no Plano Diretor, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Plano Diretor das Escolas-Padrão - Guia para a Elaboração, mimeo, 1994.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Plano Diretor das Escolas-Padrão - Guia para Análise, mimeo, 1994.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação/ CENP. Pressupostos Básicos das Propostas Curriculares da SEE/CENP, mimeo, fevereiro, 1994.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação/CENP. Programa de Avaliação Educacional das Escolas-Padrão: Avaliação Diagnóstica das 8<sup>as</sup> séries/92, 1993.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Programa de Modernização do Ensino - Diagnóstico das Escolas-Padrão, mimeo, outubro, 1991.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação/NGE. Programa de Modernização do Sistema Educacional do Estado de São Paulo, maio, 1991.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, mimeo, outubro, 1991.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Programa de Reforma do Ensino Público no Estado de São Paulo - Avaliação, mimeo, junho, 1993.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo -caderno 1, mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo - caderno 2, mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo - caderno 3, mimeo, 1991.

\_\_\_\_\_, Núcleo de Gestão Estratégica. Projeto de Implantação 1.000 Escolas-Padrão (versão final para aprovação), mimeo, agosto, 1992.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Análise do Plano Diretor, mimeo, 1992.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Participação das Equipes Técnicas da CENP na Análise dos Planos Diretores das Escolas-Padrão, mimeo, maio/junho, 1992.

\_\_\_\_\_, Lei nº 7698, de 10 de janeiro de 1992. Cria, na Secretaria de Educação, o quadro de apoio escolar e dá providências correlatas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Lei Complementar 669, de 20 de dezembro de 1991, dispõe sobre a instituição do Adicional de Local de Serviço. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Lei Complementar 671, de 20 de dezembro de 1991, institui o regime de dedicação plena e exclusiva aos integrantes do quadro do Magistério e dá providências correlatas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Lei Complementar 672, de 20 de dezembro de 1991, institui a gratificação por Trabalho no Curso Noturno. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Lei Complementar 708, de 08 de janeiro de 1993, dispõe sobre a instituição da Caixa de Custeio. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 09 de janeiro de 1993.

\_\_\_\_\_, Lei Complementar 725, de 16 de julho de 1993, cria a função de vice-diretor de escola, altera a Lei Complementar 444/85 e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 17 de julho de 1993.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 33.235, de 06 de maio de 1991, institui o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria de Educação e dá outras providências. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional Escola-Padrão na Secretaria de Educação. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 34918, de 06 de maio de 1992, dispõe sobre a identificação das "Escolas-Padrão", para o ano de 1993. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 36445, de 11 de janeiro de 1993. Altera o artigo 2º do Decreto nº 34036/91. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 12 de janeiro de 1993. Seção I, p. 01.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 36548, de 18 de março de 1993, dispõe sobre as gratificações a que se referem as Lei Complementar 669/91, Lei Complementar 672/91, Resolução SE- 25/92 e Resolução SE- 26/92 aos integrantes dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 19 de março de 1993.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 36836, de 01 de junho de 1993, regulamenta a Lei Complementar 708/93, instituição da Caixa de Custeio. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 02 de junho de 1993, Seção I, pp. 01 a 03.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 37185, de 05 de agosto de 1993. Fixa o módulo de pessoal das unidades. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 06 de agosto de 1993, Seção I, pp. 01 e 02.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 39902, de 01 de janeiro de 1995, altera os Decretos nº 7510/76 e Decreto nº 17329/81, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 01 de janeiro de 1995, p. 05.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 32, de 04 de março de 1991, disciplina a concessão de auxílio às Prefeituras Municipais para atender despesas com transporte de alunos. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 287, de 11 de dezembro de 1991, estabelece as diretrizes para a organização das Escolas-Padrão que oferecem Ensino Fundamental e/ou Médio na rede estadual de ensino para o ano letivo de 1992 e dá providências correlatas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 288, de 11 de dezembro de 1991, dispõe sobre a Jornada de Trabalho Docente e o processo de atribuição de classes e/ou aulas do

Projeto Educacional Escola-Padrão. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 289, de 11 de dezembro de 1991, dispõe sobre a coordenação de atividades pedagógicas na Escola-Padrão e dá providências correlatas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXII, 1991.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 290, de 11 de dezembro de 1991, estabelece normas para a utilização do crédito a que se refere o parágrafo único do artigo 3º do

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 19, de 28 de janeiro de 1992, dispõe sobre a identificação das escolas que participarão do Projeto Educacional Escola-Padrão. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 25, de 07 de fevereiro de 1992, dispõe sobre a regulamentação da gratificação de função ao Diretor de escola. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 26, de 07 de fevereiro de 1992, dispõe sobre o regime de dedicação plena e exclusiva aos integrantes do quadro do Magistério das Escolas-Padrão. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 134, de 19 de maio de 1992, dispõe sobre o processo de escolha das "Escolas-Padrão" de que trata o artigo 4º do Decreto nº 34918/92. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 243, de 29 de outubro de 1992, institui o projeto educacional Centro de Informação e Criação junto às Escolas Padrão da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. XXXIII, 1992.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 274, de 27 de dezembro de 1993, estabelece diretrizes para a organização das Escolas-Padrão para o ano de 1994 e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 27 de dezembro de 1993, Seção I, pp. 47-49.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 04 de 05 de janeiro de 1994, dispõe sobre a designação para o exercício das funções de coordenação nas unidades escolares na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 06 de janeiro de 1994.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 16, de 09 de fevereiro de 1994, dispõe sobre o processo de identificação das unidades escolares que serão incorporadas ao Projeto

Educacional Escola-Padrão. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 10 de fevereiro de 1994.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 24, de 17 de fevereiro de 1994, dispõe sobre a identificação das Escolas-Padrão para o ano de 1994. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 18 de fevereiro de 1994.

\_\_\_\_\_, Resolução SE- 46, de 24 de março de 1994, dispõe sobre substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes das classes de Especialistas de Educação, do quadro do Magistério. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 24 de março de 1994, Seção I, pp. 12 e 13.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA JUNIOR, Celestino A. Organização do Trabalho na Escola: A Prática Existente e a Teoria Necessária. Cadernos CEDES, nº 59, pp. 73-76, São Paulo: nov/1986.

SILVA, Maria Abadia. A Construção do Ensino Público de 2º grau em Campinas - 1ª DE - 1980 - 1993 - Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1994.

SILVA, Rose... (et al.) O descompromisso das políticas públicas e a qualidade do ensino. Cadernos de Pesquisa, nº 84, p. 05-16, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1993.

THIOLLENT, Michel. Metodologia de Pesquisa - Ação, São Paulo: Cortez, 1986.

VALE, José M. F. O diretor de escola em situação de conflito. Cadernos CEDES, nº 6, pp. 37-50, São Paulo: Cortez, 1989.

VIRIATO, Edaguimar Orquízas. O diretor e a construção do trabalho coletivo na Escola Pública. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1995.