

WALDEMAR MARQUES

**Escola-Padrão: acertos e equívocos
de uma política educacional**

WALDEMAR MARQUES

**Escola-Padrão: acertos e equívocos
de uma política educacional**

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1997

WALDEMAR MARQUES

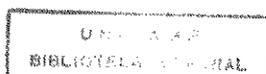
Este exemplar corresponde à redação final
da Tese defendida por Waldemar Marques
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/06/97

Assinatura: 

**Escola-Padrão: acertos e equívocos
de uma política educacional**

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1997



5408484

UNIDADE	8C
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	M348e
V.	Ex.
1.º VSO B.º	31145
PROC.	281197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24/07/97
N.º CPD	

CM-00099445-4

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M348e

Marques, Waldemar.

Escola - padrão : acertos e equívocos de uma política educacional / Waldemar Marques. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : José Dias Sobrinho..

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Política e educação. 2. Escolas públicas - São Paulo (Estado). 3. Educação e estado - Avaliação - São Paulo (Estado). I. Dias Sobrinho, José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. José Dias Sobrinho.

Comissão Julgadora:

[Handwritten signature]

Dr. Roberto R. R.

Franco

992

Marcelo

À Sueli, Luciano e Ana Paula,
à minha mãe Alexandrina
e meu pai Andreino (falecido)

Agradecimentos

- Ao meu orientador, Prof. Dr. José dias Sobrinho, pela tranqüilidade e firmeza.
- Aos professores Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa e Dr. José Roberto Rus Peres pelas críticas e sugestões no exame de qualificação.
- Ao meu aluno, José Carlos Onofre, pela paciência e competência na datilografia e apresentação do trabalho.
- À minha amiga de longa data, Prof^a Marli Cremm do CIE/SEE, pela presteza e atenção com que me atendeu inúmeras vezes.
- À diretora da escola, equipe de direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos com quem convivi e conversei, muitas vezes interrompendo seu trabalho.

- Gráfico 1:** Remuneração em Baixa
- Gráfico 2:** 1º Grau - Taxas de Evasão — 1987/1995
- Gráfico 3:** 1º Grau - Taxas de Retenção — 1987/1995
- Gráfico 4:** 2º Grau - Taxas de Evasão — 1992/1995
- Gráfico 5:** 2º Grau - Taxas de Retenção — 1992/1995
- Gráfico 6:** 1º Grau - Evasão e Retenção na Escola, na Delegacia de Ensino e CEI — 1995
- Gráfico 7:** 2º Grau - Evasão e Retenção na Escola, na Delegacia de Ensino e CEI — 1995
- Gráfico 8:** Evolução da Matrícula no 1º Grau na Escola — 1988/1995
- Gráfico 9:** Evolução da Matrícula no 2º Grau na Escola — 1992/1995

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1. Aspectos conceituais e metodológicos.....	5
1.1 Qualidade em educação.....	6
1.2. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional.....	19
1.3. Uma visão de ciência e suas implicações para o estudo da escola.....	29
1.4. Procedimentos de pesquisa de campo.....	43
2. O proposto.....	48
3. O resultado.....	70
4. O processo de implantação das escolas-padrão segundo seus protagonistas.....	104
5. A escola-padrão vista através da unidade escolar.....	132
5.1. A escola vista através dos seus números.....	134
5.2. Autonomia da escola: uma experiência de escola em tempo integral.....	152
5.3. Autonomia da escola: escola-padrão e sistema modular de ensino.....	161
6. As relações entre a escola e a Secretaria da Educação.....	201
Conclusão.....	209
Summary.....	214
Anexos.....	216
Referências Bibliográficas.....	220

RESUMO

O assunto desta pesquisa é a política educacional no Estado de São Paulo nos anos 91-94, cuja idéia-chave se consubstancia no termo escola-padrão. As atividades desta pesquisa foram desenvolvidas visando prioritariamente identificar, na política de implantação das escolas-padrão, aqueles aspectos que sinalizam avanços na melhoria da qualidade do ensino público no Estado de São Paulo. Para tanto, procuramos estabelecer como ponto de partida um referencial teórico-metodológico que explicitasse certos conceitos fundamentais e sua implicação prática na orientação da pesquisa. Assim, o entendimento do significado de ciência, a compreensão do “quantitativo” e do “qualitativo” nas abordagens de pesquisa, o significado de qualidade em educação, permearam todo o desenvolvimento da pesquisa — das estratégias de coleta de dados à análise. Em decorrência, os procedimentos e técnicas para a coleta de informações foram os mais variados, procurando cobrir um leque de recursos que melhor dessem conta da questão de estudo: questionários, entrevistas, dados estatísticos e documentos oficiais foram amplamente utilizados. Com estes recursos, procuramos abranger os diferentes níveis da Secretaria da Educação, dos órgãos centrais até a unidade de ensino. Ao final, a pesquisa foi estruturada de modo a permitir a compreensão do projeto escola-padrão na sua versão oficial, seu processo de implantação, a abrangência e os resultados alcançados. A principal conclusão a que se chegou nesta pesquisa refere-se ao acerto do projeto escola-padrão no seu esforço de recuperar para a escola pública uma condição melhor de funcionamento, provendo-a, sobretudo, de coordenação pedagógica, tempo e condições para estudo e reflexão, pelos professores, sobre o seu trabalho. As

análises de natureza teórica, bem como as observações empíricas efetuadas reforçaram a convicção de que sem estas estruturas, a escola não caminhará na construção do seu projeto, no exercício de sua autonomia. Contudo, as circunstância que envolveram a implantação das escolas-padrão, a fragilidade da atuação da Secretaria e seus órgãos, a visão imediatista de resultados quantitativos a curto prazo, a limitação de recursos para a ampliação do projeto, paralisaram o desenvolvimento da escola-padrão ainda no período do governo que o idealizara, a ponto de se extinguir totalmente no início do governo seguinte.

Introdução

A experiência da escola-padrão pretendeu ser uma das marcas do governo paulista no período de 1991 a 1994. Destinada a alterar a face da escola pública estadual, sua implantação foi iniciada com grande vigor, porém no terceiro ano deste governo já perdia seu ímpeto. Ao final deste período, a escola-padrão se afigurava mais como problema do que como solução e, no início do governo seguinte, deixava de existir.

Não obstante esta constatação inicial, não constitui preocupação deste trabalho realizar um julgamento deste período de governo, ainda que se deva fazê-lo. Porém, o volume de recursos mobilizados, as energias intelectuais despendidas e as expectativas que tal projeto despertou justificam a necessidade de estudos que possam trazer alguma contribuição para compreender o que se ocorreu com a escola pública estadual nestes anos.

Buscaremos, neste trabalho, identificar e analisar aspectos da política educacional de implantação das escolas-padrão que sugiram caminhos a serem seguidos na busca de melhoria do ensino público no Estado de São Paulo: aspectos que constituem avanços na qualidade da escola pública e que por este mesmo motivo devam ser reforçados, mantidos ou aperfeiçoados; aspectos que apontem possibilidades novas, que sinalizem caminhos promissores a serem trilhados pela escola, a serem estimulados pelas instâncias de supervisão ou coordenação mais ampla. Entendemos que a infinita complexidade dos processos sociais sugerem a existência no seu

interior de aspectos que apontam a possibilidade do novo; aqueles aspectos que, uma vez reforçados, retomados podem imprimir direção de mudança.

Assim a perspectiva aqui adotada não é de verificar o que “restou” desta reforma. Embora possamos admitir tal perspectiva de análise crítica, acreditamos que ela pode conduzir a uma posição imobilista, que esteriliza possível iniciativa e fomenta o eterno “começar de novo”, como se nada tivesse havido antes, ou o que houve antes nada gerou que valesse a pena manter.

Este objetivo representa uma opção por um tipo de pesquisa menos preocupada em realizar diagnósticos e mais preocupada com a ação. Não que seja irrelevante a descrição de situações e a identificação de variáveis ou condições que afetam ou ajudam a explicar a emergência de certos fenômenos educacionais — por exemplo, o mais anunciado e denunciado de todos: a evasão/repetência no ensino fundamental, dois lados perversos de um mesmo drama nacional, o mau desempenho do sistema de ensino no Brasil. Negar isto implicaria em comprometer seriamente a ação mesma, pois a eficácia desta depende do grau de conhecimento de uma situação iluminado tanto por teoria relevante, quanto por dados empíricos pertinentes. Contudo, mesmo reconhecendo esta importância, ousamos afirmar que isto não basta. Embora o conhecimento do problema represente a garantia de parte de sua solução, sem a outra parte, a ação, retorna-se à estaca zero; ou seja, a forma como se lida com os problemas segura a outra ponta do processo e leva, ou não, a mudanças requeridas pela situação. Daí, a direção da pesquisa aqui proposta. Sem pretendemos ser pedantes, relembremos a famosa frase de Marx: “os filósofos interpretaram o mundo de diversas maneiras, importa porém transformá-lo” (MARX, K., ENGELS, F., 1987, p. 128). Embora esta

Lista das Tabelas e Gráficos

- Tabela 1:** Escolas-Padrão e Não Padrão por Coordenadoria de Ensino — 1995
- Tabela 2:** Escolas-Padrão e Não Padrão (Excluindo EEPG(R), EEPG(A) e CEFAM) — 1996
- Tabela 3:** Matrícula Inicial no 1º Grau por Série e Coordenadoria de Ensino — 1994 — Escolas-Padrão
- Tabela 4:** Matrícula Inicial no 1º Grau por Série e Coordenadoria de Ensino — 1994 — Escolas Não Padrão
- Tabela 5:** Matrícula Inicial no 2º Grau por Série — Escolas-Padrão — 1994
- Tabela 6:** Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau (Diurno) COGSP — 1994
- Tabela 7:** Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau (Diurno) CEI — 1994
- Tabela 8:** Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau Noturno COGSP — 1994
- Tabela 9:** Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau Noturno CEI — 1994
- Tabela 10:** Matrícula Final, Evasão e Repetência no 2º Grau COGSP — 1994
- Tabela 11:** Matrícula Final, Evasão e Repetência no 2º Grau CEI — 1994
- Tabela 12:** Proporção de Delegacias de Ensino com Pontuação Acima e Abaixo da Pontuação Geral — 4ª Série Diurno
- Tabela 13:** Proporção de DEs com Pontuação Acima e Abaixo da Pontuação Geral — 8ª Série Diurno

- Tabela 14:** Proporção de DEs com Pontuação Acima e Abaixo da Pontuação Geral — 8ª Série Noturno
- Tabela 15:** Opinião dos Diretores Quanto às Condições de Trabalho Docente com a Implantação da Escola-Padrão
- Tabela 16:** Opinião dos Diretores Quanto às Conseqüências de Trabalho Docente com a Implantação da Escola-Padrão
- Tabela 17:** Opinião dos Diretores Quanto às Condições de Infra-estrutura da Unidade Escolar após a Implantação da Escola-Padrão
- Tabela 18:** Opinião dos Diretores Quanto à Participação na Escola com a Implantação das Escolas-Padrão
- Tabela 19:** Opinião dos Diretores Quanto a Recurso Financeiro para a Escola com a Implantação da Escola-Padrão
- Tabela 20:** Opinião dos Diretores Quanto a Situação Atual da Escola com a Implantação da Escola-Padrão
- Tabela 21:** Opinião dos Diretores Quanto ao Desempenho da unidade Escolar com a Implantação da Escola-Padrão
- Tabela 22:** Demonstrativo da Faixa Etária dos Alunos
- Tabela 23:** Número de Classes por Período e Série/Grau — 1996
- Tabela 24:** Taxas de Evasão no 1º Grau — 1987/1995
- Tabela 25:** Taxas de Retenção no 1º Grau — 1987/1995
- Tabela 26:** Taxas de Evasão e Retenção no 2º Grau — 1992/1995
- Tabela 27:** Como os Professores da Escola vêem o 'Sistema Modular' de ensino em Comparação com o 'Sistema de Disciplinas Pulverizadas' Adotado pelas Demais Escolas Públicas do Estado
- Tabela 28:** Tipo de Escola que os Professores Escolheriam para Lecionar

transformação implique necessariamente uma ação política no sentido mais amplo de movimentos populares ou políticas de governo, ela não exclui a ação administrativa — que também é política — no interior das organizações educacionais e do sistema educacional.

Embora seja este o intento maior, deveremos passar também por caminhos intermediários que nos ajudem a percorrer o caminho maior. Assim, constituem também objetivos deste estudo apresentar e analisar: (a) os objetivos, metas e estratégias de implantação da reforma do ensino, (b) seu processo de implantação e (c) os resultados alcançados.

Esses objetivos buscam resposta a três grandes perguntas, a saber: Em que consiste a proposta de reforma do ensino do Estado de São Paulo no período 1991-1994 (governo Fleury)? Como se deu a implementação desta proposta e a que ponto se chegou? Que resultados desta reforma podem ser identificados?

Para alcançarmos estes objetivos, propomo-nos a percorrer o seguinte caminho: tornar explícitas as questões metodológicas e conceituais que presidirão o desenvolvimento da pesquisa; apresentar e discutir os tipos de dados utilizados; os procedimentos para sua coleta e organização; proceder à análise dos dados obtidos; e finalmente, ressaltar a que conclusões e direções tais dados e análises nos levam.

Não constituem objeto de atenção desta pesquisa as atividades de ensino, que sem dúvida são a “alma” da escola, o ponto mais sensível de sua identidade enquanto instituição. O foco de atenção são os processos

administrativos, que a nosso ver podem constituir forte empecilho para o desenvolvimento das atividades de ensino. Não obstante a relevância desta questão, ela não se tem constituído foco privilegiado de estudos e pesquisa em educação. Estes processos abrangem desde os níveis mais altos da burocracia da Secretaria de Educação até a unidade escolar. Por exemplo, nos níveis mais altos esta pesquisa se ocupará das decisões quanto à estrutura e funcionamento da escola, bem como da implementação dessas decisões. Ao nível da escola, a atenção estará voltada para o fato de como ela reage frente às diretrizes e determinações maiores da Secretaria, como ela se adequa às novas situações previstas, como ela amplia ou não seu espaço de liberdade. Incluem-se aí as formas de trabalho assumidas no interior da nova estrutura.

1. Aspectos Conceituais Metodológicos

Ao iniciarmos esta pesquisa pelos aspectos metodológicos que a envolvem, estamos assumindo a convicção de que esta decisão é importante para o desenvolvimento da própria pesquisa, qualquer que seja. Devemos evitar o equívoco de valorizar a metodologia em si, quando ela é apenas um meio; pois como assinala DEMO (1981, p. 19 e 25), o importante é fazer pesquisa. Entretanto, segundo o mesmo autor, a ausência de reflexão metodológica pode redundar numa pesquisa pobre.

Por outro lado, a reflexão metodológica permite evidenciar as “regras do jogo”, contribuindo assim para que possíveis interlocutores da pesquisa possam se localizar de modo crítico na apreciação dos resultados bem como dos meios utilizados para sua realização. Se de um lado a pesquisa pode ser vista como potencialmente criadora de algo novo, de descoberta ou acréscimo ao conhecimento já existente, do outro ela está submetida a normas que são comuns ao trabalho científico em qualquer lugar. Fugir a estas normas, ou não explicitá-las, torna o trabalho científico mais frágil.

Esta parte do trabalho se ocupará, portanto, da discussão do que significa qualidade em educação; das abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa educacional; da noção contemporânea de ciência e suas implicações para o estudo da escola; e, por fim, dos procedimentos utilizados na realização da pesquisa.

1.1. Qualidade em Educação

Ao explicitar os objetivos, indicamos que qualidade da escola é um conceito chave, devendo, portanto, permear o desenvolvimento desse estudo. Por esse motivo torna-se imperioso esclarecer o que se entende por “qualidade da educação” escolar.

É preciso destacar que qualidade da educação não pode ser estabelecida a priori com bases em concepções de homem, valores e ideais abstratamente concebidos. Se de um lado devemos entender como verdadeiro que valores, ideais, concepções de homem e sociedade indicam os parâmetros qualitativos para a educação, não menos verdadeiro é que isto é cercado no tempo e no espaço de história e sociedades específicas. Não se trata, portanto, de uma natureza intrínseca das coisas, de caráter absoluto, que determina como a educação deve ser. Desconsiderar os contextos históricos e sociológicos tende a sedimentar valores e objetivos educacionais que podem assumir um caráter dogmático: sociedade ideal, escola ideal, professor ideal. No caso, mais fundamental do que estabelecer valores e ideais será analisar a sociedade e sua história derivando daí seus valores e ideais, mesmo que relativos, datados no tempo e no espaço. Portanto, a noção de qualidade está ligada a contextos históricos e situações sócio-políticas e culturais de sociedades e grupos sociais específicos.

Neste sentido, qualidade da educação pode ser compreendida como a *“relação entre as expectativas sociais e os processos e resultados dos sistemas educativos”* (TENTI, 1983, p. 38). Embora clara, esta afirmação é

ainda muito geral, e para os fins desta pesquisa precisa ser melhor especificada.

Devemos entender que “expectativas” ou exigências sociais referem-se ao ambiente social mais amplo, exterior à escola. Estas exigências são múltiplas, muitas vezes contraditórias, o que traduz uma realidade extremamente complexa, impossível de ser captada em sua totalidade. A compreensão desta realidade requer da escola um esforço muito grande e a contribuição de conhecimentos especializados nas diferentes áreas das ciências em geral e das ciências humanas em particular. Em certos aspectos, o meio social requer da escola um papel homogeneizador, como: alfabetização, isto é, domínio dos códigos da língua escrita; o domínio da linguagem matemática, instrumentais básicos para a convivência social e participação numa sociedade letrada. Em outros aspectos o meio social requer da escola o estímulo à diversidade, como a preservação de valores e costumes regionais ou a criação de repertórios para respostas a situações diversificadas próprias do pluralismo das sociedades industriais atuais. Em relação a esta última questão, por exemplo, as alterações de comportamento dos adolescentes e jovens, particularmente no que se refere a novos padrões de comportamento sexual, vem colocando fortes exigências à escola, longe de ser por ela atendidas. Estudos sobre o funcionamento do organismo humano, prevenção de doenças sexualmente transmitidas, cuidados com o corpo e saúde são questões cujo conhecimento se coloca atualmente como exigência social de que a escola deveria dar conta. Outro exemplo, é a formação para o trabalho. As características dinâmicas da sociedade atual, as mudanças tecnológicas e a reestruturação do trabalho no interior das organizações exigem da escola uma educação que desenvolva a capacidade de raciocínio, de identificação e

solução de problemas, adaptabilidade às situações cambiantes, uso crescente de informações nos processos de trabalho (SOUZA MACHADO, 1992, p. 9-23). Deve-se destacar também que a transmissão de conhecimentos de natureza informativa apenas encontra na mídia forte concorrente da escola tradicional, pressionando-a a rever os papéis docentes, os conteúdos de ensino e objetivos, bem como rever sua administração.

Contudo, dar respostas adequadas ao meio pode significar tornar a escola apenas um reflexo de uma realidade da qual faz parte, realizando apenas o que dela é esperado. Mas a qualidade não está só em atender o que é requerido socialmente, o que já é difícil. O sentido de qualidade vai além e inclui também o fortalecimento de utopias, como negação do presente. Neste sentido, seu papel é disfuncional em relação ao todo maior, à ordem estabelecida. Esse seria um espaço próprio da escola, de sua capacidade de criação autônoma. Em ambos os casos, são questões que passam pelo estudo e definição de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, orientados por sua vez pelo entendimento das exigências sociais e do papel da escola.

O outro lado da qualidade da educação inclui “a implantação de procedimentos de qualidade para garantir que as definições sejam plurais e participativas”, o que traz para posição de destaque também os meios, não somente os fins educacionais. Assim, se podemos nos referir a fins educacionais frente às exigências sociais, questionando estes fins, o mesmo pode e deve ser feito em relação aos meios. De sorte que os meios não se subordinam em princípio aos fins, mas apresentam um campo próprio de valoração. Desse ponto de vista, importa tanto o que se aprende (resultado) como a forma pela qual se dá a aprendizagem (meios), derivando daí que “o

melhor resultado é aquele alcançado pelos melhores meios” (TENTI, 1993, p. 50-51).

Assim, a pluralidade e a participação são ingredientes básicos na definição da qualidade dos meios. Se de um lado, as definições educacionais de qualidade pressupõem um uso cada vez maior e melhor dos recursos das ciências humanas, por outro lado esta qualidade requer também um padrão de relacionamento humano onde as noções de hierarquia, poder e controle assumam um sentido diferente daquele assumido historicamente nas burocracias públicas e particulares e por extensão no interior das burocracias educacionais.

O termo mais apropriado para qualificar o sentido dessa pluralidade e participação é democracia. Seu significado inclui a existência das formas tradicionais de representação social ao nível do Estado. Porém, inclui também num plano social mais amplo a organização de entidades de classe, movimentos populares, entidades religiosas e outras, com um grau de autonomia tal e organização suficientes para garantir a representatividade dos diferentes extratos sociais e seus interesses perante às instâncias do poder constituído (COUTINHO, 1984, Cap. 1). Deste ponto de vista, democracia significa ter acesso ao poder, fazer parte dele.

Mas o sentido de democracia inclui também o acesso e participação em maior grau daquilo que a sociedade no seu conjunto produz: renda, educação, saúde, bens de consumo, e outros serviços (WEFFORT, 1994, p. 27-37). Destas variáveis, a renda é a mais fundamental pois ela determina o acesso às demais. Assim, uma sociedade é tanto mais democrática quanto

melhor distribuída for a renda por ela gerada, o que é facilmente mensurável mediante estatísticas existentes para este fim. Esta noção de democracia mantém uma estreita correspondência com a noção de cidadania, cuja condição o Brasil está muito distante de alcançar (SEVERINO, 1992, p. 9-14). Tanto num caso como noutro, a democracia pode ser tida como um valor universal, como algo a ser buscado, um estado, uma situação a ser alcançada.

Porém a noção de democracia não se refere somente à sociedade global. Ela abrange também outras partes e níveis que compõem a sociedade como um todo. E no que tange a este estudo, democracia pode ser vista a partir do interior das organizações, no caso a escola. Esta é uma perspectiva de estudo na linha de Foucault, que analisa os micro-poderes que operam em espaços sociais institucionais menores, e que no seu conjunto plasmam a sociedade maior (FOUCAULT, 1979, Introdução).

A pergunta básica, então, é: como se estruturam e funcionam as organizações? As organizações modernas (empresas, hospitais, escolas e outras) foram construídas e moldadas pelo modelo burocrático de organização. A descrição mais clássica e ainda atual deste modelo foi feita por WEBER (1969, p. 716-752): a hierarquia de mando e subordinação, a existência de regras fixas pré-estabelecidas, a impessoalidade das relações, o exercício monocrático do poder e a especialização das funções constituem características básicas da organização burocrática. A pirâmide é a forma que melhor representa este tipo de organização.

Sem negar as muitas críticas à burocracia (por exemplo, MERTON, 1968, Cap. 6), a história moderna dá razão a Weber que considerava a

organização burocrática muito superior a qualquer tipo de organização até então existente. O capitalismo a tomou por empréstimo da Igreja e do Exército, aperfeiçoando-a e ajustando-a, elevando a capacidade produtiva a patamares nunca vistos na história da humanidade. E não obstante as grandes mudanças, o aperfeiçoamento realizado por Taylor, Fayol e Ford (na indústria automobilística), que racionaliza o trabalho quase que no seu limite, a burocracia ainda constitui a forma predominante de organização da produção.

Embora ainda predominante, há fortes indícios de sua crise. Esta crise pode ser entendida como parte da pós-modernidade, que caracteriza o estágio avançado do capitalismo e do industrialismo nas sociedades ocidentais.

A noção de pós-modernidade está presente nas mais variadas áreas do pensamento e da ação humanas: arquitetura, planejamento, filosofia, ciência e artes. Se na modernidade era possível identificar nestas diferentes áreas “escolas”, paradigmas, linhas de continuidade no tempo e no espaço, na pós-modernidade isto não é mais possível. Predomina a noção de que tudo está em ebulição, mudando rapidamente, superpondo-se contraditoriamente. No dizer de HARVEY *“o fato mais espantoso sobre o pós-modernismo”* (...) *“é sua total aceitação do efêmero, do fragmentado, do descontínuo, do caótico.”* (1993, p. 49)

A racionalidade humana, pedra de toque da modernidade, que abria as portas para as grandes conquistas e realizações, perde sua posição de primazia absoluta e cede lugar a outras formas de compreensão, de conhecimento. A noção de ordem cede lugar à noção de caos, enquanto condição humana e enquanto pressuposto epistemológico.

LYOTARD, filósofo, vê o pós-modernismo como a negação de toda meta-linguagem, meta-narrativa ou meta-teoria. Verdades eternas, grandes enunciados, macro-explicações são descartadas. Em lugar disto, surgem diferentes “jogos de linguagem”, heterogêneos entre si, cuja legitimidade é determinada pela performance, pelo desempenho. É bom e verdadeiro o que é eficaz: “*sede operatórios*” (...) “*ou desaparecei.*” (1993, p. 16-17).

De um outro ponto de vista, o pós-modernismo pode ser entendido como um estágio do capitalismo tardio, enquanto uma “lógica cultural”. Esta perspectiva aponta “*um remapeamento do espaço social*” e o surgimento de novas formas sociais, a emergência de “*novos mapas cognitivos, de diferentes formas de representação*”. (GIROUX, 1993, p. 44).

Enfim, “*o pós-modernismo no seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global*”. (GIROUX, 1993, p. 46).

Do ponto de vista de suas estruturas e de seu funcionamento, as mudanças nas organizações no mundo pós-moderno vêm se processando rapidamente. A informática, os meios de comunicação, as mudanças de mercado vêm afetando dramaticamente as formas de organização social especificamente as formas de organização na produção de bens e serviços.

Vejamos como isto se dá. Segundo TOFFLER, duas características chave explicam o funcionamento da burocracia: os “cubículos” e os “canais”. Nos cubículos se armazenam as “informações especializadas e a experiência pessoal”. Neles, os executivos especializados mantêm o seu poder através do controle das informações que entram e são armazenadas no seu interior. Nos canais o poder se exerce pelo controle das diferentes informações contidas nos diferentes cubículos (2. ed., p.188-189). Dito em outras palavras, *“em toda burocracia o conhecimento é feito em pedaços horizontalmente e remontado verticalmente”* (p. 194). Portanto, segundo este modelo, uma organização cresce pela multiplicação dos seus cubículos e pela ampliação dos seus canais.

Para uma época em que as mudanças eram relativamente lentas e os negócios estáveis, este sistema funcionava bem. O advento do telefone e a ampliação do seu uso permitiu que as atividades econômicas se integrassem em escala nacional e internacional. A realização dos negócios, decisões empresarias, informações estratégicas, puderam se dar rapidamente pelo seu uso (TOFFLER, p. 131-132). O surgimento do computador permitiu que informações fossem recebidas, armazenadas e organizadas em quantidade muito maior, com maior fidelidade e com economia de tempo nunca vista. Ainda assim, os grandes computadores e sua forma de operação reproduziam a estrutura burocrática das empresas tradicionais. Somente o surgimento do microcomputador na década de 70 provocou uma forte alteração na estrutura de poder, democratizando o acesso à informação. Ligados entre si por redes, os terminais de computador formam uma imensa rede de comunicação, uma grande “infovia”, que tende a substituir em importância o que no passado foram as ferrovias e o avião. Por outro lado, o mercado de massas, de produtos

padronizados está também se transformando; surge a produção por encomenda, nichos especializados de mercado (p. 205). Nestas condições, um acontecimento localizado como a crise mexicana amplamente divulgado pelos canais de TV, jornais e revistas no começo de 95 tende a afetar o mundo todo, como um terremoto cujos abalos a partir de seu epicentro local alcançasse dimensões planetárias.

O fato é que o tempo se acelera pressionando as grandes organizações burocráticas. Ainda citando TOFFLER, *“hoje a mudança é tão acelerada e a informação necessária tão complexa, que os canais também, exatamente como os cubículos, estão sobrecarregados, congestionados com as mensagens”* (p. 194). É uma crise que alcança o coração da burocracia, cujo pressuposto básico é o de que é possível especificar todas as coisas a serem feitas e as pessoas que deverão fazê-las. É a imagem da organização como máquina num ambiente estável (p. 195).

Estes fatores pressionam no sentido que as organizações se alterem na direção de organizações flexíveis, onde as decisões sejam autônomas, rompendo com a lentidão e a centralização burocráticas. A agilidade é uma condição básica para que as organizações cumpram seu papel social.

O outro lado da análise da questão da qualidade dos meios, que conduz também ao questionamento das formas de organização burocrática, apresenta uma dimensão mais nitidamente política. Na verdade, o desenvolvimento da empresa capitalista segundo modelos burocráticos se deu através de um conflito histórico permanente no sentido de subjugar e adequar as forças produtivas ao modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 1981,

Cap. 2 e 4). Este processo é a história da exclusão nas decisões quanto ao que e como produzir, da submissão às normas capitalistas de trabalho (horário, local) e da alienação dos meios de produção em favor da burguesia. Exclusão é não participação: ou ainda, relativizando um pouco, a participação de poucos e a exclusão da grande maioria. As decisões são tomadas por quem de “direito”, e no caso da organização burocrática, pelo chefe ou pelo especialista investido do poder hierárquico.

Um dos aspectos do conflito na história do desenvolvimento capitalista é a luta pela ampliação da participação, ampliação da influência nas decisões para além dos limites impostos pela organização burocrática. O surgimento dos sindicatos, a história do movimento operário e sua tradição de conflito se inscrevem numa luta pela participação, ampliação de poder, pelos interesses das classes operárias que no seu limite questionam a ordem capitalista, buscando sua superação.

Em suma, quer seja por razões políticas, quer seja por mudanças profundas próprias da pós-modernidade, onde se insere o capitalismo avançado, as organizações vêm sendo fortemente pressionadas no sentido de se tornarem flexíveis, autônomas, de estrutura mais democrática. É a condição para que sejam eficientes. Assim, democracia não apenas se inscreve no conjunto dos valores sociais mais caros atualmente, como também é condição para que as organizações sejam melhores. Além disto, traduz também a noção de qualidade de vida não apenas como acesso e usufruto do que a sociedade produz, mas também como formas de vida no interior das organizações. Percebemos então que as organizações estão sendo inapelavelmente desafiadas a buscar novas formas de existir e de operar.

Um dos aspectos fundamentais desta qualidade dos meios refere-se, sem dúvida alguma, ao tipo de relação que se desenvolve no interior das organizações, e especificamente, na escola. Na burocracia tradicional estas relações são de hierarquia e mando, portanto assimétricas. Há uma distância social nítida, carregada de maior ou menor prestígio, de maior ou menor poder. A distância social que separa o varredor do alto executivo é similar, analogicamente, à distância física que separa um gaúcho de Porto Alegre de um amazonense de Manaus. Trazendo esta problemática para o interior da escola, enquanto organização, muita literatura crítica vem apontando o prejuízo provocado pela adoção dos modelos burocráticos da gestão escolar, tomados de empréstimo às teorias de administração em geral, sobretudo da administração de empresas, aplicando-se aí seus princípios e métodos. (PARO, 1987, Cap. 4 e FOSTER, 1986, Caps. 1 e 4)

Num esforço de explicitar o horizonte teórico a permear uma teoria da administração escolar, que sinalize o oposto da administração burocrática, convém lembrar a entrevista de Mira Stamback dada na FDE (1992) cada na série Idéias, nº 6. Ela fundamenta a idéia de que toda a criança é capaz de aprender, desde que na escola haja uma relação simétrica entre professores e alunos, entre alunos e alunos e professores com professores. Por simetria entende-se a possibilidade de cada interlocutor *“manifestar seu ponto de vista sobre as questões colocadas e este ponto de vista ser levado em conta”* (p. 39). No cotidiano da escola significa trabalhar com grupos de crianças heterogêneas, visto que freqüentemente *“são as questões levantadas pelas crianças que sabem menos que freqüentemente levam à troca de idéias e ao estabelecimento de um consenso no grupo”* (p. 40). Esta simetria deve

permeiar todo o conjunto das relações que estruturam a teia interativa que constitui a escola: professor/aluno; aluno/aluno; professor/professor; diretor/professor; professor/pessoal de apoio etc. Nas relações simétricas, as pessoas se sentem livres para dizer o que pensam, a intervir nas discussões e afetar o curso das ações.

Contudo, é pertinente esclarecer que simetria de relação não significa simetria em termos de conhecimento e papéis sociais. O professor, por conta do seu papel, formação e experiência sabe mais que o aluno pelo menos no que se refere ao saber escolar. O diretor, ainda que também educador, desempenha um papel diferente do professor e assim consecutivamente. Portanto, simetria nas relações não significa igualdade absoluta; ao contrário, as diferenças se mantêm. Porém, estas diferenças não se referem necessariamente às posições de hierarquia e poder, mas às diferenças de papéis sociais no conjunto das atividades desenvolvidas no interior da escola. Simetria é a possibilidade de discussão livre, do debate, dos pontos de vista divergentes, dos saberes diferenciados, que pessoas livres constroem no seu ambiente de trabalho (EVERS, LAKOMSKI, 1991, Cap. 7). Significa explicitar livremente e assumir responsabilmente aquilo que é próprio de cada papel social. Por isso, as relações simétricas pressupõem um explicitar permanente das atividades e um rigor ético/profissional no que diz respeito a uma área de atuação. Na prática, este modo de ver e trabalhar torna a organização escolar flexível, ágil, capaz de exercer sua autonomia de fato.

Em resumo, se qualidade de ensino implica o atendimento a exigências sociais, incluindo aí o acesso a conhecimentos e habilidades, por outro lado e necessariamente, seu significado inclui novas formas de

organização das relações sociais no interior da escola, simétricas na sua natureza.

1.2. O Quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional

Como a presente pesquisa deverá se sustentar em dados quantitativos e qualitativos, convém explicitar aqui qual o significado e a importância que se atribui ao “quantitativo” e ao “qualitativo” na pesquisa social. Devemos destacar, primeiramente, que embora seja amplo o uso em pesquisas tanto de um tipo de dado, quanto de outro, e às vezes os dois tipos de dados sejam concomitantemente usados numa mesma pesquisa, sua importância nem sempre é clara e seu significado muitas vezes carregado de valoração diferenciada. Há mesmo uma dicotomia quantitativo/qualitativo, que identifica o primeiro como positivista/funcionalista, comprometido com a conservação e a identificação do segundo como crítico/dialético comprometido com a mudança. Ao procurar analisar esta questão, a intenção aqui não é a polêmica, mesmo que seja considerada válida e importante no esforço de se fazerem melhor pesquisas. O que se busca é apenas tornar evidentes nesta pesquisa as orientações teórico-metodológicas a serem seguidas.

O primeiro destaque a ser dado é que a discussão desta questão não é nova no Brasil; ela vem sendo travada desde pelo menos desde a década de 50 por Florestan Fernandes, considerado um dos sociólogos brasileiros de maior expressão, senão o de maior expressão.

No seu livro “Fundamentos Empíricos de Explicação Sociológica”, Florestan procura estabelecer as distinções e conexões entre o “qualitativo” e o “quantitativo”, percorrendo o caminho do desenvolvimento das ciências sociais em contraposição às ciências naturais; ou seja, a questão do que seja

qualitativo, como consequência do desenvolvimento de uma área do conhecimento científico, o humano, cujo objeto de estudo constitui algo de natureza totalmente diversa da tradição do conhecimento científico, o das ciências da natureza (FERNANDES, 1959).

Florestan, já citado anteriormente, considera que na análise qualitativa há *“pouco interesse na extensão ilimitada da base empírica; e muito no domínio crescente de casos ou instâncias que permitem as ‘experiências cruciais’ ”*, na manipulação de caracteres considerados típicos, com a *“tendência a dar maior importância às técnicas de investigação (da observação e sistematização de dados) e aos métodos de manipulação interpretativa ou racional dos dados (análise de conexões de sentido, de conexões funcionais e de relações causais)”* (1959, p. 148 e 151)

Diferentemente, a pesquisa quantitativa, estatística *“é uma investigação sistemática de coerências entre os fenômenos sociais que possam ser expressos por números”* (FLORESTAN, 1959, p. 152). Neste sentido a estatística deve ser entendida como instrumental que *“pode contribuir para o desenvolvimento de uma disciplina empírica qualquer”*. Porém, enquanto instrumental, requer um *“grau de exploração correta”* e, sobretudo, que se tenha um *“conhecimento relativamente preciso sobre os caracteres e condições dos fenômenos”* e sobre a *“natureza dos problemas”* que se pretende investigar. Contudo, a importância da abordagem estatística não está no fato de possibilitar a quantificação de fenômenos sociais que na essência são qualitativos; Florestan ressalta que sua importância está no fato de que ela permite a *“determinação do grau de probabilidade das proposições formuladas”* (p. 157). Ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa levam a

inferências que “possuem a mesma natureza amplificadora”, porém na abordagem qualitativa, a estimativa da probabilidade destas inferências inexistente.

Contudo, o aspecto mais relevante não está em comparar uma abordagem com a outra destacando suas possíveis vantagens ou desvantagens. O importante a considerar é que nas ciências humanas *“que lidam com fenômenos cuja interpretação exata nem sempre depende da quantificação, seria melhor defender o ponto de vista de que ambas modalidades de explicação (qualitativa e quantitativa) são necessárias e devem ser igualmente desenvolvidas nos limites possíveis”* (FERNANDES, 1959, p. 156).

A outra questão metodológica a que se dedica Florestan neste seu livro já citado refere-se ao funcionalismo. Considera ele que *“é mais fácil encontrar críticas mais ou menos extensas sobre o que se pensa ser o funcionalismo, que uma boa exposição do conjunto do que ele seja de fato”* (p. 337-338). Contudo, o funcionalismo deve ser *“concebido, fundamentalmente, como um dos métodos de interpretação sociológica”* (p. 238), e enquanto tal ele se preocupa basicamente com problemas referentes a como as sociedades se mantêm e se perpetuam. *“Por isso, o método de interpretação funcionalista tem sido explorado na investigação de dependências estruturais, de correlações funcionais e de vinculações causais de certo tipo”* (p. 335).

Porém, como todo e qualquer método, o funcionalismo tem suas limitações. Florestan faz esta discussão no seu livro *Elementos de Sociologia Teórica*, publicado em 1970. Aqui ele destaca que o funcionalismo só pode ser

explorado em *“determinadas direções e sobre certos problemas”, isto é, “naquelas conexões que são essenciais para a configuração estrutural-funcional das unidades investigadas”* (p. 195). Porém, quando se trata de lidar com problemas de mudança social seus limites se evidenciam, pois *“o método de interpretação funcionalista não foi elaborado para proporcionar explicações sistemáticas, generalizáveis e comprováveis de uniformidades de seqüências”* (p. 195); aqui o funcionalismo cede lugar à dialética (FERNANDES, 1970).

É interessante notar a persistência deste debate metodológico, o que sugere a importância da questão. Anos mais tarde, numa publicação de 1978, intitulada *“A Condição do Sociólogo”*, Florestan é instado a responder à seguinte pergunta: desde que possível, como se compatibiliza a análise funcional com a explicação dialética? Mais uma vez ele reitera aqui que não se pode negar a necessidade e a importância de conhecer os aspectos sem os quais a vida em sociedade será impossível. O erro seria concentrar os esforços de pesquisa só nesta direção. *“A análise funcional é instrumental, não devendo ser confundida a posição do observador, muitas vezes conservadora, com a análise dos processos observados”* (FERNANDES, 1978, p. 104-105). Considerando as preocupações da pesquisa aqui proposta, ressalta Florestan que a análise funcional é *“muito importante para lidar com problemas humanos a curto-prazo”,* para acompanhar um processo de planejamento, a realização de um plano e os efeitos desse plano (p. 106-107). E conclui: *“Muitos pensam que as duas análises se excluem — o que é um erro e um dogmatismo — pois ambos foram empregados ao nível analítico de reconstrução da realidade e como técnicas lógicas de formação de inferências e de controle”* (p. 106).

Quase dez anos depois, a mesma questão retorna a público, desta vez além dos circuitos acadêmicos, através de uma entrevista publicada no caderno "Mais!", do jornal Folha de São Paulo em agosto (SILVA, 1995). À pergunta se a análise funcionalista e a análise dialética não se excluem, responde: *"Não, elas não se excluem. Se for preciso uma interpretação concentrada em um dado momento, explora-se a análise funcional. Se se lida com a evolução daquela totalidade em transformação", "é preciso então usar recursos dialéticos de interpretação"*.

Em suma, as opções metodológicas não constituem um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelos tipos de problemas que o pesquisador se dispõe a enfrentar. Neste sentido, a questão fundamental não é este ou aquele método, esta ou aquela abordagem, mas sim, quais os problemas que se colocam como desafio ao conhecimento. Conseqüentemente, seria infrutífero indagar ou decidir sobre um método ou técnica sem que sejam postas claramente as questões primeiras da pesquisa.

Em relação à pesquisa educacional, como a questão vem sendo analisada? Em livro publicado em 1986, intitulado "Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas", LÜDKE procura traçar a evolução da pesquisa em Educação no Brasil (1986, Cap.1). Nele a autora faz uma análise sucinta, porém precisa, da pesquisa educacional no Brasil, indicando a predominância dos modelos quantitativos que operam com variáveis previamente selecionadas e sua mensuração. Segundo nota, contudo, LÜDKE, o que levou a questionar tais modelos não foi tanto a crítica de natureza metodológica e epistemológica, mas uma avaliação dos resultados que tais modelos de pesquisa

proporcionaram. Isto é, *“eles não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas prementes”* da educação em nosso país (p. 6). Daí a necessidade de buscar outras formas de pesquisa que levassem a captar a essência dos fenômenos educacionais e a dinâmica do seu acontecimento. Ainda assim, Menga Lüdke não trabalha com a oposição entre as abordagens quantitativas e qualitativas, ou a exclusão de uma em favor de outra. Prefere insistir no fato de que o estudo quantitativo *“tem e terá sempre validade para certos tipos de problemas”* (LÜDKE, 1986, p. 7). Por exemplo, citemos estudos sobre evasão e repetência, baseados nas estatísticas escolares, que foram realizados a nível de unidade de ensino, delegacia de ensino, cruzando os dados por período de funcionamento da escola, meio rural ou urbano, origem sócio-econômica dos alunos, ou quaisquer outras variáveis quantificáveis julgadas relevantes. Tais estudos têm a vantagem de ajudar a apontar e localizar o(s) problemas(s). Aqui reside sua importância, mas ao mesmo tempo seu limite. Porém, se procurarmos conhecer o que se passa dentro de uma sala de aula, os processos pedagógicos e administrativos no interior de uma escola, de uma delegacia, as relações entre a escola e demais instâncias da Secretaria da Educação, enfim toda a trama que desemboca no desempenho da escola, *“não é exatamente o levantamento que irá nos ajudar”*. Nestas circunstâncias deveremos recorrer a outro tipo de estudo, que permita compreender a trama intrincada do que ocorre nestas situações (p. 7).

Em publicação recente intitulada Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade, SANTOS FILHO, GAMBOA também se ocupam da questão, com contribuições importantes para seu esclarecimento. SANTOS FILHO retoma os diferentes paradigmas epistemológicos (1995, cap. 1): quantitativo-realista e

qualitativo-idealista que sustentam diferentes práticas de pesquisa social. O primeiro, quantitativo-realista, nasce diretamente das Ciências Naturais, pressupondo-se sua aplicação integral às Ciências Humanas. Assim, a neutralidade, a objetividade, a relação sujeito-objeto, a explicação, a generalidade das inferências sustentam a possibilidade de conhecimento tanto nas ciências da natureza como nas ciências humanas. Inversamente, no paradigma qualitativo-idealista, o conhecimento do humano não é redutível ao paradigma positivista das ciências naturais: a descontinuidade lhe é peculiar; daí a impossibilidade de se criarem leis gerais; o sujeito se confunde com o objeto; postula-se a compreensão em lugar de explicação. Daí, também a conclusão de que nele não há espaço para a matemática e a estatística, instrumentos fiéis para mensurar quantidades, estabelecer regularidades e correlações entre variáveis quantificadas.

SANTOS FILHO (1995) aponta a tese da diversidade complementar (p. 46) defendida por diversos autores, que vêem que o perigo real para a Ciência Social e a pesquisa dela derivada está na adoção de uma única visão paradigmática, cujo dano maior seria o engessamento da realidade. Na pesquisa educacional, *“a complexidade dos problemas educacionais constitui um suporte do pluralismo epistemológico”* (p.47). Assim, a constatação da extrema complexidade da realidade social é mais que suficiente para descartar o apelo a um caminho único.

SANTOS FILHO discute também a “tese da unidade”, defendida “por pós-positivistas” e “teórico-críticos”, argumentando que os dados quantitativos pressupõem dados qualitativos, constituindo estes o “fundamento geral da medida quantitativa”. E conclui o autor: *“torna-se necessário não só*

rechaçar os falsos antagonismos e posições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos” (1995, p. 52).

É preciso assinalar, contudo, que aqui não se está advogando a tese do sincretismo metodológico, como princípio. Para superar esta falsa solução, é preciso, segundo GAMBOA (1995), avançar a análise adentrando no campo da epistemologia de modo a identificar os diferentes paradigmas que sustentam a pesquisa educacional. Nesta direção, torna-se necessário analisar os aspectos ideológicos, teóricos, metodológicos e técnicos considerando suas interrelações que no conjunto configuram a pesquisa, como também a “recuperação dos fatores históricos relativos às condições de produção da pesquisa” (p. 79-81).

Para concluir esta discussão sobre o quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional, destacando contudo que a chama do debate deva permanecer acesa, merece destaque o ponto de vista expresso por DIAS SOBRINHO (1995). No seu artigo “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. A experiência da Unicamp”, o autor discute um aspecto do problema que, em acréscimo às questões epistemológicas e metodológicas mais amplas, apresenta uma contribuição prática no exercício da pesquisa educacional. Primeiramente, o autor faz uma afirmação de princípio de que *“não devemos menosprezar a importância dos bancos de dados, do corpo de informações objetivas, das estatísticas, dos estudos quantitativos”* (1995, p. 67). A seguir, na mesma frase, justifica que os dados quantitativos constituem: a) ponto de partida para a atuação ou intervenção numa dada realidade; e/ou b) ponto de partida para análise e interpretação de uma dada

realidade. Portanto, quer a ênfase recaia sobre a ação imediata, quer a ênfase recaia sobre a pesquisa e a busca do conhecimento sobre uma realidade, ou ainda, quer a ênfase abranja as duas dimensões numa perspectiva de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985, Cap. 1), o fato é que os dados quantitativos não devem ser descartados. Enquanto ponto de partida, pode-se argumentar ainda que tais dados fornecem uma visão de conjunto, do todo de uma instituição, sistema ou de uma situação, além disto, permitem também sugerir hipóteses qualitativas sobre os fatos quantitativamente apontados.

Contudo, o princípio não dispensa a crítica; ao contrário, inclui-na. Citando na íntegra François Aballéa, que também discute a avaliação qualitativa, DIAS SOBRINHO neste seu artigo alerta para o perigo de que a abordagem quantitativa é parcial e seus dados podem ser pobres de significação. No seu limite, os dados quantitativos não alcançam o *“currículo oculto, as relações educativas concretas, o clima escolar, o desenvolvimento do processo e as características da ação empreendida coletivamente”* (1995, p. 68).

Enfim, a crítica da abordagem quantitativa não anula sua utilização; ao contrário aponta apenas seus limites. No caso, o quantitativo constitui o ponto de partida; apenas isto. E nisto está seu limite e ao mesmo tempo sua importância. Ignorá-la, omiti-la, descartá-la, implica empobrecer a visão e o entendimento do que se busca conhecer melhor.

Ao analisar aqui os dados estatísticos sobre a educação no Estado de São Paulo, está-se assumindo uma visão crítica dialética de que (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 67) o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta

visão, dizem Santos Filho e Gamboa, *“as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra”* (1995, p. 105).

Entretanto, embora esclarecedora, a análise realizada por LÜDKE (1986), sugere uma dúvida intrigante. Parece que o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, as questões metodológicas que enfrentou correram paralelamente à pesquisa educacional, sem que se tivesse construído uma ponte entre a Sociologia e a Educação no enfrentamento de problemas comuns. Parece, sim, ter havido um hiato, entre o desenvolvimento destas duas áreas de conhecimento, pois as questões justamente trazidas por Menga já haviam sido competentemente postas por Florestan Fernandes na década de 50, baseado na melhor tradição dos clássicos da Sociologia (Durkheim, Marx, Weber) e da Antropologia (Malinowski, E. Pritchard, e outros). Talvez a perda deste referencial inicial tenha acarretado a predominância das abordagens quantitativas, sobretudo a partir da década de 70.

1.3. Uma Visão de Ciência e suas Implicações para o Estudo da Escola

Uma das questões mais fundamentais postas na reformulação do entendimento de que venha a ser ciência, é a que se refere ao problema da autonomia e do determinismo. Morin postula que a ciência clássica, tanto no que se refere aos fenômenos naturais, quanto sociais, assenta-se na idéia de determinismo, da ordem. O macro e o micro universos são regidos por leis tais que permitem explicar e prever todo e qualquer fenômeno. Nas palavras de Morin, *"a ordem, palavra-chave da ciência clássica, reinou do átomo à Via Lactea"; "...o povo das estrelas obedece a uma mecânica inexorável. Alguns cometas parecem andar a passear pelo cosmo, mas seguem, de fato, uma rota previamente traçada. A gravidade dos corpos, o movimento das marés, a rotação da Lua à volta da Terra, a rotação da Terra à volta do Sol, todos os fenômenos terrestres e celestes obedecem à mesma Lei"*. Tudo se dá como uma *"repetição impecável, não revulção, e a idéia do «universo» evoca o mais perfeito dos relógios"* (MORIN, 1987, p. 37-38). Guiada por este pressuposto, a ciência busca, então, descobrir quais são as leis que regem esta ordem.

Nesta visão de ciência, não há lugar para o aleatório, para o acaso; não há lugar para a autonomia. O aleatório, o ocasional, o não previsto, o singular provocam uma reação que recai sempre na busca de uma teoria, quase sempre uma macro-teoria que o explique. Na impossibilidade disto, o conhecimento não caminha, pois o paradigma científico impede-o, enclausurado que está no princípio da ordem.

A emergência de um novo paradigma científico, se não chega a destronar, pelo menos abala irremediavelmente o edifício do conhecimento científico até então construído. Este novo paradigma começa a surgir com a noção de energia. Tão cara à física, quanto pedra de toque da Revolução Industrial, a noção de energia constituiria o germe a contribuir para o abalo da ordem absoluta do universo: a energia enquanto princípio de transformação, trazendo embutido no seu âmago tanto o poder de criar como o de destruir.

Outra idéia não menos insidiosa a minar o edifício clássico do conhecimento é a noção de entropia. Esta noção deriva do princípio da degradação da energia na forma de calor. Como meio para efetuar trabalho, a energia em forma de calor perde progressivamente sua capacidade. Num sistema fechado, esta perda da capacidade de trabalho atinge um ponto tal de homogeneização e equilíbrio onde a capacidade de transformação desaparece. E no evoluir do pensamento científico, o princípio de degradação da energia transforma-se em princípio de "degradação da ordem". Sendo o calor "*a energia própria aos movimentos desordenados das moléculas*" no interior de um dado sistema, "*todo o aumento de calor corresponde a um aumento da agitação e a uma aceleração destes movimentos*". Configura-se assim uma desordem, e com ela uma inevitável degradação da aptidão para o trabalho (MORIN, 1987, p. 39). A visão da ordem absoluta regendo a harmonia universal estava, assim, posta em questão.

Embora estas idéias tenham surgido no século XIX, é só neste século que o princípio da ordem absoluta cede lugar ao princípio da desordem como constitutivo de um novo paradigma da ciência. As descobertas a partir

dos anos 20 deste século indicam que o *"o universo dilata-se e depois dispersa-se; mais tarde, nos anos 60, funde-se, subdivide-se e, subitamente, fragmenta-se"*. E mais, tal expansão e fragmentação pode ter-se originado de explosão. Na década de 60 anuncia-se que *"o universo está em migalhas"* e que o *"ordenamento grandioso do grande ballet estelar transformou-se num grande salve-se quem puder geral"*. E assim, a *"desordem surge para reivindicar audaciosamente o trono ocupado pela ordem"* (MORIN, 1987, p. 43-44).

Com efeito, em 1970 Stephen W. Hawking, juntamente com um colega, provou mediante o desenvolvimento de novas técnicas matemáticas — conforme relata no seu livro *"Uma Breve História do Tempo"* — que *"deve ter havido uma grande explosão inicial e singular"* de modo que *"atualmente quase todo mundo pressupõe que o universo tenha começado com uma singularidade, o Big Bang"* (HAWKING, 1989, p. 83). Completava-se, assim, a trajetória de uma hipótese lançada nas décadas vinte e trinta deste século pelo padre e astrônomo belga Georges - Henri Lemaître que concebia a origem explosiva do universo. E no belo livro *"Dobras no Tempo"*, DAVIDSON, SMOOT relatam a emocionante e árdua aventura científica, cujos resultados atestam vinte anos mais tarde que o *"Big Bang ainda estava valendo"* (1995, p. 261-62).

A expressão *"destronamento da ordem utilizada"* por Morin tem o mérito de atribuir a força devida ao significado da mudança operada com a entrada em cena da desordem. Porém, ele mesmo se encarrega de esclarecer o sentido real deste fato, pois a ordem não desaparece para dar lugar à desordem; isto tornaria impossível a existência da vida, do universo. Trata-se

mais, por assim dizer, de uma convivência contraditória aparentemente, porém necessária; como um segundo filho viesse perturbar o predomínio absoluto de um filho único, alvo de todas as atenções.

Argumenta Morin que um *"mundo absolutamente determinado, como um mundo absolutamente aleatório, são pobres e mutilados; o primeiro é incapaz de evoluir e o segundo é incapaz de nascer"* (MORIN, 1994, p. 157). Assim, pode-se conceber a ordem e a desordem como coexistindo; uma coexistência antagônica, contraditória, conflitante, mas sobretudo complementar. *"À escala macrofísica, uma explosão de estrelas é determinada pelas condições que a provocam, mas, em si própria, ela constitui um acidente, uma deflagração, uma desintegração, agitação, dispersão, portanto, desordem. A formação do átomo de carbono no centro da força de uma estrela é uma coisa extremamente aleatória, porque é necessário que, ao mesmo tempo, três núcleos de hélio se reunam e se unam. Mas, uma vez que se reúnam simultaneamente, produz-se sempre a mesma constituição do átomo de carbono. Assim, o mesmo acontecimento é, visto de um determinado ângulo, aleatório e, visto de outro ângulo, determinado"* (p. 166-167). Portanto, devemos pensar ordem e desordem conjuntamente.

O elo que permite compreender a ligação entre ordem e desordem é a noção de organização; é ela quem medeia este antagonismo. A organização produz a ordem. Ela constitui e mantém um conjunto, um todo que é diferente das partes que o compõem. Ela pode produzir suas constâncias próprias, sua regulação, bem como produzir suas estabilidades (MORIN, 1994, p. 155). Assim, a organização é produzida por princípio de ordem. Porém, a

organização é gerada por desencontros, por choques, agitação. Assim, a *"desordem coopera na geração da ordem organizacional. Simultaneamente, a desordem, presente na origem das organizações, ameaça-as incessantemente com a desintegração"* (p. 157). É, pois um momento, um equilíbrio precário entre a persistência e a mudança.

Um outro ponto que nos leva a rever a compreensão atual do que venha a ser ciência, é o retorno do acontecimento e com ele as implicações de autonomia.

Uma das conseqüências mais notáveis da ciência clássica foi o banimento, por ela efetuado, do acontecimento. Empenhada na descoberta de leis universais, tudo aquilo que é *"improvável, acidental, aleatório, singular, concreto, histórico"* (MORIN, 1994, p. 195) não merece a atenção da ciência clássica, sendo portanto desconsiderado como objeto de estudo.

Contudo, é o evoluir da própria ciência, vista através de um outro paradigma, que aponta: (a) No plano da ordem macrofísica, *"o universo é um acontecimento que evolui há mais de dez mil milhões de anos"*, seguindo um curso por vezes tortuoso de acidentes, de explosões de estrelas e choques galáticos (MORIN, 1994, p. 182). (b) E no plano microfísico, algo similar se dá, pois a noção de elemento, que constitui *"a partícula unidade de base dos fenômenos físicos"*, confunde-se com a noção de acontecimento em razão do seu caráter descontínuo, de sua *"indeterminabilidade e improbabilidade"* (p. 183). O surgimento da vida mesma, enquanto *"organização núcleoproteinada"*, parece ter sido um acontecimento, que poderia não ter

necessariamente ocorrido (p. 184); e sua evolução tem também o mesmo caráter de acontecimento.

O acontecimento, contudo, se dá num meio, num sistema; o que revela que não há contradição entre acontecimento e sistema, como pode parecer à primeira vista. O sistema, é aqui entendido como um todo complexo, constituído por partes distintas que se relacionam, interagem de forma organizada (MORIN, 1994, p. 199-214), mas que comporta a álea, as incertezas, como se fosse um jogo. É o meio onde o acontecimento se dá.

Intimamente ligada ao acontecimento está a noção de autonomia, também excluída da visão clássica de ciência. A noção de autonomia está associada a um conjunto de conceitos presentes tanto nas ciências naturais, como sociais. A primeira idéia é a de que a autonomia está associada a retroação, termo derivado da cibernética. Refere-se à causalidade em anel, a um *"sistema causal cujo efeito se repercute sobre a causa e a modifica"*; é o caso do aquecimento central (MORIN, 1994, p. 217). A autonomia se refere também a propriedades emergentes dentro de um sistema, que permitem a auto-produção e reprodução. Porém a idéia de autonomia não é sua antítese, o isolamento. Ao contrário, a autonomia só pode se dar no interior de um todo, como parte dele.

Toda esta discussão sobre o significado da ciência feito a partir da física, sobretudo, pode parecer à primeira vista muito distante da educação, e mais distante ainda das questões de política educacional no Estado de São Paulo, no caso "Escola-Padrão". Contudo, esta proximidade é muito maior do que pode parecer à primeira vista.

Primeiramente, porque o campo das ciências naturais e das ciências humanas se estreita cada vez mais, pulverizando a dicotomia até então existente entre elas. Os desenvolvimentos da Física e da Biologia, por exemplo, vêm eliminando a distinção entre o orgânico e não orgânico. Sustenta Boaventura de Souza Santos que as *"características da auto-organização, do metabolismo, da auto-produção, antes consideradas específicas dos seres vivos são hoje atribuídas aos sistemas pré-celulares de moléculas"* (SOUZA SANTOS, 1995, p. 60). Conceitos próprios das ciências humanas emigram para as ciências da natureza: historicidade, processo, auto-determinação, revolução e dominação passam a compor as teorias na física e na biologia. A convicção da objetividade nas ciências naturais perde o pé ao se constatar que na física *"não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou"* (p. 55). E a matemática, instrumento poderoso de quantificação e demonstração tem o seu pedestal abalado pela afirmação de que o *"rigor da matemática carece ele próprio de fundamento"* (p. 56). Boaventura vai ainda mais longe ao afirmar que *"não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale de jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou a astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das reações químicas"* (p. 64).

Ainda mais, toda esta discussão sobre a idéia de ciência tem muito a ver com a educação, porque, conforme assegura Claude Deblois *"a tradição científica dominante influenciou fortemente o modo de conceber a administração em geral e a administração escolar em particular"* (DEBLOIS, 1988, p. 2). Assim a física e a biologia clássica constituíram os modelos, as

metáforas e os conceitos explicativos que sustentaram o desenvolvimento da teoria e da prática administrativas, incluindo a administração da educação. Predominou a visão mecanicista que tem como modelo o funcionamento da máquina; e a visão organicista dos arranjos sociais. No primeiro caso, há um impacto evidente sobre métodos pedagógicos e programas de ensino que desembocam numa "concepção bancária" (expressão cunhada por Paulo Freire), de educação que se limita à transmissão pura de conteúdos. No segundo caso, há um impacto sobre as formas de administração que se orientam pela busca da adaptação, do equilíbrio e homogeneização. Adverte Deblois que a imagem da máquina e do organismo não apenas estruturam a *"percepção da realidade, mas igualmente sugerem uma forma ideal para a qual esta realidade deve tender"* (p. 30). Enquanto teoria, busca-se estabelecer regras gerais do comportamento humano que constituem parâmetros em relação aos quais na prática o comportamento irá adequar-se.

O estudo de uma escola específica permitirá identificar alguns sinais daquilo que orientou a política educacional, isto é, que visão de ciência a sustentou, vista a partir da escola. A suposição primeira aqui é de que a política educacional, sua prática no interior da Secretaria da Educação prende-se a esta visão clássica de ciência que se orienta pelo geral apenas: as decisões visam o geral, os resultados gerais e as medidas também gerais. E isto para um mundo das especificidades! O acontecimento e a autonomia não cabem nesta visão. Mas como a realidade é mais forte do que a imagem que dela fazemos, quando a autonomia desponta, a esquizofrenia toma conta da burocracia que não sabe o que fazer com ela.

Ao estudar uma unidade de ensino da rede pública estadual procuraremos ver nela as marcas das políticas oficiais, e a tensão entre a escola e as estruturas da Secretaria de Educação; a tensão entre o ordenamento maior e a escola como um acontecimento, construindo sua autonomia. Incorporando a este esforço uma visão de ciência e seus impactos sobre a administração da educação, entendemos que para tanto devemos incorporar também uma metodologia de trabalho, de coleta e organização de dados, que constituam um apoio efetivo a este esforço. Em outras palavras, esta visão de ciência aqui resumidamente apresentada deve se articular com uma metodologia que permita identificar os traços mais fortes da escola, enquanto acontecimento, enquanto espaço de autonomia.

Se na sociologia clássica opera-se com modelos globalizantes que recorrem não só, mas sobretudo, à matemática e à estatística como instrumentos privilegiados, parece justo supor que uma sociologia centrada num objeto específico e alimentada pela noção de acontecimento e autonomia requeira um outro instrumental. No caso, uma outra sociologia que *"fala de atores, de sujeitos, de tomada de consciência, de problemas éticos"* (MORIN, 1994, p. 217) requer um instrumental que produza conhecimentos na direção de uma sociologia assim concebida.

Uma vertente metodológica nesta direção é a da Etnometodologia. Evitamos afirmar nesta pesquisa que assumimos por princípio a Etnometodologia como instrumental único. Assumir tal posição implica incorrer no risco de enquadramento prévio quando se adota o "nome de batismo" de uma corrente de pensamento. Este enquadramento prévio induz muitas vezes a um julgamento prematuro que inibe o reconhecimento e análise crítica das

questões fundamentais que tal corrente apresenta. Ao recorrer a COULON (1995a), procuraremos evitar este risco, destacando, contudo, a contribuição de suas idéias na busca de um instrumental de pesquisa que operacionalize a visão de ciência aqui apresentada. Por isso mesmo, outros autores estarão presentes neste esforço.

A Etnometodologia surge e se desenvolve nos Estados Unidos como reação à sociologia clássica, como crítica sobretudo a Talcott Parsons. No dizer de Coulon, os etnometodólogos sustentam que a sociologia tradicional supõe *"a priori que um sistema estável de normas e significações partilhadas pelos autores governa todo o sistema social. Os conceitos da sociologia, assim como as normas, as regras, as estruturas, provêm do fato de que a construção do dispositivo sociológico pressupõe a existência de um mundo significativo exterior e independente das interações sociais"* (COULON, 1995b, p. 30-34).

Insurgindo-se contra esta visão, os etnometodólogos substituem a hipótese da constância do "objeto" e do fato social enquanto "coisa", como queria Durkheim, pelo processo. Nesta perspectiva os fatos sociais são aquilo que as pessoas fazem, suas realizações, às vezes independentemente das regras institucionalizadas. Daí porque a Etnometodologia se centra no estudo das atividades cotidianas, das práticas das pessoas, do seu raciocínio prático e das circunstâncias que envolvem suas ações, buscando *"pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem"* (COULON, 1995b, p. 30-32). Se a sociologia tradicional vê as práticas sociais moldadas pelo pré-existente, pelo instituído, a abordagem etnometodológica, ao contrário,

valoriza a construção cotidiana das instituições; é, portanto, uma abordagem nitidamente construtivista (COULON, 1995a, p. 113).

Em relação à sociologia da educação, as abordagens mais usuais, segundo Coulon, não fogem a esta tendência predominante. Neste caso, a ênfase recai sobre "inputs" e "outputs", insumos e os resultados, e trabalha-se com pesquisa correlacional, identificando-se variáveis "independentes" (origem sócio-econômica do aluno, por exemplo) e sua relação com variáveis "dependentes" (desempenho escolar, evasão, etc.). É uma abordagem que opera sobre a hipótese da "influência decisiva do meio ambiente" e negligencia o papel que a escola nas circunstâncias internas tem sobre o desempenho do aluno. A intimidade da escola permanece como se fosse uma "caixa-preta", guardando segredos que não atraem a curiosidade da sociologia tradicional.

Devemos frisar, aqui, que não se trata de substituir um tipo de abordagem por outro, considerando ultrapassadas as abordagens quantitativas. Não se trata, também, de negar a importância destas abordagens na compreensão e conseqüente teorização das relações entre educação, no caso, educação escolar e sociedade. Esta questão já ocupou nossa atenção antes a ponto de evidenciar o nosso posicionamento metodológico. O que queremos esclarecer, frisar sim, é que os pressupostos da sociologia clássica, quando considerados os fatos educacionais, bem como seu foco de estudo, apresentam pouca contribuição no sentido de entender como funciona a escola, pois ela não está centrada na análise do processo escolar. Porém, é importante assinalar que tal preocupação crítica não é exclusiva da Etnometodologia. Como aponta Santos Guerra, referindo-se à pesquisa

avaliativa de centros educacionais, o propósito primordial é "conhecer como e porque funcionam de uma maneira determinada" as escolas; conhecer que fenômenos se desenvolvem no seu interior, por que ocorrem tais fenômenos e que repercussão apresentam (SANTOS GUERRA, 1993, p. 118); isto é, decifrar a "caixa-preta" e os segredos que ela encerra.

Considerando por exemplo, que a escola produz desigualdades, a pergunta é: "qual é o processo social de construção desta desigualdade"? Ou ainda, como o fato social da desigualdade escolar é produzido também no interior da escola? Como as abordagens tradicionais não colocam estas perguntas e conseqüentemente não buscam respostas para elas, a contribuição que apresentam para a prática administrativa e pedagógica, ao nível da unidade de ensino, é frágil. Visto ser frágil o conhecimento construído nesta área pelas abordagens tradicionais, conclui Coulon que *"nenhuma delas indica os meios pelos quais seria possível aperfeiçoar a igualdade de oportunidade" no interior da escola* (COULON, 1995a, p. 107).

No plano das técnicas que tal abordagem requer, não fugimos dos instrumentos conhecidos da etnografia *"cuja primeira indicação é a observação do campo e dos atores em ação"*: observação direta, observação participante, análise de documentos, relatórios entrevistas, e outros. Porém, a abordagem etnometodológica implica também numa postura de pesquisa que valoriza não apenas os materiais e os dados, mas igualmente as interações sociais que se estabelecem no processo de pesquisa com a administração e outros personagens da escola (COULON, 1995a, p. 110). Importa, pois, não apenas a qualidade dos dados e informações para fins de análise, mas também a qualidade das interações sociais que se produzem no processo de pesquisa.

Certamente uma afeta a outra, o que resulta na qualidade geral da pesquisa. Tal abordagem implica também numa inserção profunda do pesquisador na situação de pesquisa sem que tenha uma ou mais hipóteses a direcioná-lo previamente; tal inserção deverá tornar possível ao pesquisador colocar-se no lugar do indivíduo da coletividade, partilhando uma linguagem comum. Porém, dado que o papel do pesquisador é diferenciado, ele deverá adotar uma posição dupla: ser capaz de estar em lugar de, mas ser também capaz de ouvir, numa posição exterior aos participantes (COULON, 1995a, p. 112).

Porém, é forçoso destacar que a abordagem Enometodológica no afã de apontar as mazelas da abordagem clássica pode incorrer num lapso limitador dos instrumentos passíveis e possíveis de utilização na pesquisa. Assim, sua ojeriza aos métodos estatísticos tende a depreciar o uso de certos instrumentos, como o questionário. Neste sentido, é preciso estar atento à ênfase de Santos Guerra de que, no esforço de avaliar centros escolares, o pesquisador deve recorrer a instrumentos os mais variados; desde a observação participante ou não, passando pelo registro manual, gravação em vídeo e cassete, fotografias, análise de documentos, entrevistas e também questionários, que não obstante seus limites de natureza diversa (THIOLLENT, 1982) "*permitem coletar uma informação rápida e abundante*" (SANTOS GUERRA, 1993, p. 144-151).

Além disto, Perez Juste e Martinez Aragón, em seu trabalho *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*, atribuem relevância especial ao questionário como instrumento de pesquisa, ao afirmar que este "*constitui a técnica mais utilizada na avaliação institucional*" (JUSTE, ARAGÓN, p. 94). Tais ênfases nos alertam sobre a necessidade de recorrer a um amplo

espectro de procedimentos e instrumentos, pois a pesquisa numa unidade de ensino *"através de um escasso número de instrumentos valorativos a poucas e determinadas pessoas na instituição traz consigo um risco de arbitrariedade e parcialidade ilimitadas"* (SANTOS GUERRA, 1993, p. 111). E finalmente, recorrendo ainda a Santos Guerra, a pesquisa *"usa métodos diversos e suficientemente sensíveis para captar a complexidade dos fenômenos que se produzem na escola. Métodos diversos porque cada um deles oferece algumas possibilidades de captação fiel da realidade. Nem sempre coincide a informação obtida na observação direta com o que os informantes manifestam numa entrevista. Nem sempre se assemelha o conteúdo dos documentos programáticos com a realidade que desenvolve. Métodos que tenham capacidade de apreender a complexa vida do centro [escola] onde se entrecruzam motivos, expectativas, valores, interesses, conhecimento, relações..."* (p. 107).

1.4. Procedimentos de Pesquisa de Campo

O entendimento do quantitativo e do qualitativo, do sentido de ciência atual, tem implicação direta na prática da pesquisa, tanto no que se refere aos tipos de dados, como aos procedimentos para sua coleta. Assim, nesta pesquisa trabalharemos com dados quantitativos e qualitativos, assumindo sua complementaridade. Igualmente, a noção de ciência aqui apresentada implica no reconhecimento e análise de circunstâncias particulares e processos que os grandes números não captam e que requer a presença física do pesquisador.

Os dados qualitativos aqui utilizados se originam de duas fontes: primária e secundária. São aqui considerados de fonte primária os documentos oficiais e diretrizes emanadas diretamente do governo, do Conselho Estadual de Educação, da direção maior da Secretaria da Educação. São constituídos por lei, leis complementares, decretos, resoluções da Secretaria da Educação, comunicados, portarias, instruções, pareceres e orientações. São também considerados de fonte primária as informações obtidas junto ao pessoal da escola: diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos.

Tais informações foram obtidas mediante entrevistas semi-estruturadas, gravadas ou não no decorrer do ano de 1996. Quanto aos alunos, foram estimulados a registrar no papel o que pensavam sobre a escola; seus aspectos positivos e negativos. Foi selecionada uma classe de 5ª série do diurno, outra da 1ª série (2º grau) e ainda uma outra classe de concluintes do 2º grau do período também noturno. Em todos estes casos, houve a preocupação em manter na íntegra o conteúdo e a forma de expressão das

pessoas. Se de um lado, este procedimento traz consigo as imprecisões, repetições e mesmo erros de linguagem, do outro ele neutraliza os riscos de vieses de interpretação do pesquisador, mantendo intactas as idéias e expressões originais.

As informações qualitativas de fonte secundária são constituídas de “avaliações externas” realizadas por instituições especializadas, contratadas pela Secretaria da Educação: Fundação Carlos Chagas e Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP (NEEP).

Os dados quantitativos aqui utilizados derivam também de duas fontes: primárias e secundárias. Secundários são os dados oficiais fornecidos pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria da Educação, referentes à movimentação escolar de 1994, último ano do período de governo considerado na pesquisa. São também secundários os dados obtidos junto a secretaria da escola escolhida para o estudo de caso.

No tratamento destes dados foram calculados as taxas de evasão e repetência, valendo-se da mesma fórmula utilizada pelo CIE. As taxas de retenção foram calculadas considerando-se os retidos por avaliação sobre a matrícula total, menos o número de alunos afastados por transferência. As taxas de evasão foram calculadas considerando-se os alunos retidos por freqüência, mais os afastados por abandono, sobre a matrícula total, menos os alunos transferidos. Estes são indicadores quantitativos usuais do desempenho da escola e do sistema de ensino.

Os dados quantitativos de fonte primária derivam de formulários preenchidos por diretores de escolas que foram padrão e professores da escola selecionada para o estudo de caso. As informações junto aos diretores foram obtidas através de um formulário previamente elaborado e testado (ver anexo) enviado pelo correio a uma amostra sistemática de 400 diretores de escolas (antigas padrão). O retorno foi de 148 formulários preenchidos no decorrer do 2º semestre de 1995. Tal retorno corresponde a 9,2% do total de escolas-padrão implantadas. A estratégia de envio pelo correio do questionário de pesquisa é barata, o que torna a pesquisa viável na ausência de recursos financeiros, como neste caso. Porém a perda em geral costuma ser (como foi neste caso) grande, dificultando o controle da amostra. Metade dos diretores preencheu o questionário individualmente; pouco menos da metade preencheu em conjunto com outros funcionários da escola. Para melhor qualificar as respostas dadas, convém destacar que a grande maioria dos diretores está há mais de quatro anos à frente da escola, sendo que um quarto deles há mais de oito anos. É possível, pois, afirmar que se trata de profissionais com ampla experiência de direção, familiarizados com as escolas que dirigem, estando à frente delas antes de se tornarem escola-padrão. Este fato acrescenta consistência às informações por eles fornecidas.

As informações obtidas junto aos professores foram obtidas igualmente através de um formulário previamente elaborado e testado (anexo) entregues para serem preenchidos pelos próprios professores. Houve um retorno de 41 formulários, de um total de 60 entregues a professores da escola. Os formulários foram preenchidos no primeiro semestre de 1996.

Devemos acrescentar também que, em acréscimo a este conjunto de procedimentos sistemáticos utilizados visando a obtenção de informações importantes para a pesquisa, a presença semanal na escola, o contato informal com alunos, professores, funcionários, equipe de direção e coordenação pedagógica, a participação em reuniões, forneceram um conjunto de informações valiosas que contribuíram para compor o quadro de compreensão da escola.

A escolha de uma escola para analisar como esta se relaciona com os demais níveis da burocracia da Secretaria da Educação, bem como os impactos da política educacional junto à escola, não obedeceram a critério técnico algum pré-estabelecido. Esta escolha se deu fortuitamente, resultado de relacionamento pessoal, de contato com um aluno da Universidade Federal de São Carlos que coincidentemente era professor da escola.

Finalmente, a tentativa de apreender a realidade que dê conta de uma perspectiva de ciência anteriormente delineada, requer um comportamento de pesquisa que penetre no âmago das relações que se estabelecem no interior do microcosmo da escola. Para tanto entendemos que a atenção constante, permanente, o procurar colocar-se no lugar do outro a fim de melhor avaliar o seu papel, sua atuação, ainda que essencial não são suficientes. Acrescentaremos a isto a necessidade imperiosa de se estabelecer relações de confiança tais onde as informações, relatos possam fluir livremente. Não é necessário apresentar muitos argumentos para demonstrar o quanto isto é difícil, não obstante absolutamente necessário no esforço de captação do real. Para que isto possa ocorrer, entendemos que mais do que evidenciar junto aos interlocutores os objetivos da pesquisa e o caráter sigiloso das informações

destinadas apenas e tão somente aos objetivos da mesma, é necessário estabelecer algum tipo de troca. Isto tornou-se evidente para nós já nos primeiros contatos com a escola e sua direção. O fato de o pesquisador da universidade ser visto como quem vai à escola apenas para obter informações, fazer relatórios, elaborar e defender teses foi um ingrediente a mais no difícil caminho de chegada e entrada na escola. A percepção deste fato reforçou a convicção da necessidade de que a presença do pesquisador pudesse significar também algum benefício para a escola. Assim, por exemplo, as primeiras informações obtidas sobre o que pensavam os alunos a respeito da escola, foram comentadas com a direção. Igualmente foram facilitados contatos com profissionais da universidade que poderiam trazer contribuições na compreensão e encaminhamento de problemas específicos da escola. Sem dúvida pode-se argumentar que tal preocupação pode induzir a um tipo de relação onde a Universidade e a presença do pesquisador ensejem apenas uma relação de prestação de serviço, onde o objetivo da pesquisa se dilua. Acreditamos que este é um risco que o pesquisador deve considerar. Porém, entendemos que o risco maior para a própria pesquisa e o pesquisador é exatamente o de procurar manter um distanciamento tal, ou uma isenção tal da escola, a título de cientificidade, a ponto de torná-lo um "ET" circulando pelos seus corredores e salas.

2. O Proposto

Esta parte será desenvolvida a partir de dois focos. Primeiramente, faremos uma exposição do projeto escola-padrão que permita uma compreensão dos seus aspectos principais, de suas diretrizes e medidas. Trata-se de uma análise descritiva. Em segundo lugar, procuraremos estabelecer critérios que permitam um julgamento crítico da proposta escola-padrão.

a) O primeiro documento oficial publicado pela Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO. Estado, 1991c) traz como primeiro tópico o seguinte título: É HORA DA ESCOLA (Programa de Reforma do Ensino Público no Estado de São Paulo, p.1). Nele, o governo paulista sinaliza a “priorização da educação como eixo central das suas preocupações”.

No dia 6 de maio de 1991, através de decreto nº 33.235, é criado o Núcleo de Gestão Estratégica com a finalidade de gerenciar a reforma da “maior rede pública escolar de todo o continente”. Como primeira providência, foi realizado um levantamento de todos os estudos e pesquisas sobre o ensino público paulista, enquanto subsídio para reflexões que gerassem as diretrizes de ação política do governo paulista nessa área. Cerca de uma centena de educadores e estudiosos realizaram essa tarefa: profissionais da rede pública de ensino, pesquisadores das universidades públicas, entidades representativas do magistério e outras categorias profissionais do ensino participaram desse processo. Este trabalho gerou não apenas os delineamentos de uma reforma do ensino, mas também o que se esperava que

fosse uma *“profunda transformação na qualidade do ensino público oferecido pelo Estado”* (p.2). Com base nos resultados deste estudo, cerca de cinco meses depois, o governador institui o Projeto Educacional Escola-Padrão, através do Decreto nº 34.035, de 22/10/91 abrangendo o ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino.

A idéia síntese desta reforma de ensino se expressa no termo “escola-padrão”. O termo “padrão”, advertem os formuladores da política, nada tem a ver com padronização ou enrigecimento burocrático. Ao contrário, o sentido de “escola-padrão” está associado a “padrão de qualidade”. E dentro deste sentido, qualidade abrange a estrutura da escola, seu funcionamento e resultados de seu trabalho. É o que se depreende da leitura dos documentos divulgados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Enquanto resultado do trabalho da escola, a escola-padrão busca “um ensino de alta qualidade”. Tal qualidade de ensino está por sua vez associada ao “pleno domínio e a apropriação sistematizada, por parte do aluno, dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção”, “abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nesta realidade”. Um ensino de qualidade deve propiciar “o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna”. Numa perspectiva cultural tal ensino de qualidade “implica em propiciar experiências que possibilitem a compreensão e a inserção na herança histórica da humanidade”. Numa perspectiva política, tal ensino “exige compreender os direitos e deveres de cidadania”. E finalmente, na perspectiva da formação para o trabalho, um ensino de qualidade “deve incorporar ao

processo educacional os conteúdos e procedimentos liberados pelo moderno desenvolvimento tecnológico” e “a compreensão do trabalho como instrumento de emancipação dos indivíduos e da sociedade humana”, sem se restringir à “formação profissional específica”.

Como se vê, a idéia de qualidade em educação, tal como expressa o documento da Secretaria da Educação refere-se aos conteúdos de aprendizagem; traduz também uma preocupação de melhoria da aprendizagem e seus resultados para a inserção social do aluno. Deve-se ressaltar, sem dúvida, a importância deste tipo de preocupação diante do quadro amplamente reconhecido do fracasso escolar na escola pública. Entretanto, tal direcionamento não dá destaque à questão fundamental da qualidade tal qual discutida anteriormente que aponta para a escola como um todo; para os seus métodos de trabalho, não apenas a relação que se dá na sala de aula.

Ainda assim, constitui aspecto positivo presente nas diretrizes da Secretaria da Educação a idéia de que a mudança qualitativa pressupõe necessariamente uma outra estrutura de escola, bem como novas formas de relacionamento entre escola e Secretaria, através de suas diferentes entidades. Neste sentido, a escola “deve se afastar do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino. Ela deve se transformar, ao contrário, em organismo novo e atuante na vida da sociedade” capaz de “*reformular-se e adaptar-se*” (p. 2).

Para tanto, a escola-padrão deverá estar fundada no princípio da autonomia. Esta é definida segundo critérios práticos. Conforme o entendimento da Secretaria, no caso os formuladores da política, o espaço do

exercício da autonomia da escola se dá na “organização dos processos pedagógicos”, na “livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias de ensino” e na proposição de projetos “especiais abrangendo o ensino-aprendizagem”. Assim, há graus e limites de autonomia da escola, dados por aquilo que é próprio de sua área de decisão e atuação. Trata-se de uma autonomia exercida pela escola no interior de uma organização mais ampla — a Secretaria — a quem compete, entre outras coisas, estabelecer o “currículo básico” comum a todas as escolas, limite maior de toda ação. Porém, segundo os formuladores da política educacional, autonomia significa também a definição pela escola de quais devem ser seus recursos materiais e humanos e como devem ser aplicados” (SÃO PAULO. Estado, 1991a, p. 4.). Tem-se como certeza “que a melhoria do nível de ensino pode ser obtida através de maior autonomia” dentro dos limites assim estabelecidos.

Por sua vez, o exercício desta autonomia pressupõe alterações na estrutura da escola, alterações no padrão de relacionamento entre escolas e Secretaria de Educação, cuja iniciativa é totalmente da cúpula da Secretaria. Neste sentido, é curioso notar que embora a idéia de reforma, seu detalhamento e formas de implementação contem com a participação de notáveis, de intelectuais e especialistas, e ainda que a idéia desta reforma represente anseios de entidades de classe, sua explicitação nos documentos extravaza uma forte conotação burocrática e até paternalista. Esta conotação apresenta a autonomia como concessão e não como conquista: “Gradativamente, na medida em que o novo sistema ganhar estabilidade e a escola estiver mais capacitada, o grau de liberdade deverá ser ampliado”. Entende-se que as ações para concessão de maior autonomia às escolas são parte de “um processo no qual elas adquirem, gradativamente e

progressivamente, maior flexibilidade e liberdade na gestão dos seus recursos”. Neste caso, vale indagar, qual o sentido real atribuído à autonomia? Para onde ele pende: para o enquadramento às “regras do jogo” ou para o exercício da liberdade? Vale a pena manter a indagação como um critério avaliativo do processo de implantação da reforma.

Para tornar realidade a autonomia da escola e a melhoria da qualidade do ensino por ela ministrada a escola-padrão deverá apresentar a seguinte configuração:

- A transformação do assistente de diretor em vice-diretor que dividirá com ele a responsabilidade da gestão da escola, cobrindo os diferentes períodos de funcionamento, fortalecendo assim os “mecanismos de gerenciamento” da escola;
- Criação do cargo de assistente de Administração escolar que assumirá a coordenação de toda área administrativa da escola, área de suporte à ação pedagógica;
- Criação de um quadro de funcionários para a escola (Quadro de Apoio Escolar - QAE), com cargos específicos e particulares a cada escola.
- Criação de coordenações das atividades didáticas: coordenador de Ciclo Básico (CB) à 4ª série, coordenador do curso noturno e outras coordenações (áreas: matemática, ciências, língua portuguesa, artes, etc) definida pela escola a partir do crédito de 5% sobre o total de aulas atribuídas.

Com estas alterações estaria sendo garantida uma estrutura gerencial que desse conta das funções administrativas (atividades meio) e pedagógicas (atividades fim) da escola (SÃO PAULO. Estado, 1991c, p. 5).

Quanto à jornada de trabalho docente:

- O professor II e III do período diurno terá uma jornada de 40 horas semanais, sendo 26 horas-aula em sala de aula e 6 em atividades pedagógicas na escola e 8 horas-atividade em local de livre escolha.
- O professor do curso noturno terá também uma jornada completa de 30 horas de trabalhos semanais, sendo 20 em sala de aula e 4 em atividades pedagógicas na escola e 6 horas-atividade em local de livre escolha.
- O professor I terá uma jornada e trabalho coincidente com o período de permanência de aluno na escola. Serão 40 horas de trabalho semanal, sendo 30 em sala de aula, 5 em atividades pedagógicas na escola, e o restante em local de livre escolha (Decreto nº 34.036, de 22/10/91).

Com estas medidas estariam sendo garantidas condições para atividades de apoio, gerenciamento, coordenação pedagógica e ensino, contando a escola com um corpo de funcionários com dedicação exclusiva (Lei Complementar nº 671, de 20/12/91). Merece destaque nesta nova estrutura, a combinação entre a existência de coordenadores pedagógicos e tempo docente para reuniões nela previstas. Esta constitui uma condição fundamental ausente das demais escolas não enquadradas como padrão. Com esta medida, a proposta de reforma recupera para a escola a existência de um tempo no seu

cotidiano para a realização de outras atividades docentes, além das atividades de ensino. Embora as atividades de ensino constituam o núcleo que define a escola enquanto instituição social, não é menos verdadeiro que a reflexão, o debate, a avaliação e a conseqüente reformulação do que se faz em sala de aula constituem atividades igualmente importantes. A redução da atividade docente às aulas destaca uma concepção de escola que privilegia o seu lado do ensino, de transmissão de conhecimentos exclusivamente e não como instituição também de criação de conhecimento e como local de formação; uma concepção que falsamente concebe a possibilidade da primeira sem a segunda, o que gera a escola pública pobre que hoje temos. A existência de HTP — hora de trabalho pedagógico — onde se reúnem professores e coordenadores reabre para a escola pública esta nova possibilidade.

E ainda, em apoio ao trabalho da escola, é instituído o projeto Centro de Informação e Criação (CIC) junto às escolas (Resolução SE nº 243, de 29/10/92). Reformulando as bibliotecas escolares, revendo seu papel e reequipando-as, o CIC se propõe a criar na escola “local, equipamentos, pessoal capacitado para utilizar adequadamente os modernos recursos da multimídia e condições para realizar experimentos e refletir sobre seus resultados”.

Em acréscimo a esta reestruturação, a Secretaria se comprometia a desenvolver programas de capacitação para professores, diretores e funcionários.

Contudo, a alteração de uma estrutura formal não garante que as mudanças ocorram de fato, devendo lembrar aqui o alerta de Motta de que é

preciso que as pessoas alterem de fato seu comportamento (Cap. 6). Daí que a nova estrutura abre uma forte possibilidade de mudança, porém não garante que ela ocorra. Tal hipótese justifica um esforço de avaliação da implantação da proposta reforma de ensino público no Estado de São Paulo, a fim de se verificar em que medida alterações na estrutura formal da escola correspondem a mudanças em sua prática efetiva (Resolução SE nº 135, de 26/05/92).

Quanto à questão salarial:

— Reconhecendo que “a valorização dos profissionais da educação é, sem dúvida, um dos fatores chaves para o sucesso da reforma do ensino público que se pretenda realizar”, a questão salarial terá um tratamento que contempla três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, propõe-se uma “política salarial que assegure poder aquisitivo dos salários das diferentes categorias profissionais da educação”. Considerando a queda sistemática de salário do professor, soa tímido o objetivo de “assegurar o poder aquisitivo”; mais adequado seria recuperar o poder aquisitivo do salário dos educadores. Em segundo lugar, propõe-se o “estabelecimento de gratificações que incentivem a fixação do funcionário nas unidades de ensino em turnos onde as condições de trabalho sejam diferenciadas”. Inclui-se neste caso remuneração especial para professores que lecionam em curso noturno, locais de acesso mais difícil e escolas com maior quantidade de alunos; professores com dedicação exclusiva e adesão à nova jornada. Finalmente, propõe-se “o estabelecimento de incrementos salariais vinculados à avaliação do nível de desempenho das unidades” de ensino (SÃO PAULO. Estado, 1991c, p. 8-9).

Quanto aos recursos financeiros, reconhece-se corretamente, constituem a base da autonomia da escola. Em outras palavras, a escola

somente alcançará sua autonomia plena na justa medida em que dispuser de recursos financeiros para viabilizar suas decisões e seus programas de ação. Para tanto, o programa da reforma do Ensino previu a instituição da “Caixa de Custeio” (Lei Complementar nº 708, de 08/02/93 e Decreto nº 36.836, de 02/06/93) e a implementação de um “Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores” (p. 5). O estatuto da Caixa de Custeio prevê que para a consecução de suas finalidades deverá: assegurar os recursos financeiros para a realização do seu projeto pedagógico; prover a escola de materiais, equipamentos, mobiliário, materiais didáticos, livros, video-cassetes, computadores e outros; prover a manutenção de prédios, instalações e equipamentos. Deverá ser administrado por um Conselho Deliberativo, composto pelos membros do Conselho da Escola, pela Diretoria Executiva, composta pelo Gerente (Diretor ou Vice-Diretor da Escola) e pelo Tesoureiro (Assistente Administrativo da Escola); por um Conselho Fiscal, constituído por 5 membros, mantida a representação de pelo menos um pai de aluno e um professor. Cumpre destacar que entre as funções da Caixa de Custeio, compete, através de seu Conselho Deliberativo analisar a questão da evasão e permanência e do aproveitamento escolar (SÃO PAULO. Estado, 1991a, p. 19-22).

A escola-padrão funcionará em três turnos: manhã e tarde cobrindo um período de 5 horas cada; noturno, com aulas aos sábados.

Tais condições garantiriam à escola pública uma estrutura organizacional que a tornasse *“capaz de planejar suas ações, controlar seu desenvolvimento e a qualidade dos serviços prestados e buscar*

constantemente seu aprimoramento técnico, avaliando seus resultados” (SÃO PAULO. Estado, 1991a, p. 5).

Esta forma de gerir a escola estaria corporificada num documento técnico: o plano diretor (SÃO PAULO. Estado, 1992). Tal documento, ao mesmo tempo que expressa o que a escola pretende e como se organizará, constitui um instrumento através do qual se redefinem as relações entre a escola e a administração maior da Secretaria.

Tradicional produto da formalização burocrática que regulamenta as relações entre as unidades de ensino e as demais entidades de administração central ou regional da Secretaria da Educação, o plano anual da escola tem atuado mais como cumprimento destas normas burocráticas do que como sinalizador das intenções, dos anseios e propostas reais da escola. O que importa, do ponto de vista da escola, é elaborar e entregar no tempo hábil, o plano anual a fim de evitar os aborrecimentos advindos da quebra da norma burocrática. Do ponto de vista da Delegacia de Ensino, importa receber em tempo hábil o plano, pois é isto que a norma estabelece. Importância menor tem o plano enquanto fonte de dados básicos para a administração da unidade escolar e supervisão pela Delegacia de Ensino. O plano diretor, tal como previsto na escola-padrão, pretende alterar este tipo de relacionamento, recuperando para a escola e para a Secretaria o seu sentido real de norteador e definidor dos objetivos/metas e mobilizador das energias das unidades de ensino para seu trabalho.

Segundo esta perspectiva, o plano diretor abrange a “programação anual do trabalho da escola em todas as suas dimensões”, significando assim a

operacionalização de sua autonomia. Representa o resultado de um processo de “reflexão crítica e permanente de seus quadros e representantes da comunidade”. É um “meio para identificar e priorizar problemas e soluções correspondentes”. A valorização de experiências bem sucedidas deve orientar este processo de planejamento.

A elaboração do plano deverá se pautar por uma diretriz maior, que é a qualidade de ensino, entendido como o resultado de “um processo de ensino-aprendizagem, que responda às necessidades de aprendizagem socialmente definidas e que seja realizado dentro dos padrões adequados à atividade educacional”. A melhoria da utilização dos recursos existentes na escola e a identificação dos “elementos ou dimensões” da situação escolar controláveis pela escola constituem também orientação básica para a elaboração do plano.

Segundo estas diretrizes, o plano deverá constar das seguintes partes: diagnóstico da escola, proposta educacional, organização da escola, finalizando com “um quadro de consolidação das metas e recursos que condensa o plano diretor”.

O diagnóstico deverá refletir a realidade da escola e seus problemas, contemplando os seguintes aspectos: o aluno e o contexto escolar; qualidade do processo ensino-aprendizagem (incluindo aqui as taxas de evasão e repetência); participação da comunidade; recursos humanos, físicos, materiais e financeiros.

Os problemas identificados deverão ser hierarquizados conforme seu nível de importância. Esta importância é determinada pelo grau em que estes problemas afetam “o nível de aprendizado e formação do aluno”. Em outras palavras, um problema é tanto mais importante quanto maior for o seu impacto sobre a aprendizagem do aluno. Além disto, os problemas deverão ser analisados indicando-se suas principais causas.

Seguindo-se ao diagnóstico, a escola deverá apresentar sua proposta educacional; sua proposta de ação frente aos problemas apontados. Tal proposta deverá estar, portanto, estreitamente articulada ao diagnóstico realizado. Na proposta deverão estar claramente explicitados os objetivos e as metas a serem alcançados.

Como parte essencial de sua proposta educacional, a escola deverá apresentar também sua proposta curricular: os objetivos das diferentes disciplinas, conteúdos, metodologias, critérios e procedimentos de avaliação e recuperação.

Em apoio à implementação da proposta curricular, a escola-padrão poderá elaborar projetos específicos, valendo-se para tanto da carga horária prevista nas HTP (horas de trabalho pedagógico) e no excedente de 5% da carga horária total das aulas semanais da escola.

No item organização da escola, o plano deverá prever e alocar os recursos para tornar realidade a proposta educacional, bem como o alcance dos objetivos e metas previstos. A organização do trabalho escolar, a alocação do pessoal, a definição dos papéis profissionais, bem como os recursos

necessários para o cumprimento das atividades previstas deverão ser claramente explicitados. A carga horária semanal de trabalho dos docentes a ser desenvolvida em HTP e 5%, que operacionalizam os projetos específicos, deverão ser também apresentadas. Outros aspectos referentes à organização escolar, de uso comum na Secretaria da Educação deverão também compor este quadro, a saber: calendário escolar, quadro de pessoal da escola (QE), grade curricular; quadro de ocupação das salas.

Finalmente, no plano diretor deverá constar uma síntese, “um quadro de consolidação das metas e recursos”, contendo: relação das metas propostas no plano, pessoal necessário, sumário das ações de capacitação necessárias, recursos físicos e materiais necessários e orçamento de recursos financeiros.

Como componente do plano diretor, merece destaque, a ênfase que o plano dá aos indicadores de gestão. Ao plano se incorpora a necessidade de apresentar indicadores quantificáveis que permitam acompanhar a gestão da escola e avaliar seu desempenho. São indicadores de contexto da escola e necessidades de aprendizagem: tipo de bairro onde a escola se localiza; nível sócio-econômico das famílias dos alunos, distribuição etária dos alunos, proporção dos alunos trabalhadores etc. São indicadores do processo escolar e qualidade de ensino: formação do pessoal docente, salário docente; participação dos pais em reuniões da escola; alunos promovidos/total de alunos; grau de alcance dos conteúdos curriculares etc. São indicadores do nível de utilização dos recursos: aproveitamento de bibliotecas, relação aluno promovido/custo gerenciável etc. O plano diretor elaborado conforme estes parâmetros levaria ao compromisso de gestão junto à Secretaria, que se

comprometeria, por seu lado, a oferecer à escola os aportes necessários à implementação deste plano.

b) Entretanto, a análise “interna”, até aqui realizada mais como apresentação dos aspectos fundamentais, características do projeto escola-padrão coloca-nos numa posição que nos desafia a avaliar, a emitir um julgamento sobre sua consistência e sua adequação às necessidades de ensino público paulista. E isto nos impõe a seguinte pergunta: que “critérios externos” poderiam facilitar tal avaliação?

Para tanto, devemos retomar duas das questões abordadas no tópico “questões conceituais e metodológicas”, a saber: a questão da qualidade e a visão de ciência, bem como suas implicações para o estudo da escola. Entendemos também que a explicitação destas questões deva perpassar toda política, quer nas chamadas “áreas sociais”, quer nas “áreas econômicas”, que se pretenda inovadora, constituindo-se critérios externos de avaliação destas políticas. O destaque dado aqui é de que a idéia da qualidade vai além do domínio dos saberes escolares e aquisição de habilidades exigidas pela vida moderna, passando também e fundamentalmente por um modo de ser da escola, pelos seus modos de organização e trabalho, por novas formas de relacionamento, impregnados do pedagógico. Enquanto busca, esta reestruturação implica no exercício da autonomia, que reforce sua identidade e iniciativas próprias.

E no plano dos debates contemporâneos das políticas educacionais e suas tendências, o que representa o projeto escola-padrão? Para tanto, tomamos as idéias expostas por HUTMACHER no seu artigo “A escola em

todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” (1995, p. 45-76). Destaquemos que ao se deter na questão educacional, o autor se movimenta dentro de um quadro de referência, próximo àquele desenvolvido na parte 1 (Aspectos Conceituais e Metodológicos) desta pesquisa; ou seja, a questão da ciência, da qualidade, da autonomia, da redefinição das relações e dos papéis sócio-profissionais no interior das organizações e da pesquisa em educação.

As idéias desenvolvidas no texto se articulam em torno de três questões fundamentais: primeiro, o enfoque tradicional nas políticas educacionais; segundo, a crise destes enfoques tradicionais; terceiro, os novos delineamentos em política educacional.

Afirma o autor que as políticas educacionais tradicionais se sustentam numa concepção também tradicional dos sistemas educativos, que é substancialmente bipolar. Os interesses e os recursos tendem a se focalizar, de um lado, no *“centro político administrativo”*, e de outro na *“sala de aula”* (p. 55). As definições de políticas públicas e as ações daí derivadas se dão a partir do *“topo e do centro”*, focando as *“mudanças de estrutura pedagógica e de programas”*, buscando alterar as práticas na sala de aula. Os níveis intermediários que vem compor esta hierarquia desempenham um papel de controle e supervisão, *“baseado na conformidade com as regras e as diretivas impostas pela hierarquia”* (p. 56). Enfim, trata-se de um modelo burocrático de ação alimentado por um modelo burocrático de sistema de ensino, relevando o lado mais danoso da burocracia, que é a conformidade enquanto padrão de conduta.

Neste enfoque, os estabelecimentos de ensino não são concebidos como “organização”; isto é como entidades sociais com feições próprias e autonomia de ação. São, isto sim, o último elo da cadeia escalar, o local onde se cumprem as normas e diretrizes definidas pela administração superior.

A análise que Hutmacher faz da escola, enquanto integrante do sistema de ensino, merece aqui ser destacada. Primeiramente, afirma que os saberes legítimos, específicos à escola, são definidos fora dela. Tanto os “saberes escolares”, referentes ao que ensinar e aprender, como os “saberes pedagógicos”, referentes às práticas profissionais têm sido tradicionalmente definidos por autoridades escolares, exteriores ao âmbito da unidade de ensino.

Por outro lado, a nível de unidade de ensino, na tradição escolar da divisão do trabalho, a coordenação das atividades docentes se dá basicamente a partir da formação inicial dos profissionais, das prescrições de desempenhos esperados (programas, planos de estudo) estabelecidos pelas autoridades; e procedimentos herdados por tradição raramente postos em causa, traduzindo, assim, uma cultura pedagógica. Isto é, as escolas em geral possuem “poucas estruturas de trabalho sobre o trabalho” realizado pelos professores e alunos. Ou seja, a escola comumente não possui uma tecno-estrutura interna, semelhante a outras organizações, constituída por especialistas e que permita a reflexão, a avaliação do trabalho da escola; especialistas, que não os professores, que agem sobre o trabalho dos outros, constituindo fator de padronização mas também de invenção, de análise e planejamento do trabalho; especialistas cuja atuação propicie oportunidades de formação em serviço, de avaliação de métodos de trabalho. Segundo HUTMACHER (1995), o *“fato das escolas possuírem poucas estruturas de trabalho sobre o trabalho pode*

significar que estamos perante organizações fundamentalmente estáveis e estacionárias, do ponto de vista dos métodos de ação e coordenação do trabalho. Mas se isto é verdade para o passado, tudo leva a crer que o futuro nos reserva novas perspectivas” (p. 71).

A ausência desta estrutura e destes papéis de coordenação no interior da escola certamente afeta seu funcionamento. Em relação ao ensino primário, o autor aponta a existência crescente de equipes pedagógicas, seminários de reflexão, troca de experiências *“que funcionam como dispositivos de enriquecimentos das práticas”* (p. 54). Porém no 2º grau, a situação difere muito: os alunos estão em outra fase da vida; a multiplicidade de fatores intervenientes dilui a perspectiva de conjunto sobre as aprendizagens dos alunos. Neste grau de ensino, os professores se identificam mais como especialistas de uma disciplina do que como educadores; *“a especialização disciplinar constitui uma espécie de prisma conceitual através do qual se elabora uma articulação particular com o saber, o ensino, os alunos e suas aprendizagens e reforça uma ‘epistemologia, uma concepção do saber’, uma antropologia, que origina uma grande diversidade de concepções pedagógicas”* (p. 54).

Se, de um lado, *“um estabelecimento de ensino representa um conjunto apreciável de conhecimentos e competências especializadas”*, de outro as trocas entre os professores são em geral poucas e a circulação de conhecimentos, limitada. O diálogo se restringe aos especialistas de uma área, porém *“entre especialistas de disciplinas diferentes reina uma grande ignorância e indiferença”* (p. 68).

Nestas condições, a inovação quando ocorre, resulta de iniciativa individual ou afinidades ideológicas entre pessoas. É freqüente as pessoas que inovam *“estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos”* (p. 73). Além disto, a existência de grupos movidos exclusivamente por afinidades ideológicas pode reforçar o confronto em lugar de facilitar a circulação de idéias. O fato é que existe uma grande dificuldade por parte dos professores em organizar o trabalho entre si, seja por falta de recursos, seja também por *“falta de competências, de ‘tradição’ ou, simplesmente, pela ausência de convicção de que é necessário um mínimo de organização para se poder cooperar. O pessoal docente encontra-se freqüentemente desarmado face a tarefas coletivas pouco estruturadas”* (p. 73). Assim, os processos criativos se tornam extremamente aleatórios, dependentes de acaso dos encontros, das afeições e de idiossincrasias. Enfim, sentencia o autor: *“é preciso reconhecer que a estrutura atual das escolas não encoraja a indispensável (auto) análise e a (auto) avaliação do seu funcionamento”* (p. 72), e que *“a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas não favorece nem a circulação de idéias, nem a aquisição e a produção de saberes em relação às práticas de ensino e de aprendizagem”* (p. 68).

Em resposta a esta situação, as políticas educacionais tradicionais tendem a ampliar os recursos alocados ao centro operacional das escolas (atividades docentes), a reforçar e diferenciar os serviços centrais tanto no que se refere ao controle administrativo e inspeção, como no que se refere ao trabalho sobre o trabalho escolar. Neste último caso, a investigação pedagógica, os instrumentos de avaliação, os instrumentos didáticos, o

desenvolvimento de métodos ficam situados fora da escola num nível institucional superior. As escolas constituem como que “*dependências descentralizadas, vocacionadas para a aplicação de métodos, de didáticas e de indicações práticas elaboradas por uma tecno-estrutura central*” (p. 71). Tal tecno-estrutura, na prática, responde mais a princípios de economia de escala, a uma perspectiva de “*standardização ao nível do conjunto de um sistema*”, e tende a formar um grupo de especialistas desvinculados da base que é a escola, alimentando, assim, a clivagem entre os que pensam e os que executam.

A crise das políticas educacionais tradicionais se manifesta em diferentes planos. Primeiramente, sua credibilidade está sendo posta em dúvida. Acredita-se cada vez menos que “as reformas de estrutura ou de planos de ensino” estejam à altura de responder às novas expectativas e aos problemas cada vez mais identificados com o funcionamento das escolas, a organização do trabalho, suas práticas pedagógicas, enfim do modo de vida escolar (p. 53).

Há uma nova visão emergente de escola; não a “escola em geral”, mas sim o estabelecimento de ensino com uma história própria, com uma identidade específica formada pelas subjetividades dos alunos, professores, pais, funcionários; pelas suas condições sociais, seus valores e interesses. A uniformidade, confundida como garantia de equidade do serviço público, deixa de sê-lo; as diferenças e as identidades, antes clandestinas, aparecem com vigor.

Enquanto entidade com vida própria, as escolas constroem conhecimentos, aprendem a lidar com os problemas de seu cotidiano. Se de um lado podemos afirmar que só pessoas aprendem, podemos também dizer que as escolas enquanto unidades sócio-culturais também aprendem, criam seus modos de ser. Neste sentido, a crise por que passam os saberes pedagógicos e escolares, o novo estatuto da criança e do adolescente enquanto sujeitos de ação pedagógica, são questões que passam fundamentalmente pela definição da escola. Todas estas questões colocam para a escola o primado das finalidades sobre as modalidades, pondo em cheque o modelo burocrático clássico de gestão da escola.

Um enfoque novo de política educacional tende a eliminar a polaridade de estruturas centrais/sala de aula. Não como negação da importância destas estruturas, mas como decorrência de uma nova visão da escola enquanto organização autônoma com vida própria, no enfrentamento de problemas cujo conhecimento e solução são de sua responsabilidade. Neste enfoque, as estruturas do sistema de ensino deveriam ser repensadas e “descentralizadas uma parte do trabalho sobre o trabalho”. Não que isto devesse ser eliminado das estruturas centrais, mas que se localizasse nos estabelecimentos de ensino, o “*nível intermédio apropriado*” (p. 72).

Isto implica a alocação de “recursos específicos e a existência de estruturas permanentes” ao nível do estabelecimento de ensino. E tais recursos deveriam ser pensados com muito critério, pois o que está em jogo nesta decisão é o “*potencial de aprendizagem da organização enquanto tal*” (p. 70).

Em acréscimo, as formas de trabalho sobre o trabalho devem também ser cuidadosamente pensados: “trata-se de conceber estruturas que favoreçam a troca, a cooperação e a concentração auto-organizadas pelos profissionais — e cada vez mais também pelos alunos — que garantam no tempo condições duráveis de participação alargada e de partilha do trabalho sobre o trabalho”. Trata-se de criar condições coletivas para a criatividade, para a concepção e condução de *um* projeto pedagógico; e isto requer *“um trabalho de organização que passa pela coordenação da ação coletiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação das reuniões, pela gestão do grupo, etc”*. (p 73).

Finalmente, adverte o autor, se as escolas não alocarem “uma parte dos seus recursos a um trabalho sistemático sobre o trabalho, o seu pessoal dificilmente participará de modo mais direto na concepção de novos processos, de novas estratégias, de novos métodos e de novos modos de organização do trabalho dos professores e dos alunos” (p. 72).

E aqui voltamos ao projeto escola-padrão. Quando o comparamos, tal como apresentado nos documentos oficiais, com a visão que Hutmacher nos apresenta, percebemos que o projeto escola-padrão não foge daquilo que este ator sugere enquanto política educacional. Isto é, este projeto busca alterar os modos de regulação do sistema de ensino, passando para um controle baseado na conformidade com os objetivos e finalidade da ação educativa; busca recuperar para a escola pública paulista espaços institucionalizados de trabalho sobre o trabalho escolar, reativando seus processos de autonomização.

No plano das intenções operacionalizadas em leis, decretos e resoluções, o projeto de escola-padrão recupera para a escola pública paulista uma estrutura e diversidade internas à altura do que os tempos modernos exigem e à altura do que a população tem direito. Resta verificar em que medida e em que aspectos tais intenções se transferiram do plano legal para a realidade; que mudanças ocorreram, que avanços foram obtidas em direção à melhoria da qualidade da escola pública paulista como consequência da implantação das escolas-padrão.

3. O Resultado

Considerando o fato histórico das altas taxas de evasão e repetência tradicionais na história do ensino no Brasil, parece correto indagar sobre os resultados de tal política educacional focando esta questão vital. Deve-se entender, primeiramente, que no quadro histórico de evasão e repetência, pode-se avaliar uma política como boa aquela que contribua para a melhoria dos níveis de aprendizagem, e a diminuição da evasão e da repetência, indicadores usuais do desempenho da escola e do sistema escolar como um todo. Embora estes indicadores não sejam os únicos e exclusivos, são aqueles que as estatísticas oficiais apresentam. Razão pela qual, o esforço da análise dos impactos da implantação das escolas-padrão tomará como base os dados estatísticos colhidos junto ao Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

a) Numa primeira visão do quadro da implantação das escolas-padrão, destaca-se o fato de que elas alcançaram perto de um quarto do total das escolas da rede pública estadual (Tabela 1). Entretanto, há um limite a ser destacado, pois no quadro global estão aquelas escolas-padrão cuja implantação se deu a partir do 2º semestre de 1991(306), juntamente com outras implantadas nos anos seguintes. Esta distinção não pode ser percebida nas estatísticas oficiais.

Tabela 1: Escolas-Padrão e Não Padrão por Coordenadoria de Ensino — 1995

COORDENADORIA	ESCOLAS-PADRÃO		ESCOLAS NÃO PADRÃO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
COGSP	563	24.0	1.786	76.0	2.349	34.5
CEI	1.051	23.6	3.406	76.4	4.457	65.5
TOTAL	1.614	23.7	5.192	76.3	6.806	100.0

Fonte: *SEE/CIE*

Para precisar melhor esta comparação, se forem excluídas as escolas rurais (EEPG-R) e os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), chega-se a 27, 1% a proporção de escolas-padrão na rede pública de ensino (Tabela 2).

Tabela 2: Escolas-padrão e Não Padrão (Excluindo EEGP(R), EEGP(A) e CEFAM) — 1995

COORDENADORIA	ESCOLAS-PADRÃO		ESCOLAS NÃO PADRÃO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
COGSP	563	25.6	1.629	74.3	2.192	36.8
CEI	1.051	27.9	2.721	72.1	3.772	63.2
TOTAL	1.614	27.1	4.350	72.9	5.964	100.0

Fonte: *SEE/CIE*

No total elas perfazem 1.614 escolas, sendo 563 na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e 1.051 na Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), que abrange regiões muito diferentes, como o Vale do Paraíba, Vale do Ribeira, interior e litoral do Estado. Não obstante esta diferença em números absolutos, a proporção de escolas-padrão se equivalem nas duas Coordenadoras de Ensino, pois o total de escolas vinculadas à CEI é quase o dobro em comparação com a COGSP.

Porém, se considerarmos não apenas a quantidade das escolas-padrão implantadas, mas também a matrícula, podemos verificar que a abrangência das escolas-padrão é bem maior. A proporção da matrícula no 1º grau nas escolas-padrão permanece em torno de um quarto da matrícula total da rede pública; porém no 2º grau, a matrícula alcança metade da matrícula total (escolas-padrão e não-padrão) da rede pública de ensino (Tabelas 3, 4 e 5, nas páginas seguintes).

Estes dados globais permitem de imediato uma avaliação quantitativa do alcance das metas estabelecidas pelo governo no que se refere à educação. E como se pode constatar, apesar do destaque dado à matrícula no 2º grau, o realizado ficou muito distante da meta de “converter todas as escolas da rede ao novo modelo até o final” do período de governo. Tal constatação é um indicativo da contradição e da inconsistência de tal política, cindindo a rede de escolas públicas em duas partes: uma constituída por escolas melhor equipadas e instaladas, e outra parte constituída pela maioria das escolas, na prática discriminadas pela administração pública, à margem dos benefícios previstos pela política educacional.

Por outro lado, é forçoso dizer que o fato de tal reforma ter alcançado um quarto da rede de escolas públicas desperta muitas questões a ponto de justificar as indagações a respeito dos seus impactos sobre a estrutura, o funcionamento, bem como sobre o desempenho das unidades de ensino. Considerando o volume de recursos para sua implementação, importa buscar indicadores de seu alcance. Isto apresenta uma relevância acadêmica no sentido de conhecimento do ensino público e das políticas públicas nesta área, como também uma relevância cidadã, no intuito de lançar luzes sobre os padrões de administração pública e o uso dos recursos. A questão contudo não é apenas quanto foi gasto e o que resultou. Embora seja esta uma preocupação relevante, como já afirmamos, este trabalho se pauta pelo objetivo de procurar sinais daqueles aspectos positivos, experiências importantes, dignas de serem reforçadas, ampliadas.

A primeira pergunta que se coloca é: por onde começar a rastrear indicações sobre os resultados da implantação das escolas-padrão? Trabalhando com uma hipótese estatística, supõe-se que tanto melhor será o desempenho das escolas da rede pública, tomadas como um todo, quanto mais equitativa for a distribuição percentual das matrículas nas diferentes séries. Neste sentido, a concentração da matrícula nas séries iniciais estaria indicando elevadas taxas de reprovação, forçando a re-matrícula na mesma série; as baixas proporções de matrículas nas séries finais estariam indicando a força da repetência e da evasão.

Comparando os dados de escolas-padrão e escolas não padrão surgem diferenças importantes (Tabelas 3 e 4): por exemplo, a matrícula no

Ciclo Básico em continuidade (CBC) nas escolas-padrão representa 13,6% do total das matrículas no 1º grau nestas escolas, enquanto nas escolas não padrão esta proporção sobe para 16,3%. Na 8ª série do 1º grau, a proporção de matriculados nas escolas-padrão é de 10,3%, enquanto nas escolas não padrão esta proporção é menor, 7,8%.

Tabela 3: Matrícula Inicial no 1º Grau por Série e Coordenadoria de Ensino — 1994 — Escolas-Padrão

COOR	MATRÍCULA POR SÉRIE																	
	CBI		CBC		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		TOTAL	
DENA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
COGSP	62.490	11,4	21.337	13,5	73.566	12,2	72.172	11,9	91.617	15,3	32.281	12,8	71.559	11,9	60.324	10,0	602.346	100,0
CEI	94.131	10,9	117.585	13,6	100.354	11,6	97.630	11,3	134.232	15,7	122.569	14,2	105.426	12,2	90.260	10,5	862.187	100,0
TOTAL	162.621	11,1	198.922	13,5	173.920	11,9	169.802	11,6	225.849	15,4	205.850	14,0	176.985	12,1	150.584	10,3	1.454.433	100,0

Fonte: LDE, ETIE, CIE, SEE (dados preliminares - ETIE 1995)

Tabela 4: Matrícula Inicial no 1º Grau por Série e Coordenadoria de Ensino — 1994 — Escolas Não Padrão

COOR	MATRÍCULA POR SÉRIE																	
	CBI		CBC		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		TOTAL	
DENA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
COGSP	213.511	12,0	292.341	16,5	235.443	13,2	221.377	12,4	272.798	15,4	224.538	12,6	177.940	10,0	140.407	7,9	1.778.355	100,0
CEI	229.763	12,1	306.253	16,3	249.637	13,2	231.179	12,2	300.588	15,9	240.997	12,7	189.843	10,0	144.277	7,6	1.892.537	100,0
TOTAL	443.274	12,1	598.594	16,3	485.080	7,3	452.556	12,3	573.386	15,6	465.535	12,7	367.783	10,0	284.684	7,8	3.670.892	100,0

Fonte: LDE, ETIE, CIE, SEE (dados preliminares - ETIE 1995)

No ensino de 2º grau, as porcentagens também indicam diferenças a favor das escolas-padrão embora estas sejam menores (Tabela 5).

Tabela 5: Matrícula Inicial no 2º Grau por Série — Escolas-Padrão e Não Padrão — 1994

ESCOLAS	MATRÍCULA POR SÉRIE									
	1ª		2ª		3ª		4ª		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Padrão	254.040	44.9	16.9887	30.1	123.213	21.8	18.019	3.2	565.159	50.9
Não-Padrão	216.715	47.9	163.649	30.0	106.712	19.6	13.950	2.5	545.026	49.1
TOTAL	514.755	46.4	333.536	30.0	229.925	20.7	31.969	2.9	1.110.185	100.00

Fonte: LDE, ETIE, CIE, SEE (dados preliminares - ETIE 1995)

Estes dados sugerem duas hipóteses. A primeira, de que a evasão e a repetência estariam atuando mais fortemente nas escolas não padrão, tendo as escolas-padrão feito progressos nesta direção. Assim, tais dados apontam para um melhor desempenho das escolas-padrão. Isto vale mais claramente para o ensino de 1º grau. Porém, no ensino de 2º grau — aqui entra a segunda hipótese - a implantação das escolas-padrão não teria atuado com força igual a ponto de alterar o desempenho das unidades de ensino.

Indicadores mais diretos do desempenho das unidades de ensino ajudariam a analisar melhor esta questão, são eles: taxa de evasão e repetência. Além de confirmar as tendências observadas através dos dados contidos na tabela de distribuição da matrícula inicial por série, os dados sobre

evasão/repetência poderão localizar os gargalos, isto é, em que séries estes fatos ocorrem com maior força.

Consideremos, primeiramente, o ensino diurno. Iniciando esta análise pela COGSP, vê-se claramente (Tabela 6) que tanto a evasão quanto a repetência são maiores nas escolas não padrão quando comparadas com as escolas-padrão. E isto aparece sistematicamente em todas as séries a partir do CB. Quanto à evasão, nas escolas-padrão as taxas mais baixas se localizam na 3^a, 4^a e 8^a séries e a mais alta na 5^a série. As escolas não padrão apresentam a mesma tendência. Porém, nas escolas-padrão, estas taxas são sistematicamente menores para todas as séries do 1^o grau.

**Tabela 6: Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau (Diurno)
COGSP - 1994**

SÉRIES	ESCOLAS-PADRÃO			ESCOLAS NÃO PADRÃO		
	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA
CBI (com JU)	28.403	6.2	—	127.726	5.6	—
CBI (sem JU)	39.660	5.1	--	85.766	5.9	
CBC (com JU)	33.302	4.5	23.0	149.502	5.6	26.1
CBC (sem JU)	46.938	3.5	22.4	138.733	5.9	33.7
3ª	71.783	3.3	12.7	230.410	4.8	16.9
4ª	70.763	3.3	9.1	216.057	4.7	11.6
5ª	74.963	5.5	20.1	220.765	8.3	23.1
6ª	60.583	4.6	16.8	156.473	6.8	18.1
7ª	44.225	4.1	11.4	100.662	5.8	11.0
8ª	30.447	3.2	5.6	60.122	4.8	4.6

Fonte: *SEE/CIE*

OBS.: *JU - Jornada Única*

Contudo, não se pode considerar grave o problema da evasão no 1º grau pelo menos quando comparado com a repetência. Esta é cinco vezes mais alta que a evasão e opera com vigor desde o (CBC), só se abrandando na 8ª série.

Como o curso de um rio, há neste curso pontos onde as possibilidades de passagem são menores, as margens se estreitam ainda mais, as dificuldades são maiores: são os gargalos. É o CBC e a 5ª série. Nestes pontos, a reprovação é superior a 20%. O que estaria ocorrendo de

modo particular nestas séries? Esta é uma pergunta inevitável a desafiar a pesquisa educacional. Contudo, é duvidoso que se conheçam com detalhes estas circunstâncias específicas a ponto de reorientar a ação educacional. De qualquer modo, o dado é muito claro: não obstante a consistência da proposta do Ciclo Básico, a boa intenção e o empenho dos que a implantaram, seu feito maior parece ter sido o de transferir as altas taxas de retenção da 1ª para a 2ª série do 1º grau. E não obstante a diferença mencionada em favor das escolas-padrão, as estatísticas indicam que estas também não lograram sucesso em relação ao CB.

O apelo aos argumentos recorrentes da falta de atenção do poder público e a má formação docente, ainda que corretos, deslocam a atenção para fora da escola - de sua estrutura e funcionamento - e podem atuar como álibi para justificar uma circunstância que requer, antes de tudo, uma atenção específica da pesquisa educacional e uma atuação mais vigorosa e eficaz do educador nos limites e possibilidades do seu local de trabalho. Desdobrando a pergunta feita, indagações outras se colocam como: quais os critérios de alocação dos professores no interior das escolas? por exemplo, no CBC os professores mais antigos e experientes escolhem as melhores classes? Como acontece a avaliação e o acompanhamento? Que experiências estão sendo desenvolvidas com sucesso que sinalizam caminhos a serem seguidos? Embora a direção assumida nesta pesquisa não chegue a indicar respostas específicas, dado seu objetivo, deve-se esclarecer que é este o horizonte de preocupação: ou seja, que circunstâncias facilitam a aprendizagem escolar, cujos resultados se fazem presentes nas estatísticas escolares?

Prosseguindo a análise de Tabela 6, com relação à repetência no diurno, embora o quadro apresentado tenha os mesmos contornos, quando comparadas as escolas-padrão e escolas não padrão, percebe-se que as escolas-padrão apresentam uma situação melhor. No CBC com jornada única a reprovação nas escolas-padrão é de 23,0%, enquanto nas escolas não padrão é de 26,1%. No CBC sem jornada única, a reprovação nas escolas-padrão é de 22,4%, enquanto nas escolas não padrão sobe para 33,7%. Na 5ª série, a reprovação nas escolas-padrão é de 20,1%, enquanto nas escolas não padrão é de 23,1%. A partir da 6ª série, as taxas de reprovação tendem a se igualar. Portanto, as diferenças a favor das escolas-padrão se dão mais claramente até a 5ª série. Em outras palavras, mantendo-se a hipótese de um melhor desempenho das escolas-padrão medido através do indicador de repetência, tal suposição não é extensiva ao 1º grau como um todo, em todas as suas séries; vale mais para o CBC até a 5ª série.

Em relação à CEI (Tabela 7), o quadro não se altera. A implantação das escolas-padrão em outras regiões do Estado, além da grande São Paulo, não apresenta diferenças dignas de nota, o que dispensa a repetição de estatísticas, na maioria das vezes cansativas para qualquer leitor.

**Tabela 7: Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau (Diurno)
CEI — 1994**

SÉRIES	ESCOLAS PADRÃO			ESCOLAS NÃO PADRÃO		
	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA
CBI (com JU)	74.598	6.5	—	222.064	8.6	—
CBI (sem JU)	18.831	6.5	-	19.466	8.0	---
CBC (com JU)	91.686	5.5	23.5	289.275	7.3	26.4
CBC (sem JU)	23.476	4.9	24.3	29.803	5.9	35.0
3ª	98.769	4.2	10.1	256.109	5.7	13.0
4ª	95.968	3.7	7.1	235.921	5.5	9.1
5ª	106.946	6.9	16.3	227.902	9.2	19.4
6ª	88.353	5.0	13.3	157.407	6.7	14.4
7ª	67.460	4.0	8.9	100.864	5.6	9.0
8ª	48.690	2.9	3.7	60.854	4.4	3.7

Fonte: *SEE/CIE*

OBS.: *JU - Jornada Única*

Há ainda um fato presente nestes dados que suscita uma atenção especial: é a reprovação no CBC com e sem jornada única. Nas escolas-padrão, as taxas de reprovação entre as escolas com ou sem jornada única praticamente não diferem. Ao contrário, nas escolas não padrão, a existência de jornada única diminui substancialmente a reprovação. Isto indica que a implantação das escolas-padrão afeta as condições da escola, a ponto de igualar a reprovação em classes com e sem jornada única. Por outro lado, este mesmo dado indica que apenas a introdução da jornada única altera fortemente as condições e possibilidades de ensino nas 1ªs. séries. Tomando

como suposição uma população de 150.000 alunos no CBC em escolas sem jornada única, pode-se dizer que nas escolas da grande São Paulo 52.050 alunos ficariam reprovados. Com a introdução da jornada única as condições e possibilidades de ensino melhorariam significativamente, caindo a quantidade de reprovados para 40.200. Em outras palavras, com a introdução da jornada única, numa população de 150.000 alunos no CBC, 11.850 crianças seriam poupadas da amarga experiência da reprovação! Em relação à CEI, embora os dados confirmem esta constatação, a proporção de alunos fora da jornada única é minoritária (9,3%).

Cabe aqui um questionamento quanto à estratégia de implantação das escolas-padrão, que foi gradual do ponto de vista da totalidade das unidades de ensino, porém global do ponto de vista da unidade de ensino em si. O fato de que as diferenças entre as escolas-padrão e as não padrão tendam a desaparecer a partir da 6ª série do 1º grau, parece indicar um equívoco desta política. Com certeza, uma política educacional que se pautasse pela maximização de experiências bem sucedidas optaria por ampliar a jornada única para todas as escolas da rede pública priorizando o CB, para atacar a seguir o segundo gargalo do sistema de ensino localizado na 5ª série. Neste caso, a estratégia de atuação da Secretaria até poderia ser global, abrangendo todas as unidades de ensino do Estado ao mesmo tempo, porém parcial do ponto de vista da escola, já que os esforços estariam sendo direcionados para um problema prioritário, um gargalo, por exemplo a 5ª série do 1º grau.

Convém lembrar aqui que, do ponto de vista da análise teórica e da pesquisa empírica, deve-se privilegiar a visão do todo, sendo que o estudo das

especificidades não pode perder de vista esta totalidade, para não cair na fragmentação e isolamento do fato. Porém do ponto de vista da ação, esta é sempre pontual, localizada, sendo impossível lidar com todas as variáveis ao mesmo tempo, sendo que o localizado e pontual deverá ser estabelecido a partir de problemas que se colocarem como prioridades.

Contudo, não é conveniente realizar um julgamento definitivo da estratégia utilizada na implantação das escolas-padrão. Os resultados de políticas anteriores, focando áreas problemáticas prioritárias, como a implantação do Ciclo Básico a partir de 84, não reverteram o quadro de repetência. No caso do CB, as taxas de retenção anteriormente localizadas na 1ª série passaram a se localizar na 2ª série. Tais avaliações justificaram, em princípio, uma outra hipótese, que propusesse alcançar a escola como um todo. Além disto, a política de implantação das escolas-padrão se baseava também numa proposta de reforma administrativa que afinal não ocorreu.

Em relação ao ensino de 1º grau noturno o que os dados sugerem? Neste caso, o 1º grau abrange apenas da 5ª à 8ª série. Os dados indicam uma situação precária. Aqui, ao compararmos com o diurno, o problema maior é a evasão, cerca de cinco vezes mais alta em todas as séries. Para se ter uma idéia mais precisa, no 1º grau diurno a taxa mais alta de evasão, que é de 9,2%, localiza-se no 5º ano de escolas não padrão vinculadas à CEI. No noturno, a evasão na 5ª série das escolas-padrão alcança 37,0% na COGSP (Tabela 8) e 42,5% na CEI (Tabela 9); nesta, superior às escolas não padrão! A repetência no noturno não se apresenta de modo diferente do diurno. A grande perda no noturno se dá pela evasão.

**Tabela 8: Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau Noturno
COGSP — 1994**

SÉRIES	ESCOLAS-PADRÃO			ESCOLAS NÃO PADRÃO		
	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA
5ª	15.179	36.7	16.3	47.323	36.7	19.9
6ª	21.459	26.8	18.3	64.446	26.7	19.1
7ª	25.810	20.3	15.2	73.526	19.6	14.6
8ª	28.882	13.6	8.5	77.933	13.8	8.6

Fonte: *SEE/CIE*

**Tabela 9: Matrícula Final, Evasão e Repetência no 1º Grau Noturno
CEI - 1994**

SÉRIES	ESCOLAS-PADRÃO			ESCOLAS NÃO PADRÃO		
	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA
5ª	25.245	42.5	13.6	72.134	39.7	16.5
6ª	31.720	28.2	15.4	82.075	28.1	15.9
7ª	36.035	20.2	12.5	86.737	20.7	11.6
8ª	40.012	13.2	6.5	81.633	13.8	5.5

Fonte: *SEE/CIE*

A diferença entre as escolas-padrão e não padrão no ensino noturno de 1º grau só se faz notar nas taxas de reprovação da 5ª série: tanto na COGSP como na CEI a reprovação é maior nas escolas não padrão. Porém, no geral, pode-se dizer que a implantação das escolas-padrão não alterou a situação do ensino de 1º grau noturno. Curioso, senão trágico, notar que aqueles alunos já defasados quanto à faixa etária, ingressando no mercado de trabalho por necessidade premente, os que freqüentam os cursos noturnos, são exatamente os menos atingidos pelos benefícios esperados pela implantação das escolas-padrão.

E quanto ao 2º grau, as diferenças entre as escolas-padrão e não padrão são ainda menos perceptíveis.

**Tabela 10: Matrícula Final, Evasão e Repetência no 2º Grau
COGSP — 1994**

SÉRIES	PERÍODO	ESCOLAS-PADRÃO			ESCOLAS NÃO PADRÃO		
		MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA
1ª	Diurno	27.575	18.3	14.3	32.637	22.0	13.3
	Noturno	85.913	27.2	17.0	136.058	28.8	16.0
2ª	Diurno	16.960	11.6	11.6	17.647	12.2	8.9
	Noturno	57.341	18.9	12.7	86.620	19.4	11.5
3ª	Diurno	12.640	6.6	5.3	11.833	6.4	3.9
	Noturno	40.023	8.8	5.5	55.781	9.5	5.1
4ª	Diurno	2.879	5.0	0.9	4.455	3.6	0.6
	Noturno	1.490	7.4	2.1	1.395	9.5	2.1

Fonte: *SEE/CIE*

Tabela 11: Matrícula Final, Evasão e Repetência no 2º Grau**CEI — 1994**

SÉRIES	PERÍODO	ESCOLAS-PADRÃO			ESCOLAS NÃO PADRÃO		
		MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA	MATRÍC. FINAL	EVASÃO	REPETÊNCIA
1ª	Diurno	39.862	14.4	13.4	24.252	16.6	15.0
	Noturno	102.318	27.1	12.6	69.497	30.2	13.5
2ª	Diurno	26.554	9.0	7.6	14.790	10.0	8.9
	Noturno	67.654	17.8	8.5	43.412	19.7	9.1
3ª	Diurno	18.540	4.4	3.3	10.544	5.0	2.7
	Noturno	51.439	8.6	3.8	28.616	9.1	3.3
4ª	Diurno	5.863	2.9	0.6	4.478	2.7	0.6
	Noturno	7.867	5.1	0.8	3.619	8.3	2.4

Fonte: *SEE/CIE*

No curso diurno do 2º grau, somente na 1ª série a evasão nas escolas-padrão é menor do que nas escolas não padrão, e isto tanto para a COGSP quanto para a CEI (Tabelas 10 e 11), sendo que a primeira apresenta taxas mais altas. Nas demais séries esta diferença inexistente. Ao contrário, na 4ª série a evasão é até um pouco mais alta nas escolas-padrão. No curso noturno, onde a evasão em geral é bem mais alta do que no diurno, as diferenças que porventura indiquem uma condição mais favorável das escolas-padrão também não aparecem com nitidez e sistematicamente. Somente na CEI estas

diferenças podem ser notadas em todas as séries; mesmo assim, elas são pequenas.

Quanto à repetência no 2º grau, apresenta as mesmas características da evasão. Ela é mais alta no noturno e somente na CEI ela é um pouco mais baixa nas escolas-padrão.

Em resumo, ao procurar identificar os possíveis ganhos alcançados pelas escolas-padrão através das taxas de evasão e repetência, os dados indicam que estes se localizam com mais clareza no 1º grau, nas classes do CBC até a 5ª série. Porém, ao verificar os dados referentes ao ensino noturno de 1º grau e 2º grau (diurno e noturno), não se identificam resultados melhores das escolas-padrão. Se a melhoria do ensino implica também o seu lado quantitativo de garantir a permanência do aluno na escola e garantir sua aprovação para as séries seguintes, as escolas-padrão, a partir destes dados não oferecem sinal de que tenham alcançado esta melhoria para o sistema de ensino como um todo.

Nos aspectos em que escolas-padrão representam ganhos efetivos fica uma dúvida muito grande quanto às estratégias adotadas. Certamente, a ampliação da jornada única para a rede de escolas públicas como um todo e uma atenção especial para a 5ª série trariam a grande vantagem de concentrar recursos e esforços para alguns pontos de estrangulamento da rede de ensino, devendo-se passar progressivamente para outras áreas-problema, como o 1º grau noturno.

Sumariando o quadro de implantação das escolas-padrão, talvez pudéssemos dizer que o que era relativamente bom ficou um pouco melhor; o que não era bom ficou do mesmo jeito!

Contudo, esta é uma conclusão preliminar que vale mais como hipótese do que como sentença definitiva. Portanto, deve-se caminhar mais, indagando sobre outros agentes implicados nesta política. O que indicam outras informações referentes aos alunos?

b) Os dados de repetência até aqui considerados, obtidos através de estatísticas oficiais, referem-se a procedimentos de avaliação interna, isto é, avaliação do aproveitamento escolar dos alunos operada pela própria escola. Embora oficiais, tais dados refletem um processo escolar sobre o qual não se tem conhecimento algum. Por exemplo ignoram-se os procedimentos avaliativos, os instrumentos utilizados, os critérios de avaliação e a periodicidade. Tais aspectos podem variar fortemente de escola para escola, de professor para professor, de disciplina para disciplina. De modo que a padronização na forma de atribuição de valor, numa escala de 0 a 10, pode esconder na sua superfície resultados de desempenho escolar muito diferentes.

Porisso justificam-se plenamente esforços de avaliação externa. A avaliação externa aqui considerada está longe de constituir *“a informação sistemática recolhida sobre todos os elementos do sistema”* (JUSTE, ARAGÓN, p. 43); ela abrange somente os alunos. Também, não sabemos em que medida tal avaliação externa foi realizada a partir de um processo de diálogo, da *“discussão e reflexão compartilhada de todos os que estão*

implicados direta ou indiretamente na atividade avaliada” (SANTOS GUERRA, 1993, p. 33-34). De qualquer forma, enquanto avaliação externa, realizada por agentes externos à escola, ela acrescenta um mérito à avaliação realizada no interior da própria escola, na medida em que os instrumentos e critérios avaliativos são padronizados, o que permite uma comparabilidade dos dados.

Considerando este aspecto positivo, perguntamos: os dados de avaliação externa tenderiam a confirmar as características já observadas? Ou poderiam gerar um quadro diferenciado com novas nuances?

Visando verificar se a melhoria da aprendizagem ocorreu de fato, menos de um ano após a implantação das primeiras 306 escolas-padrão, no dia 25 de junho de 1992, todos os alunos da 8ª série destas escolas foram submetidos a uma prova abrangendo as seguintes áreas de conhecimento: língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

É possível e pertinente perguntar por que a 8ª série e não outras séries. Seria razoável supor que tal avaliação devesse iniciar pelos pontos-gargalo do ensino de 1º grau, a saber o CBC e a 5ª série, onde a reprovação incide mais fortemente. Seria algo como perseguir os pontos mais sensíveis do processo ensino-aprendizagem, identificar medidas que viessem alterar a estrutura da escola e as condições de ensino, e que, com certeza, tenderiam a afetar tais pontos mais sensíveis. Contudo, a avaliação efetuada não seguiu esta direção, e o documento “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos das Escolas-padrão — 1ª. Etapa — 8ªs. séries”, que registra e analisa os resultados desta avaliação não apresenta e discute os critérios que levaram a este direcionamento.

Este fato constitui, sem dúvida, uma limitação para as análises a serem desenvolvidas. Fica-se preso aos dados já existentes, na impossibilidade de se conseguir outros. Contudo, limite não indica impossibilidade, pois em toda e qualquer pesquisa os dados são sempre limitados, apresentam sempre restrições. A bem da pesquisa, e para facilitar julgamentos sobre a sua qualidade, tais limites devem sempre ser evidenciados.

Em média foram avaliados 8.399 alunos nas diferentes disciplinas, sendo 4.855 do diurno e 3.514 do noturno. A elaboração das provas, sua aplicação e verificação seguiram critérios e procedimentos rigorosos que viessem garantir a validade dos resultados cujo detalhamento está registrado no referido relatório. Esta avaliação incluiu as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

A prova de Língua Portuguesa incluiu redação e teste de múltipla escolha com 30 itens. Na prova de redação um pouco mais da metade dos alunos da 8ª série do curso diurno alcançou nota superior a 50, numa escala de 0 a 100. Se se adotar como mínimo para aprovação a nota 50, constata-se que pouco mais da metade seria aprovada e quase a metade reprovada em redação. Aqueles que alcançaram um desempenho bom ou ótimo, com notas acima de 70, não chegam a 20% do total. Quanto ao curso noturno, os resultados são bastante inferiores; apenas cerca de um terço dos alunos alcançou notas superiores a 50 em Língua Portuguesa.

No teste de múltipla escolha com 30 itens, a média geral foi de 14,48 pontos; portanto, a média dos acertos foi inferior a 15 itens, do total de 30. Infelizmente, é impossível a comparação entre o desempenho na redação e o teste de múltipla escolha. Neste caso, os dados foram organizados no relatório por Divisão Regional de Ensino (DRE),* calculando-se a média, desvio padrão e moda para cada DRE. Do total de 18 DREs, apenas três delas apresentaram médias superiores a 15 pontos; isto é, uma média de acertos que ultrapassa a metade dos pontos da escala de 30 itens. Nas demais 15 DREs, a média dos pontos de acerto foi inferior à metade da escala do teste. Também aqui, o desempenho no curso noturno é inferior ao diurno, situando-se a média geral nos 12,27 pontos de acerto. Interessante notar que a variabilidade por DRE é pequena, o que aponta para um padrão de desempenho, no caso baixo.

Em Matemática, o desempenho apresentado pelos alunos das escolas-padrão ao final do 1º grau é ainda mais baixo. Numa escala de 30 pontos, a média alcançada foi de 7,91 pontos, com pequenas variações entre as diferentes DREs. Também aqui, o desempenho dos alunos no curso diurno é superior ao desempenho dos alunos do noturno, porém a diferença é menor do que a constatada para Língua Portuguesa. Em resumo, *“os alunos, em média, não chegam a resolver 1/3 dos itens da prova”* (p. 28). Segundo constata o relatório, isto *“mostra a necessidade de uma reflexão cuidadosa sobre as condições de ensino-aprendizagem nesta disciplina”*, pois *“as dificuldades reveladas pelos alunos são grandes mesmo em questões consideradas de resposta fácil”* (p. 25).

* As DREs foram extintas pelo Decreto Nº 39.902, a 1º de janeiro de 1995

Quanto ao conhecimento nas áreas de Ciências, Geografia e História, a avaliação foi efetuada através de um teste contendo 40 itens (20 relativos a Ciências e 20 relativos a História e Geografia). Aqui também o desempenho não foi diferente do observado para Matemática e Língua Portuguesa. Numa escala de 0 a 40 pontos, a média de acerto foi de 14,24 pontos para os alunos do diurno e mais baixa para os alunos do noturno, 12,16 pontos. Também nestas áreas de conhecimento os alunos da 8ª série do 1º grau das escolas-padrão acertaram cerca de um terço apenas das respostas.

Enfim, já no começo da implantação das escolas-padrão seus resultados, medidos através do rendimento escolar dos alunos na 8ª série, não se revelaram promissores. Mesmo na ausência de dados que permitissem a comparação entre escolas-padrão e não padrão, os resultados destes testes apontaram um desempenho pífio, ao registrar um acerto médio de apenas um terço das questões propostas.

Pode-se levantar, e com razão, a dúvida de que a avaliação se deu num período muito curto após a implantação das escolas-padrão, onde os impactos das mudanças efetuadas ainda não se fizeram sentir. Portanto, novos dados deveriam ser buscados.

Neste sentido, em 1994 foi realizada nova avaliação visando identificar os avanços alcançados com a implantação das escolas-padrão. Esta avaliação do rendimento escolar do aluno foi realizada a partir de: a) uma amostra estratificada da totalidade das escolas da rede pública estadual (excluídas apenas aquelas escolas que não possuíam 4ª e 8ª séries; b) totalidade das escolas-padrão implantadas em 1992; e c) escolas não padrão

(parte da amostra estratificada). Neste caso, a avaliação foi feita junto a alunos da 4ª e 8ª séries nas seguintes áreas de conhecimento: Português, Matemática, Redação (para 4ª e 8ª Séries) e Ciências, História e Geografia (só para alunos de 8ª série). No total, esta avaliação abrangeu 152.279 alunos (SÃO PAULO. Estado, 1995, p. 6).

A análise qualitativa apresentada no relatório desta avaliação permite estabelecer uma comparação entre os resultados da primeira avaliação efetuada em 1992 e a avaliação de 1994. Os resultados referentes a 92 indicaram de modo geral que os alunos apresentaram dificuldades: nas questões de *matemática* “*que exigiam análise e interpretação de situação e/ou resultados*”; em Língua Portuguesa “*dificuldades nas questões que exigiam a interpretação de textos*”; e na produção de textos, dificuldades quanto aos elementos estruturais de narrativa, aos procedimentos de organização do texto e dos aspectos gráficos a ele relacionados; na área de História e Geografia “*demonstraram dificuldades na interpretação dos temas*” apresentados, bem como dificuldades na “*leitura de tabelas, gráficos e mapas*”; e finalmente, em relação aos fenômenos naturais, as interpretações dadas pelos alunos se apoiavam “*mais em elementos extraídos do senso comum e não a partir de conhecimentos científicos*” (SÃO PAULO. Estado, 1995, p. 4-5). A avaliação realizada em 94 indica que de modo geral as dificuldades apresentadas pelos alunos referem-se a: “interpretar e analisar textos; transferir conhecimentos adquiridos para novas situações; estabelecer relações, comparações e generalizações; interpretar tabelas e gráficos” (SÃO PAULO. Estado, 1995, p.6).

Analisando o rendimento escolar segundo as diferentes disciplinas, os dados apontam fatos importantes. Em primeiro lugar, tanto na 4ª quanto na 8ª série, a média da pontuação obtida nas provas é inferior à metade da pontuação possível, o que indica um desempenho bastante baixo. A única exceção a merecer destaque é Português na 4ª série, onde a pontuação média na amostra geral foi 18.1, numa escala de 0 a 30 pontos. A situação mais crítica fica com Matemática, onde a pontuação média obtida foi de 7.5 na amostra geral, (o que corresponde a um quarto da pontuação total possível, numa escala de 0 a 30 pontos. Em outras palavras, o que salva um pouco é Português na 4ª série, pois o que predomina nas demais disciplinas sobretudo na 8ª série é o desempenho abaixo do limite mínimo para aprovação; isto é, o que conta mesmo é a reprovação. Cumpre ainda assinalar, com relação ao ensino noturno (mesmo que isto não constitua novidade alguma) que as pontuações obtidas pelos alunos nas diferentes provas são ainda mais baixas quando comparadas com o diurno (SÃO PAULO. Estado, 1995, Anexos, Tabelas 1-2).

Se as avaliações efetuadas nestes dois momentos, cobrindo um período de tempo de 2 anos, não apresentaram indícios de mudanças, sugerindo a persistência das mesmas deficiências no que se refere ao rendimento escolar, a pergunta que se coloca neste instante é: se destacarmos o estrato das escolas-padrão encontraremos um quadro diferente, ou pelo menos indícios de mudanças? Se a resposta for positiva, tais mudanças, ou indícios delas, estariam com certeza sinalizando resultados da política educacional do governo.

Começamos com os alunos da 4ª série. Os resultados gerais da avaliação realizada em 94 indicam que as pontuações obtidas pelos alunos das escolas-padrão em Português, Redação e Matemática são um pouco superiores quando comparadas com as pontuações dos alunos da amostra geral e das escolas não padrão. Contudo, convém destacar, é preciso cautela, pois as diferenças são pequenas. Em Português, numa escala de 0 a 30 pontos os alunos de escolas não padrão obtiveram em média 18.0 pontos; os da amostra geral 18.1 pontos e os alunos das escolas-padrão obtiveram 19.0 pontos. Em Redação, numa escala de 0 a 10 pontos, os alunos das escolas não padrão obtiveram 4.2 pontos; os da amostra geral 4.3 pontos e os alunos das escolas-padrão obtiveram 4.5 pontos. Em Matemática, numa escala de 0 a 10 pontos os alunos das escolas não padrão alcançaram 13.0 pontos, os da amostra geral 13.1 pontos, e os alunos das escolas-padrão 14.2 pontos.

Embora pequenas, tais diferenças são sistemáticas; isto é, apresentam-se nas três diferentes áreas de conhecimento em que os alunos foram testados. Além disto, os dados agregados referem-se a uma amostra que alcança 152.279 alunos, onde as pequenas diferenças em grandes números podem ter uma significação importante.

Para precisar melhor as informações que os dados permitem foi construída a seguinte tabela a partir dos dados totalizados por Delegacia de Ensino na Grande São Paulo (COGSP) e Interior (CEI).

Tabela 12: Proporção de Delegacias de Ensino com Pontuação Acima e Abaixo da Pontuação Geral — 4ª Série Diurno

	PONTUAÇÃO	PORTUGUÊS		REDAÇÃO		MATEMÁTICA	
		P / 92	N.P.	P / 92	N.P. / 92	P / 92	N.P. / 92
COGSP	Acima da pontuação geral	17 (73.9)	13 (31.0)	31 (72.1)	09 (32.1)	33 (78.6)	07 (17.1)
	Igual ou abaixo da pontuação geral	06 (26.1)	29 (69.0)	12 (27.9)	19 (67.8)	09 (21.4)	34 (82.9)
	TOTAL DE DELEGACIAS	23 (100.0)	42 (100.0)	43 (100.0)	28 (100.0)	42 (100.0)	41 (100.0)
	PONTUAÇÃO	PORTUGUÊS		REDAÇÃO		MATEMÁTICA	
		P / 92	N.P.	P / 92	P / 92	N.P.	P / 92
C E I	Acima da pontuação geral	59 (70.2)	43 (43.4)	53 (63.1)	44 (44.9)	60 (80.0)	42 (46.7)
	Igual ou abaixo da pontuação geral	25 (29.8)	56 (56.6)	31 (36.9)	54 (55.1)	15 (20.0)	48 (53.3)
	TOTAL DE DELEGACIAS	84 (100.0)	99 (100.0)	84 (100.0)	98 (100.0)	75 (100.0)	90 (100.0)

Fonte: *Avaliação Educacional - Resultado 94; Governo do Estado de São Paulo, SEE/CENP/ATPCE, Anexos, Tabela 3*

Nota: *P / 92: Escolas-Padrão implantadas em 1992*

NP: Escolas Não Padrão

Como se vê, também aqui as diferenças são sistemáticas. Tanto em relação à Grande São Paulo, como interior, litoral e Vale do Paraíba os dados apontam que no conjunto das escolas-padrão implantadas em 92, a pontuação alcançada na maioria delas foi sistematicamente superior à pontuação geral.

Por exemplo, com relação a Português, de um total de 23 Delegacias da COGSP, em 17 delas (73.9%) as escolas-padrão tiveram pontuação superior à pontuação geral; da mesma forma, de um total de 84 Delegacias da CEI, em 59 delas (70.2%) as escolas-padrão apresentaram uma pontuação superior. Além de Português, considerando também Redação e Matemática, esta constatação se confirma tanto para a COGSP quanto para a CEI.

Em relação às escolas não padrão dá-se o inverso; isto é, na maioria das delegacias de ensino predominam as pontuações iguais ou inferiores à pontuação geral. Porém aqui, isto é, quanto às escolas não padrão, cabe um destaque, o que sugere grandes diferenças entre a COGSP e a CEI. Em relação à COGSP, a proporção de Delegacias de Ensino cujas escolas não padrão apresentaram desempenho inferior, é elevada. Porém, em relação à CEI a proporção de Delegacias cujas escolas não padrão apresentaram um desempenho inferior e quase equivalente àquelas escolas não padrão cujo desempenho foi superior (pontuação acima da pontuação geral). Isto sugere que em geral o desempenho das escolas vinculadas à CEI é superior ainda que não seja possível constatar em que grau isto se dá; e, também, que o efeito da implantação das escolas-padrão na CEI foi melhorar o que já era bom, ou pelo menos melhor, dentro da rede pública de ensino. Na COGSP a implantação da escola-padrão parece ter tido um efeito mais marcante, dada sua situação anterior mais precária quando comparada à CEI, conforme os dados desta avaliação sugerem.

E em relação à 8ª série, o que se pode constatar? É preciso alertar para o fato de que aqui estamos operando com o último ano do 1º Grau. Trata-se, portanto de um nível de complexidade maior da escola, onde há

diferentes professores para diferentes áreas de conhecimento, lidando não mais com crianças, mas predominantemente com adolescentes, e com presença já do aluno trabalhador no período noturno.

Tabela 13: Proporção de DEs com Pontuação Acima e Abaixo da Pontuação Geral — 8ª Série Diurno

PONTUAÇÃO		COGESP			CEI		
		ACIMA DA GERAL	IGUAL OU ABAIXO DA GERAL	TOTAL DE DEs	ACIMA DA GERAL	IGUAL OU ABAIXO DA GERAL	TOTAL DE DEs
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO							
	Português	P / 92	27 (62.8)	16 (37.2)	43 (100.0)	63 (76.8)	19 (23.2)
N P		11 (26.8)	30 (73.2)	41 (100.0)	44 (50.6)	43 (49.4)	87 (100.0)
Redação	P / 92	22 (51.2)	21 (48.8)	43 (100.0)	38 (45.8)	45 (54.2)	83 (100.0)
	N P	18 (43.9)	23 (56.1)	43 (100.0)	36 (41.9)	50 (58.1)	86 (100.0)
Matemática	P / 92	26 (60.5)	17 (39.5)	43 (100.0)	49 (58.3)	35 (41.7)	84 (100.0)
	N P	12 (29.3)	34 (82.9)	43 (100.0)	44 (52.4)	44 (52.4)	84 (100.0)
Ciências	P / 92	26 (60.5)	17 (39.5)	43 (100.0)	59 (70.2)	25 (29.8)	84 (100.0)
	N P	07 (17.1)	34 (82.9)	43 (100.0)	37 (42.0)	51 (58.0)	88 (100.0)
História	P / 92	25 (58.1)	18 (41.9)	43 (100.0)	49 (58.7)	35 (41.8)	84 (100.0)
	N P	09 (22.0)	32 (78.0)	43 (100.0)	31 (35.2)	57 (64.8)	88 (100.0)
Geografia	P / 92	25 (58.1)	18 (41.9)	43 (100.0)	55 (65.5)	29 (34.5)	84 (100.0)
	N P	07 (17.1)	34 (82.9)	43 (100.0)	37 (42.0)	51 (58.0)	88 (100.0)

Fonte: *Avaliação Educacional - Resultado94; Governo do Estado de São Paulo, SEE/CENP/ATPCE, (Anexos, Tabela 3)*

Também aqui, conforme indica a Tabela 13, pode-se afirmar em linhas gerais o que se afirmou quanto à 4ª série. Isto é, predominam as Delegacias cuja pontuação é superior à pontuação geral. Isto vale tanto para a COGSP quanto para a CEI.

Para tornar mais claro o entendimento desta afirmação, vejamos o que se passa na COGSP em relação ao ensino de Português. Neste caso, as Delegacias cujas escolas-padrão alcançaram uma pontuação superior atingem 62,8%, contra 37,2% cuja pontuação é igual ou inferior à pontuação geral. Diferentemente, ainda na COGSP, tomando agora como referência as escolas não padrão, as Delegacias cujas escolas alcançaram uma pontuação superior à pontuação geral atingem apenas 26,8%, contra 73,2% cuja pontuação é igual ou inferior à pontuação geral. Como se vê, nas escolas não padrão o quadro se inverte; o que predomina é a pontuação inferior.

Em relação à CEI, tomando as escolas-padrão, a mesma característica apontada na COGSP se verifica, isto é, predominam as Delegacias cujas escolas apresentam um rendimento melhor em Português.

Porém há aspectos importantes que merecem ser destacados. Esta distinção é nítida na COGSP e na CEI para todas as áreas de conhecimento, exceto em Redação. Nesta área, na COGSP, as diferenças entre as escolas-padrão e não padrão são pequenas, mas ainda persistem a favor das primeiras. Na CEI, ao contrário, a situação das escolas não padrão parece ser melhor.

Em resumo, a análise do desempenho dos alunos de 8ª Série tende a confirmar o que foi notado em relação à 4ª série; isto é, escolas-padrão tendem a apresentar melhores resultados, ainda que, como já se disse seja difícil estabelecer, com alguma clareza, a magnitude desta diferença.

Porém, ainda importa perguntar: em relação ao ensino noturno estas mesmas distinções persistem? Dado o fato amplamente reconhecido de que o funcionamento das escolas em período noturno apresenta maiores dificuldades (localizando-se aí as maiores taxas de evasão e repetência), a persistir as características observadas anteriormente para a 4ª e 8ª séries que funcionam no período diurno, estaríamos diante de uma indicação mais forte dos impactos favoráveis da reforma do ensino. A leitura da tabela seguinte permitirá verificar se isto ocorreu ou não.

Tabela 14 Proporção de DEs com Pontuação Acima e Abaixo da Pontuação Geral - 8ª Série Noturno

PONTUAÇÃO		COGESP			CEI		
		ACIMA DA GERAL	IGUAL OU ABAIXO DA GERAL	TOTAL DE DEs	ACIMA DA GERAL	IGUAL OU ABAIXO DA GERAL	TOTAL DE DEs
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO							
Português	P / 92	23 (53.5)	20 (46.5)	43 (100.0)	34 (50.7)	33 (50.7)	67 (100.0)
	NP	16 (39.0)	25 (61.0)	41 (100.0)	43 (50.6)	42 (49.4)	85 (100.0)
Redação	P / 92	25 (58.1)	18 (41.9)	43 (100.0)	29 (43.9)	37 (56.1)	66 (100.0)
	NP	14 (35.9)	25 (64.1)	39 (100.0)	46 (54.1)	39 (45.9)	85 (100.0)
Matemática	P / 92	20 (46.5)	23 (53.5)	43 (100.0)	31 (47.0)	35 (53.0)	66 (100.0)
	NP	09 (22.0)	32 (78.0)	43 (100.0)	36 (55.4)	29 (44.6)	65 (100.0)
Ciências	P / 92	21 (48.8)	22 (78.0)	41 (100.0)	38 (44.2)	48 (55.8)	86 (100.0)
	NP	10 (25.0)	30 (75.0)	40 (100.0)	40 (47.6)	44 (52.4)	84 (100.0)
História	P / 92	17 (39.5)	26 (60.6)	43 (100.0)	28 (43.0)	37 (56.9)	65 (100.0)
	NP	09 (22.5)	31 (77.5)	40 (100.0)	35 (41.7)	49 (58.3)	84 (100.0)
Geografia	P / 92	07 (16.3)	36 (83.7)	43 (100.0)	24 (36.9)	41 (63.1)	65 (100.0)
	NP	11 (27.5)	29 (72.5)	40 (100.0)	37 (42.0)	47 (56.0)	84 (100.0)

Fonte: *Avaliação Educacional - Resultado 94; Governo do Estado de São Paulo, SE/CENP/ATPCE, (Anexos, Tabela 3)*

O que se pode verificar a este respeito é que não há um padrão claro, alguma tendência nítida. Por exemplo, em relação às escolas-padrão na COGSP, a proporção de Delegacias com pontuação superior à média nas áreas de Português, Matemática e Ciências se equivale às Delegacias com

pontuação inferior. Há aí um certo equilíbrio. Porém, nas áreas de História e Geografia predominam as Delegacias com pontuação inferior, sobretudo nesta última disciplina, cuja proporção alcança 83,7%. Ainda assim, pode-se vislumbrar tenuemente a hipótese de um impacto positivo das escolas-padrão, pois, exceto em Geografia, a proporção de Delegacias com melhor pontuação é superior quando se compara com as escolas não padrão. Já em relação à CEI, este quadro é ainda mais incerto, pois não se vislumbra em nenhuma área de conhecimento algo que indique uma influência positiva da escola-padrão.

Aqui chegamos a uma constatação curiosa, senão lamentável. Persistindo na hipótese de que a implantação das escolas-padrão tenha gerado mudanças na escola pública, os sinais desta mudança não aparecem na escola como um todo, em flagrante contraste com os objetivos propostos na política educacional. Basta penetrar um pouco mais nos meandros da complexidade escolar, naquelas áreas e níveis onde a escola e a perversa realidade sócio-econômica da sociedade brasileira se entrelaçam mais estreitamente (ensino noturno, aluno trabalhador) para perceber a fragilidade da política educacional no Estado de São Paulo, neste período considerado. É razoável supor que nestes níveis e nestas áreas as políticas públicas que visam reverter o quadro de evasão, repetência, de má qualidade do ensino, esfarelaram-se.

Em suma, os dados agregados por Delegacia aqui analisados sugerem alguns pontos que merecem ser destacados. Primeiramente, o que se poderia considerar efeitos positivos da implantação das escolas-padrão, avaliados através do desempenho dos alunos, aparecem com maior nitidez na 4ª e 8ª séries do curso diurno, porém tendem a desaparecer na 8ª série do noturno. Ou seja, os efeitos da reforma do ensino não se espalham igualmente

pela escola como um todo. Quanto mais complexas as condições da escola e do ensino, mais frágeis se tornam as influências da implantação das escolas-padrão.

Em segundo lugar, as diferenças de desempenho vistas através das pontuações obtidas, quando se compara escola-padrão e não padrão, são pequenas, porém não desprezíveis, sobretudo quando se agregam os dados de outra forma conforme o fizemos. Assim, não se justifica plenamente a conclusão presente no relatório 94 de avaliação efetuada pela CENP/FCL quando afirma: *“as diferenças entre os índices obtidos pelos estudantes da escola-padrão e não padrão não foram significativas”* (p. 6).

Porém, é justo questionar se o tempo decorrido da implantação das escolas até o momento de sua avaliação não foi muito curto. Considerando que a variável tempo é fundamental em qualquer processo de mudança e considerando a extrema complexidade de um sistema gigantesco, que é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, parece correto suspeitar das conclusões negativas a que se chegaram sobre a escola-padrão. Parece também plausível admitir uma hipótese política: a de que em meio a fogos cruzados, de grupos com visões diferente em disputa de poder, tais avaliações certamente viessem a fragilizar o projeto escola-padrão.

De qualquer forma, os resultados de avaliação externa tendem a confirmar o mesmo quadro das estatísticas oficiais, que apontam a fragilidade de impactos positivos: as diferenças notadas nas escolas-padrão e não padrão não foram expressivas a ponto de suscitar esperanças quanto ao projeto idealizado.

A este quadro pouco animador se junta a crise na Secretaria da Educação. No segundo semestre de 1993, em meio a uma greve de professores que durou 79 dias, esta crise desemboca na mudança de secretário. Em 09 de novembro de 1993, os jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo anunciavam: *“Governo encerra programa de escola-padrão”, “Governo decide acabar com o projeto das escolas-padrão”*. O novo secretário declara que não iria implantar mais nenhuma escola-padrão; as 2.000 escolas programadas para 1994 saíram de pauta. Declarou também o novo secretário que o governo não tinha recursos para manter as escolas-padrão, 50% mais caras que as comuns, e que a prioridade da Secretaria da Educação passava a ser o pagamento dos professores. A escola-padrão ia embora *“antes de mostrar a que veio”*.

Seguindo a linha metodológica que preside esta pesquisa, há que se buscar novos dados e novos enfoques, além das estatísticas oficiais e das avaliações externas, que apontem aspectos relevantes no estudo da política educacional. Como se deu o processo de implantação das escolas-padrão? Que implicações poderíamos ter aí para melhor compreender o ocorrido? O que pensam as pessoas, os profissionais envolvidos neste processo? Visto de outro ângulo, que não o das estatísticas, haveria outros aspectos importantes resultantes do projeto escola-padrão? É o que procuraremos analisar a seguir.

4. O Processo de Implantação das Escolas-Padrão Segundo seus Protagonistas

A análise de uma política se faz fundamentalmente procurando-se identificar seus resultados; busca-se com toda razão, conhecer seu ponto de chegada, para se analisar em que medida o esforço realizado e os recursos investidos valeram a pena. Porém, na discussão sobre a qualidade do ensino, vimos que a questão da qualidade, enquanto objetivo maior de política educacional, está presente não somente no resultado, mas também no processo, nos meios. Um não elimina o outro. Neste sentido, hipoteticamente, um processo ruim, compromete bons resultados.

Razão por que buscamos também analisar como se deu o processo de implantação das escolas-padrão, dando vez aos pontos de vista expressos por seus protagonizadores, componentes da vasta rede de relações que constitui esta gigantesca burocracia, que é a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A validade de uma idéia - força que implemente uma política educacional pode ser também avaliada pelo pensamento dos protagonistas sobre este processo. Para tanto, valemo-nos aqui, de informações junto a dirigentes e técnicos dos diversos órgãos da Secretaria da Educação, enquanto implementadores da política, bem como das opiniões colhidas junto a diretores de escola, complementando com resultados de estudo efetuado em escolas-padrão da região de Campinas. Estas fontes compõem um quadro que permeia toda a hierarquia da burocracia da Secretaria, desde os órgãos centrais até a unidade escolar.

a) O primeiro fato a destacar é a exclusão dos supervisores de ensino no desencadear do processo de implantação das escolas-padrão. Para implementar a implantação foi escolhido um grupo de aproximadamente 90 especialistas, composto por educadores em sua maioria já aposentados, portadores de longa experiência na rede pública de ensino, porém fora dos quadros regulares da Secretaria da Educação.

É difícil evidenciar com clareza o que levou a esta estratégia de implantação. É preciso lembrar que se vivia um momento de expectativa de reforma da Secretaria. De qualquer modo, quer por uma avaliação da atuação da supervisão a nível de Divisão Regional de Ensino ou Delegacia de Ensino, ou por uma intenção deliberada de agilizar o processo de implantação recorrendo-se a equipes fora da estrutura da Secretaria de Educação, esta iniciativa teve repercussões negativas que tiveram de ser corrigidas posteriormente. Este fato gerou um clima de desconfiança e de má vontade entre supervisores com relação à implantação de escolas-padrão, clima este identificado através das queixas cotidianas dos supervisores e captado na convivência com tais profissionais.

Foi, sem dúvida, uma estratégia equivocada tanto do ponto de vista técnico, quanto do ponto de vista político. Do ponto de vista técnico, porque o supervisor é em geral portador de um conjunto de informações e conhecimentos sobre as escolas e sobre o seu cotidiano, indispensáveis na implementação de qualquer política educacional. Equivocado do ponto de vista político porque, como sempre, informação gera poder. Localizado nas Delegacias de Ensino, o supervisor é o elo de ligação entre a escola e as demais instâncias da Secretaria da Educação. Eliminado este elo, elimina-se,

ou pelo menos compromete-se seriamente a ligação com a base do sistema de ensino, no caso, a unidade escolar. Por outro lado, os supervisores estão organizados numa forte associação de classe, APASE, que, juntamente com a UDEMO (que congrega os diretores de estabelecimentos de ensino público estadual) e a APEOESP (que congrega os professores da rede de ensino público estadual), constituem centros de poder muitas vezes paralelos quando não em franca oposição ao poder institucional da Secretaria da Educação.

Implementar uma reforma que não passe por algum nível de negociação, de entendimento com estas organizações, é assumir uma estratégia insensata. No que se refere aos supervisores de ensino, embora seja difícil, ou até impossível, avaliar as consequências desta exclusão inicial na implantação das escolas-padrão o fato em si indica um grande equívoco; como se fosse possível implementar uma política à revelia de um dos elos mais fortes da estrutura da Secretaria da Educação.

De fato, o levantamento efetuado pelo NEPP* confirmou que o papel do supervisor não foi valorizado como elo de ligação entre as várias instâncias de Secretaria da Educação, no acompanhamento e na avaliação do processo de implantação das escolas-padrão. Em decorrência disto, os supervisores constituíram no início do processo *"fortes elementos de resistência ao avanço da estratégia de implementação"* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 24).

* NEPP - Núcleo de Estudos de Políticas Públicas — UNICAMP. A pesquisa realizada pelo NEPP abrangeu 6 sub-projetos de pesquisa referentes a "Inovação no Ensino Básico" e "Escola-Padrão". Tais sub-projetos de pesquisa abrangem: macropolíticas, capacitação, material pedagógico, saúde escolar, plano-diretor e HTP e coordenação pedagógica.

Tal crítica à sub-utilização da supervisão evidencia a "ausência" de uma política de formação na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, de modo específico, faltou ao projeto escola-padrão uma política de formação gerencial. Considerou-se suficiente que diretores de escola e supervisores passassem por um treinamento apenas, o que se revelou *"insuficiente para a implementação e gerenciamento adequado das inovações"* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 59).

De modo geral, no que se refere aos recursos humanos da Secretaria de Educação, não existiu uma política claramente delineada "seja no que se refere ao aprimoramento contínuo, reformulação do plano de carreira ou avaliação sistemática". O Departamento de Recursos Humanos (DRHU), que teria tais atribuições, apenas acompanha a vida funcional do servidor. Na verdade, o DRHU não foi aparelhado para acompanhar as inovações previstas na escola-padrão, não dispendo para tanto de um sistema de informação gerencial (p. 54).

b) As opiniões dos que participaram da implementação das escolas-padrão vão se limitar aqui a dois aspectos básicos: Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) e Coordenação. Primeiramente, porque as fontes de informação mais sistemática se limitam a estes aspectos. Em segundo lugar, estes aspectos podem ser considerados fundamentais, pois dizem respeito à estrutura e ao funcionamento da escola e às possíveis mudanças aí operadas.

Numa primeira aproximação da questão, é necessário esclarecer o que devemos entender por HTP e Coordenação, e qual seu sentido na reforma do ensino aqui estudada. Primeiramente, HTP e Coordenação são "medidas

de caráter organizacional" que, juntamente com recursos físicos, materiais, humanos e financeiros constituem o conjunto de medidas destinadas à implementação das escolas-padrão. A HTP cria, dentro da carga horária de trabalho do professor, um espaço de tempo para o planejamento, acompanhamento e avaliação da atividade docente; para troca de experiências específicas, discussão de problemas e circunstâncias específicas do cotidiano da sala de aula; e também para estudo e aprofundamento teórico-metodológico das questões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Enfim, é o espaço destinado à *"organização e realização da proposta educacional da escola"* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 5).

Este conjunto de atividades se dá mediante a atuação de um coordenador. Diferentemente das demais escolas não padrão, onde a existência do coordenador se limitava ao Ciclo Básico, na escola-padrão o coordenador é instituído para diferentes áreas e níveis da escola: Ciclo Básico à 4ª série, Curso Noturno, Centro de Informação e Criação (CIC); Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e Crédito de 5%. Escolhido pelos seus pares, o coordenador deve ter pelo menos 3 anos de experiência de ensino na escola pública. A ele compete: *"organizar e coordenar as reuniões de estudo e reflexão nas HTPs, subsidiando-as com material de apoio; garantir a continuidade e articulação do Projeto Educacional e a Proposta Pedagógica da Escola; acompanhar e analisar o processo de avaliação, subsidiando a recuperação contínua dos alunos"* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 9).

A opinião colhida junto a profissionais que tiveram um envolvimento direto com a implementação da HTP e Coordenação aponta que estes foram os

aspectos que apresentaram maior avanço no esforço de implementação das escolas-padrão, enfatizando que *"o processo avançou significativamente e não há possibilidade de recuo na implementação"*. Tal avanço estaria em consonância com as expectativas dos profissionais da rede em conquistar espaços coletivos de trabalho e discussão visando ao aperfeiçoamento de atuação do professor. Apesar deste avanço, acrescentam os técnicos consultados, tal prática ainda se encontra pouco enraizada na rotina de trabalho da rede pública de ensino; os professores e coordenadores têm *"dificuldades em desenvolver as atividades relativas à HTP"* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 28-29).

Este frágil enraizamento, as dificuldades em tornar realidade no cotidiano o esperado em relação à HTP estão ligados a condições mais amplas e fundamentais de formação e condições de trabalho do professor, à estrutura da Secretaria de Educação e às estratégias de implementação da política educacional. É o que apontam as opiniões de técnicos da Secretaria engajados no processo.

Em relação ao primeiro aspecto (HTP), indicam *"que uma das maiores dificuldades de implementação encontra-se na precária formação acadêmica dos professores e coordenadores, o que, muitas vezes, impossibilita-os de utilizarem as horas de trabalho pedagógico para discutirem e organizarem a proposta pedagógica da escola"* (p. 13). Materiais produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), como subsídios aos professores, quando conhecidos pela escola foram pouco utilizados ou não foram utilizados por este mesmo motivo.

Por outro lado, como confirma a opinião dos implementadores, a estrutura da Secretaria apresenta deficiências graves. Primeiramente, há uma insuficiência de pessoal, por exemplo a nível de Delegacias, cujas Oficinas Pedagógicas operam com um quadro de pessoal restrito. Como a função de assistente pedagógico na oficina não tem gratificação, o deslocamento de docentes da escola para esta função na Delegacia de Ensino é prejudicado, pois saindo da escola perde-se a gratificação já obtida. Com isto a implementação da reforma perdeu grande parte do seu ímpeto, pois a oficina pedagógica atua diretamente junto aos professores, sendo o assistente pedagógico um profissional importante. É ele quem organiza e executa as ações de capacitação junto aos coordenadores e professores e fornece subsídios técnicos às escolas divulgando os materiais produzidos pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação.

Em acréscimo a esta deficiência, o levantamento do NEPP apontou a incompatibilidade da estrutura da Secretaria de Educação frente às inovações pretendidas com a escola-padrão. Teoricamente, o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) responde pela legislação, normas, atribuição de aulas e HTP. À Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) cabem a produção de subsídios técnicos, ações de capacitação para as HTP, ensino à distância com programas sobre os vários componentes curriculares; a ela cabe também a realização de encontros com supervisores, assistentes pedagógicos, coordenadores pedagógicos e professores para orientações técnicas referentes aos subsídios por ela (CENP) produzidos. À Fundação para o Desenvolvimento de Educação (FDE) cabe a capacitação em serviço, cursos face a face, ensino à distância e programas de capacitação dirigidos aos "agentes do sistema": supervisores, diretores, coordenadores. À Divisão

Regional de Ensino cabe a responsabilidade da execução descentralizada de capacitação efetuada pelo FDE. E finalmente, à Delegacia de Ensino cabe o acompanhamento e a supervisão das atividades das coordenações e HTP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 11-12).

Vista desta forma, a estrutura da Secretaria da Educação, todos os órgãos têm seu papel e sua função definidos com clareza, portanto devendo funcionar conforme o previsto. Ocorre, contudo, que as organizações não funcionam, como querem os funcionalistas extremados, como se fossem uma máquina ou como se fossem um organismo, invocando aqui as principais metáforas desta corrente de pensamento (DEBLOIS, 1988, Introdução e cap. 2; SANDER, 1984, partes 1 e 2). Dentro desta perspectiva, as partes se encaixam umas às outras, realizando automaticamente o que lhe é próprio. Caso ocorra defeito em uma destas partes troca-se ou repara-se a peça ou o órgão, para recuperar o equilíbrio, o bom funcionamento de todo. Localizado o defeito e realizado o reparo, não há por que não funcionar bem; as expectativas se cumprem plenamente. Enfim, as coisas se passam como se fosse uma sinfonia clássica, para utilizar mais uma metáfora (a da música) onde a dissonância não tem lugar; ou se está presente, está mais como exceção do que como regra; mais para reforçar a harmonia do que a ela se contrapor.

Porém, as metáforas apenas ajudam, ou podem ajudar o raciocínio e a compreensão da realidade. Tomadas como princípio explicativo único e definitivo elas podem causar um grande dano à compreensão da realidade, sobretudo quando se trata da realidade social. Trata-se de um dano que atinge não só o plano da compreensão, mas também o plano da ação. Retornamos aqui à discussão realizada no item Qualidade em Educação (1.1), que salienta

a crise das burocracias no torvelinho das mudanças tecnológicas e culturais, rápidas e profundas. As escolas e as estruturas que as sustentam não fogem a esta crise; a estruturação do poder e das relações tem suas bases fortemente afetadas. TOFFLER adverte, neste sentido, que aquilo que move as organizações não é o equilíbrio, a racionalidade; mas o poder, sendo as organizações antes de tudo um espaço de disputa, de jogo de poder; em suma de conflito, latente ou, muitas vezes, manifesto (1985, cap. 15). Na mesma direção já lembrava, há mais tempo, BARBIER no seu livro *A Pesquisa - Ação na Instituição Educativa*, que o "sociólogo competente sabe descobrir, com delicadeza, um ninho de víboras na mais terna relação social e sabe pôr em destaque, na mais sólida instituição, a rachadura invisível das contradições" (1985: p. 35). Acrescentaríamos nós, não só o sociólogo, mas também o educador competente na administração de uma escola, ou de outro órgão da Secretaria de Educação.

Esta perspectiva ajuda a compreender a opinião das pessoas, dos profissionais engajados na implantação das escolas-padrão. Apontam, por exemplo, a ausência de articulação entre a FDE, responsável pela capacitação, e os demais *"órgãos da estrutura formal da Secretaria da Educação"*, evidenciando-se *"uma relação muitas vezes conflitiva entre a estrutura organizacional de apoio da Secretaria e a FDE"* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 12). No seu conjunto, os diferentes órgãos da Secretaria de Educação revelaram-se, na implementação da política educacional, em grande parte, como espaços de poder na busca da ampliação ou reforço da área de atuação e influência.

As consequências deste fato se fizeram sentir na implementação da política educacional. Por exemplo, quanto à capacitação realizada pelos órgãos centrais CENP e FDE, deu-se de forma desarticulada, chegando diferencialmente às escolas. *“A implementação da HTP e de Coordenação se deu, a partir do seu início, de forma repentina sem a preparação dos técnicos e dos gerentes diretamente envolvidos”*.

Por outro lado, a capacitação realizada não foi canalizada para enfrentar os *“entraves que afetam a elaboração das propostas pedagógica e educacional das unidades escolares, entre eles a má formação dos professores”*. Consequentemente, tais ações não foram capazes de transformar as HTPs em momentos criativos de discussão, debate e propostas de trabalho para as escolas, tendo sido *“pouco ou muito pouco”* *“o avanço da implementação da escola-padrão no que se refere à capacitação dos professores e funcionários”*. Na prática esta capacitação, ou sua ausência e desarticulação, pouco ou nada se fez sentir no funcionamento dos serviços e no aumento de sua produtividade. Considerada deste ponto de vista, a capacitação foi um dos programas em pior condição de implementação, evidenciando com isto as inconsistências da política educacional de então (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 13, 15, 23, 34).

Há, ainda, um outro aspecto que afetou a implementação da HTP e da Coordenação, que se refere à comunicação no interior da Secretaria, passando pelos seus diferentes órgãos até chegar à escola. Faltaram de canais adequados de divulgação da produção dos órgãos centrais na rede escolar. De modo que supervisores, assistentes pedagógicos e professores

desconheciam as propostas curriculares e as linhas básicas do projeto educacional da Secretaria de Educação.

Assim, no que se refere ao programa de capacitação, enquanto apoio e fortalecimento das escolas-padrão, a falta de coordenação dos esforços, bem como sua fragilidade em si enquanto ação capacitadora, privou o projeto de um dos fatores mais importantes de mudança, que é a redefinição dos papéis profissionais, a mudança de atitudes e das práticas no interior das escolas. É fora de dúvida que a mudança de estruturas, como já assinalado, deve ser necessariamente acompanhada pela mudança de comportamentos, práticas das pessoas no interior da nova estrutura; o que não ocorre senão mediante uma atuação firme e coordenada por parte das instâncias da administração superior da Secretaria da Educação.

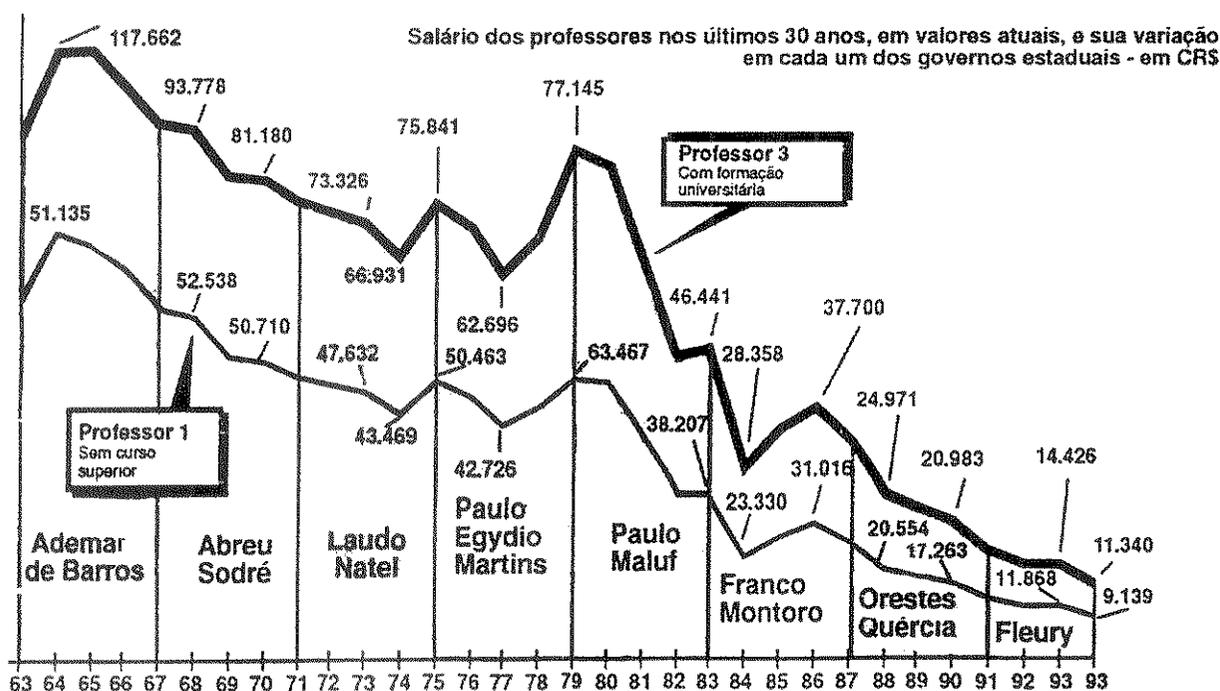
Deste ponto de vista, a responsabilidade inicial do projeto escola-padrão parece se localizar mais nos níveis mais altos desta administração, do que na unidade de ensino: tanto no que se refere à criação de condições técnicas para enfrentar a nova situação, através de um processo de capacitação, como através da criação de mecanismos de cobrança via ação supervisora. Se assumirmos o ponto de vista de que o sucesso da reforma depende da atuação dos agentes do sistema nos seus diferentes níveis, e do desempenho dos papéis que isto implica, os resultados de avaliação realizada pelo NEPP/UNICAMP apontam que a estrutura da Secretaria da Educação não apresentou a contribuição devida. Por isso, o relatório referido, traz também um elemento de justiça, por assim dizer, na avaliação da implantação do projeto escola-padrão, pois evita imputar à unidade de ensino exclusivamente a culpa pelo insucesso. Ao mesmo tempo, evidencia também que mudança não se faz

por decreto, pois como assinala Hutmacher no seu artigo já citado, "*as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto*" (p. 53).

Finalmente, cumpre destacar um fator de capital importância na determinação dos rumos da reforma pretendida pela Secretaria de Educação: a condição salarial dos professores. O levantamento do NEPP constatou que "*as dificuldades de execução das HTPs estão diretamente relacionadas às condições salariais pouco competitivas para recrutar quadros ou mantê-los em dedicação exclusiva na rede pública*" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1995c, p. 16). Assim, a tônica é a rotatividade do pessoal docente dificultando enormemente a criação e manutenção de experiências inovadoras.

De fato, dados estatísticos sobre a remuneração dos professores divulgados pelo jornal "O Estado de São Paulo", atestam a espetacular queda do salário docente entre 1963 e 1993.

Gráfico 1: Remuneração em Baixa



Fonte: APEOESP

Como vemos, o Gráfico revela uma tendência contínua de queda, interrompida apenas no final da década de 70 e metade da década de 80. Porém, esta interrupção não chegou a alterar no todo a direção de queda, drástica a partir dos anos 80. Rus Peres constata que este fato está associado à grave crise fiscal a partir dos anos 80 que restringiu os recursos para o setor, combinando-se a isto a perda de poder de barganha da Secretaria da Educação frente às universidades públicas paulistas, "que ampliaram sua fatia no bolo orçamentário". Apesar disto, constata ainda PEREZ (1994) que "o sistema educacional cresceu ampliando sua oferta tanto no ensino fundamental como no médio".

A conjugação destes três fatores — crise fiscal, perda de poder de barganha e crescimento da oferta de ensino — *"causou ao lado da enorme constrição salarial, perda de prestígio de trabalho do professor e a sua desqualificação"* (p. 181).

Estamos, assim, diante de uma contradição flagrante da política educacional no Estado de São Paulo. Exatamente no período aqui considerado, o salário docente apresenta seu ponto mais baixo na escala descendente; o que faz concluir que a proclamada **HORA DA ESCOLA**, não era a hora do professor; ao contrário, discriminava-o. Ainda mais, a consistência da proposta do projeto escola-padrão, enquanto intenção política perde sua significância quando confrontada com este aspecto da realidade. Ganha sentido a imagem bíblica tomada do livro do profeta Daniel (Cap. 2) no Velho Testamento, utilizada por MILITÃO DA SILVA (1996) em seu livro *a Autonomia da Escola Pública*, para analisar o sistema de ensino público paulista: um gigante com os pés de barro.

De um lado, a má formação acadêmica dificulta utilização da HTP para os professores discutirem e organizarem a proposta pedagógica da escola, não aproveitando adequadamente os subsídios existentes. De outro, a rotina mesma da HTP é difícil de ser mantida, pela impossibilidade de organizar horário onde todos os professores estejam presentes. Os baixos salários forçam os professores a darem aulas em vários locais prejudicando sua presença na escola. Assim, a baixa remuneração docente cria um círculo vicioso: má remuneração impede seleção de profissionais melhor qualificados; profissionais pouco qualificados travam o processo de mudança, processo este truncado por uma estrutura incompatível que gera ações e informações que

não chegam plenamente à base ou não se coadunam com as necessidades reais de profissionais que por sua baixa qualificação não respondem às mudanças desejadas. Em síntese, parece ser esta a visão dos profissionais situados em diferentes “pontos” da Secretaria da Educação relativa à implantação das escolas-padrão.

c) E quanto aos diretores das escolas-padrão e membros da comunidade escolar, quais são seus pontos de vista quanto à implantação das escolas-padrão? Tendem a confirmar o quadro negativo traçado pelos agentes em posições de chefia, ou técnicos, envolvidos na implantação das escolas-padrão? Ou, sua posição diferenciada na mega burocracia da Secretaria, no caso, em sua base, traz um olhar diferente sobre a escola-padrão?

Chegamos, assim, à escola. É aqui onde o ensino acontece: as crianças se alfabetizam; aprendem a decifrar os códigos da linguagem matemática; penetram no mundo fantástico das ciências, das histórias dos homens, suas realizações e conquistas, dos mundos e do universo. A reforma acontece ou não, aqui neste centro pulsante, nervoso; no burburinho das corridas, dos gritos, das brincadeiras... e também das brigas nos “recreios”; nos afetos e desafetos; e nas salas de aula, o professor, os alunos, o quadro negro e o giz. Aqui, as políticas oficiais se realizam, ou se desfazem; a escola-padrão se concretiza, ou continua apenas como parte do imaginário concebido pelos técnico-educadores.

Vejamos, primeiramente, o que pensam os diretores de escolas-padrão.

As questões que estruturaram o questionário por eles respondido abrangem os seguintes aspectos fundamentais da escola:

- a) desempenho da unidade escolar, avaliado pela aprovação no Ciclo Básico, 5ª série e Curso Noturno;
- b) condições do trabalho docente, avaliado pela carga horária do trabalho docente, salário e tempo para reuniões;
- c) consequências para o trabalho docente com a implantação da escola-padrão, avaliadas pela rotatividade, dedicação e aperfeiçoamento;
- d) infra-estrutura da unidade escolar, avaliada pelas instalações físicas, recursos didáticos, equipamentos de laboratório, equipamentos escolares em geral e informatização;
- e) participação na vida escolar, avaliada através de participação dos pais, dos alunos, dos funcionários; e
- f) recursos financeiros.

Segundo os diretores das escolas, as condições de trabalho docente melhoraram com a implantação das escolas-padrão (Tabela 15). É quase unânime a opinião de que a carga horária de trabalho, bem como a possibilidade de reunião para estudo (HTP), garantiram maior presença do professor na escola. Em menor proporção, porém, ainda assim francamente favorável, os diretores consideram que houve melhora no salário do professor.

Tabela 15: Opinião dos diretores quanto às condições de trabalho docente com a implantação da escola-padrão

CONDIÇÕES	COORDENADORIA	OPINIÃO			
		MELHOROU	NÃO MUDOU	PIOROU	TOTAL
Carga Horária	COGSP	97.1	—	2.9	100.0 (35)
	CEI	97.3	2.7	—	100.0 (113)
Salário	COGSP	73.5	11.8	14.7	100.0 (34)
	CEI	70.8	22.1	7.1	100.0 (113)
Reuniões para Estudo	COGSP	100.0	—	—	100.0 (35)
	CEI	98.2	1.8	—	100.0 (113)

Fonte: *Pesquisa de Campo*

A implantação da escola-padrão significou melhora também em outros aspectos que afetam o trabalho docente (Tabela 16). A opinião predominante é de que melhorou a dedicação do professor à escola. Isto parece ter ocorrido mais fortemente na CEI onde 88.6% dos diretores se manifestaram neste sentido. Na COGSP, a opinião dos que assim pensam é bem menor (70.6%), porém ainda assim francamente favorável. Também, quanto à rotatividade do professor, predomina a opinião de que houve melhora, com destaque para a CEI (81.4%) e em menor grau a COGSP (58.8%). Houve melhora também quanto ao aperfeiçoamento docente. Na CEI, 77.0% dos diretores indicaram que houve um aperfeiçoamento do professor, sendo que 68.6% na COGSP manifestaram a mesma opinião. É interessante observar

que em relação a estes aspectos que enfatizam resultados da escola-padrão no que se refere ao trabalho do professor, predomina um tom mais positivo na CEI, quando comparado com a COGSP.

Tabela 16: Opinião dos diretores quanto às consequências para o trabalho docente com a implantação da escola-padrão

CONSE— QUÊNCIAS	COORDE— NADORIA	OPINIÃO			
		MELHOROU	NÃO MUDOU	PIOROU	TOTAL
Rotatividade	COGSP	58.8	32.4	8.8	100.0 (34)
	CEI	81.4	18.6	—	100.0 (113)
Dedicação	COGSP	70.6	26.5	2.9	100.0 (34)
	CEI	88.5	11.5	—	100.0 (113)
Aperfeiçoamento	COGSP	68.6	25.7	5.7	100.0 (35)
	CEI	77.0	23.0	—	100.0 (113)

Fonte: *Pesquisa de Campo*

Já em relação à infra-estrutura da escola, as opiniões dos diretores não configuram um quadro relativamente homogêneo em que predomine uma avaliação positiva (Tabela 17). Em relação às instalações físicas da escola, a COGSP parece ter sido melhor atendida, pois 62.9% dos diretores opinaram que houve melhoria a este respeito. Diferentemente, na CEI foram relativamente poucos (32.7%) os que consideraram que houve melhoria, predominando o tom negativo (65.5%) de que a situação não mudou; isto é, persistiram as mesmas deficiências de instalações físicas presentes no início do processo de implantação da escola-padrão. Em relação a recursos didáticos, predomina

tanto na COGSP (85.5%) quanto na CEI (88.5%) uma visão positiva de que houve melhora. Quanto a equipamentos escolares ainda persiste a avaliação positiva de que houve melhora tanto na COGSP (68.6%) quanto na CEI (76.1%), porém num grau menor, quando comparado com recursos didáticos. Diferentemente, em relação a equipamentos de laboratório, as opiniões dos diretores pendem para uma avaliação negativa. Na COGSP, 44.1% consideraram que a situação melhorou a este respeito; porém, mais da metade considerou que a situação não mudou (47.1%) ou mesmo, piorou (8.8%). Na CEI, os diretores apresentaram uma opinião mais pessimista, pois 37.2% consideraram que houve melhorias, porém a grande maioria (62.8%) entendem que a situação não mudou.

Tabela 17: Opinião dos diretores quanto às condições da infraestrutura da unidade escolar após a implantação da escola-padrão

CONDIÇÕES DA INFRA-ESTRUTURA	COORDENADORIA	OPINIÃO			
		MELHOROU	NÃO MUDOU	PIOROU	TOTAL
Instalações Físicas	COGSP	62.9	31.4	5.7	100.0 (35)
	CEI	32.7	65.6	1.8	100.0 (113)
Recursos Didáticos	COGSP	85.3	14.7	—	100.0 (34)
	CEI	88.5	10.6	0.9	100.0 (113)
Equipamentos de Laboratório	COGSP	44.1	47.1	8.8	100.0 (34)
	CEI	37.2	62.8	—	100.0 (113)
Equipamentos Escolares/Informatização	COGSP	68.6	28.6	2.8	100.0 (35)
	CEI	76.1	23.9	—	100.0 (113)

Fonte: Pesquisa de Campo

Em suma, no que se refere ao trabalho do professor, os diretores partilham a opinião de que as condições melhoraram com a escola-padrão; porém, quanto à infra-estrutura, excetuando recursos didáticos, vislumbram-se incertezas quanto aos benefícios proporcionados pela escola-padrão.

A opinião dos diretores abrange também aspectos que indicam a estrutura das relações sociais no interior da escola e mais especificamente apontam mudanças no padrão de gestão da unidade de ensino (Tabela 18). A este respeito, é curioso observar que na CEI as opiniões são mais otimistas,

quando comparadas com a COGSP, predominando naquela a visão de que melhorou a participação dos diferentes componentes sociais que integram a escola. Porém na análise de cada aspecto há diferenças a considerar. O que mais chama a atenção quanto à questão da participação com a implantação da escola-padrão refere-se aos alunos. Na CEI 85.0% dos diretores entendem que melhorou a participação dos alunos na escola; na COGSP esta proporção é de 73.5%. Já a opinião dos diretores quanto à participação dos pais não é tão positiva assim: na CEI, 61.1% afirmam que esta participação melhorou, e na COGSP, esta proporção é de 57.1%. Menos positiva ainda é a opinião dos diretores quanto à participação dos funcionários da escola: na COGSP, esta opinião tende para o negativo (41.2%) e na CEI tende para o positivo (59.8%), sem contudo, configurar um quadro favorável no geral.

Tabela 18: Opinião dos diretores quanto à participação na escola com a implantação das escolas-padrão

PARTICI— PAÇÃO	COORDE— NADORIA	OPINIÃO			
		MELHOROU	NÃO MUDOU	PIOROU	TOTAL
Participação dos Alunos	COGSP	73.5	26.5	—	100.0 (34)
	CEI	85.0	14.1	0.9	100.0 (113)
Participação dos Pais	COGSP	57.1	42.9	—	100.0 (35)
	CEI	61.6	38.4	—	100.0 (112)
Participação dos Funcionários	COGSP	41.2	58.8	—	100.0 (34)
	CEI	59.8	40.2	—	100.0 (112)

Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto a recursos financeiros (Tabela 19) também predomina a opinião de que houve melhoria.

Na CEI, a proporção dos que assim pensam alcança 88.2%, bastante mais alta que na COGSP, 68.6%. É forte na COGSP, ainda que minoritária, a opinião de que nada mudou a este respeito; 25.7% apontam que não mudou e 5.7% que a situação piorou. Na CEI, apenas 10.9% sustentam que a situação continua a mesma e 0.9% que a situação piorou. Portanto, a CEI partilha uma opinião nitidamente otimista de que os aportes financeiros melhoraram com a implantação da escola-padrão.

Tabela 19: Opinião dos diretores quanto a recurso financeiro para a escola com a implantação da escola-padrão

OPINIÃO QUANTO A RECURSO FINANCEIRO	COGSP	CEI
Melhorou	68.6	88.2
Não Mudou	25.7	10.9
Piorou	5.7	0.9
TOTAL	100.0 (35)	100.0 (110)

Fonte: *Pesquisa de Campo*

Em resumo, salvo poucas exceções, (equipamentos de laboratório, participação dos funcionários e pais) é possível afirmar a partir dos dados obtidos e analisados que os diretores das escolas partilham pontos de vista positivos em relação à escola-padrão, considerando que a situação da escola melhorou.

A Tabela seguinte (Tabela 20) sintetiza esta avaliação: tanto na COGSP (71.1%) quanto na CEI (71.7%) destaca-se a opinião dos que consideram que a escola melhorou, havendo ainda aqueles que consideram que a melhora foi muito grande (COGSP, 20.0% e CEI, 23.9%). E tal melhora está associada, sobretudo, à HTP que proporcionava a discussão dos problemas pedagógicos entre os professores e com a direção da escola.

Tabela 20: Opinião dos diretores quanto à situação atual da escola com a implantação da escola-padrão

OPINIÃO QUANTO A SITUAÇÃO ATUAL	COGSP	CEI
Melhorou Muito	20.0	23.9
Melhorou	77.1	71.7
Não Mudou		4.4
Piorou	2.9	—
Piorou Muito	—	—
TOTAL	100.0 (35)	100.0 (113)

Fonte: *Pesquisa de Campo*

Porém ainda resta uma questão chave a ser posta, pois os aspectos anteriores referem-se à avaliação das condições, dos meios para a

aprendizagem. Assim, importa saber dos diretores o que pensam sobre o desempenho da unidade escolar com a implantação da escola-padrão (Tabela 21). É interessante notar, a este respeito, que a opinião dos diretores apresenta uma notável coincidência com o que revelam os dados secundários do CIE e com a avaliação externa do aproveitamento escolar.

Tabela 21: Opinião dos diretores quanto ao desempenho da unidade escolar com a implantação da escola-padrão

DESEM— PENHO DA UNIDADE ESCOLAR	COORDE— NADORIA	OPINIÃO			
		MELHOROU	NÃO MUDOU	PIOROU	TOTAL
Aprovação no Ciclo Básico	COGSP	75.8	21.2	3.0	100.0 (33)
	CEI	64.9	33.3	1.8	100.0 (111)
Aprovação na 5ª série	COGSP	63.6	30.3	6.1	100.0 (34)
	CEI	64.6	35.4	—	100.0 (113)
Aprovação no Curso Noturno	COGSP	32.4	58.8	8.8	100.0 (34)
	CEI	55.9	40.5	3.6	100.0 (111)

Fonte: Pesquisa de Campo

Esta avaliação dos diretores é francamente positiva em relação ao Ciclo Básico: sobretudo na COGSP, 75.8% dos diretores consideraram que a aprovação aumentou; na CEI esta proporção é menor (64.9%), mas ainda assim positiva. É também positiva em relação à 5ª série. Porém em relação ao ensino noturno, para os diretores o quadro é diferente. Na COGSP predomina uma opinião negativa, pois apenas 32.4% consideraram que melhorou a

aprovação, contra 58.8% que consideraram que a situação não mudou, ou mesmo piorou (8.8%). Na CEI a opinião difere, mas mesmo assim não chega a configurar um quadro de avaliação positiva: 55.9% consideraram que houve melhora, porém 40.5% afirmam que a situação não mudou, ou mesmo piorou (3.6%).

Em suma, do ponto de vista dos diretores os efeitos positivos da escola-padrão são percebidos mais claramente no Ciclo Básico e na 5ª série do 1º grau. O ensino noturno permaneceu em grande parte à margem dos benefícios pretendidos com a implantação da escola-padrão.

E quanto à comunidade escolar, o que ela pensa sobre a escola-padrão? Num estudo junto a sete escolas-padrão de Campinas, UTSUMI (1995, p. 131-135) colheu informações junto a pais, alunos e professores. Constatou que a maioria dos pais participava de reuniões para decidir sobre assuntos da escola, considerando positivas as mudanças ocorridas com a escola-padrão, principalmente quanto ao aumento do período diário de aulas, ampliação dos dias letivos e o aumento do número de projetos pedagógicos. Consideravam também, os pais, que os professores se empenhavam mais. Tais condições propiciavam aos filhos maiores possibilidades de aprendizagem.

Os alunos também em sua maioria consideraram benéficas as mudanças resultantes da escola-padrão, apontando que os professores passaram a se preocupar mais com seus alunos, explicando mais a matéria e exigindo mais dos mesmos. Contudo, a ampliação do tempo de permanência na escola não foi recebida com muito entusiasmo por eles, tornando-se

cansativo quando o tempo vago não era coberto por atividades consideradas “interessantes”.

Já os professores apresentam pontos de vista nem sempre favoráveis à escola-padrão frente a aspectos como ampliação dos dias letivos e dedicação exclusiva. Em relação este último, suas opiniões se dividem, argumentando a seu desfavor o fato de ter estabelecido uma discriminação na rede, e que a diferença de salário não podia ser incorporada para fins de aposentadoria. Em relação à ampliação dos dias letivos, tornava-se muito cansativo, considerando esta mais uma questão quantitativa que não garantia a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, em relação a aspectos fundamentais da escola-padrão como HTP, os professores manifestaram apoio quase unânime, já que permitia espaço *“para discussão e definição do processo de aprendizagem e avaliação”* e facilitava o acompanhamento e recuperação do aluno.

Embora restritas a uma região apenas, as informações aqui apresentadas corroboram uma avaliação positiva da escola-padrão no que se refere aos seus aspectos mais fundamentais, sinalizando assim um posicionamento da comunidade escolar, incluindo aí a direção da escola.

Resumindo, se compararmos os pontos de vista dos diferentes agentes implicados na implantação das escolas-padrão e sua posição na estrutura hierárquica da Secretaria de Educação, notamos que elas diferem. A cúpula da Secretaria se apressou em avaliar a política através dos resultados imediatos, tomando como indicador o desempenho do aluno, e como estratégia a avaliação externa. Procurou avaliar também o processo recorrendo às

opiniões daqueles que, alocados nos diferentes níveis e órgãos da Secretaria, participaram da implementação da política, sem partilhar do cotidiano da escola. Nos dois casos foram colhidas informações que sinalizaram um quadro, senão totalmente negativo, pelo menos nada alentador. Deixou-se, porém, de indagar sobre a visão da escola, que, conforme constatamos, em diversos e importantes aspectos manifestou uma visão altamente positiva.

Isto sugere a título de conclusão desta parte da pesquisa que os rumos tomados pela política educacional prescindiram da manifestação da escola, “objeto” maior de qualquer política educacional. Mesmo que a equipe escolar afirmasse que a escola melhorou quanto às condições de trabalho docente, ou outros aspectos importantes, indicando uma melhoria qualitativa da escola, isto não parece contar.

Assim, as avaliações do desempenho dos alunos não deveriam ter operado a ponto de apagar das mentes a questão fundamental de que é dever do Estado prover a escola de boas condições de funcionamento, de modo a garantir um direito de cidadania; e isto até certo ponto independente dos resultados imediatos que a escola possa lograr alcançar. Não que isto não devesse ser levado em conta; não é isto o que se advoga aqui. Advoga-se, sim, que as mudanças no campo educacional não se operam de imediato. É duvidoso supor que após um ou dois anos as escolas-padrão devessem apresentar resultados tais que alterassem substancialmente o quadro histórico de evasão e repetência. Trata-se de alterar, além de estruturas organizacionais, concepções e práticas muitas vezes fortemente enraizadas na “cultura escolar”.

Para que isto se desse, seria necessário que as estruturas de trabalho sobre o trabalho se incorporassem às escolas e que as práticas pedagógicas se alterassem. E neste sentido, a atuação da Secretaria da Educação através dos seus diferentes órgãos, sobretudo no que se refere à capacitação, foi frágil.

Conclui UTSUMI que *“não podemos nos deixar levar por esses indicadores negativos; três anos de desenvolvimento de um projeto não são suficientes para determinar seu ‘conjunto’, 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”* (1995, p. 136).

5. A Escola-Padrão Vista Através da Unidade Escolar

As conclusões a que chegamos até aqui neste estudo desencadeiam uma série de julgamentos quanto ao alcance e resultados da implantação das escolas-padrão no Estado de São Paulo. Estes julgamentos apontam para os fracos resultados frente a um grande esforço na busca da transformação das escolas públicas estaduais. Contudo, tais julgamentos são feitos a partir da perspectiva de um tipo de abordagem científica, de um tipo de dados que privilegiam o quantitativo; dados estatísticos globais, cujos limites, como também sua importância, procurou-se na justa medida, espera-se, destacar. Por isso, ao se enveredar nesta pesquisa para um outro tipo de dado, o qualitativo, tal virada de rumo não deverá ser feita sem que levemos em conta a visão de ciência, enquanto modo de conhecimento. Tal visão nos estimula a ir além dos grandes números, da globalidade, das características e tendências homogeneizadoras que tais números suscitam. Ela força nosso olhar para o “processo”, para a singularidade, a perscrutar as dinâmicas internas das escolas; para os possíveis impactos que a política educacional provocou no modo de ser da escola. Se de um lado autonomia não nega o pertencimento a algo maior, mais abrangente, do outro ela reitera a especificidade da unidade escolar, enquanto combinação única de múltiplas individualidades, que ocupam um espaço singular, com uma história singular.

Portanto, além de perguntarmos sobre o que indicam as taxas de evasão e repetência da escola, perguntemos também sobre sua organização do trabalho, seu currículo, suas decisões, enfim, sobre seu projeto, espaços

privilegiados do exercício da autonomia. Procuraremos, assim, incorporar a noção de complexidade que a visão de ciência requer.

A partir deste ponto, o foco da pesquisa passa a ser a escola, o estabelecimento de ensino, visto através de sua história, seu momento e suas relações com o sistema maior constituído pela burocracia da Secretaria da Educação e seus “órgãos” constitutivos.

Seguindo este caminho, procuraremos traçar um quadro da escola, analisando aqui o meio sócio-cultural em que se encontra, a trajetória do seu desempenho num período de 9 anos, e sua situação atual. Ainda aqui as estatísticas escolares serão úteis, tanto para dimensionar seus aspectos quantitativos, como para suscitar hipóteses qualitativas que apontem os processos sociais subjacentes.

5.1. A Escola Vista Através dos seus Números

Situada num bairro de classe média nas proximidades do centro da cidade, a EEPSEG “SOR” sugere pouco ou mesmo nada ter a ver com seu meio ambiente próximo constituído de boas casas térreas residenciais e prédios de apartamentos confortáveis. Sua clientela é constituída por pré-adolescentes e adolescentes, jovens oriundos dos mais diversos bairros da cidade, muitos deles da periferia urbana local. O crescimento da cidade e a redefinição da composição sócio-econômica dos moradores do bairro próximo à escola se encarregou de criar um vazio sócio-cultural entre sua clientela e seu meio imediato.

Com a reorganização promovida pela Secretaria da Educação no início do ano escolar de 1996, as classes do Ciclo Básico à 4ª série do 1º grau foram transferidas para outras escolas da rede estadual. Portanto, esta EEPSEG ficou com as classes da 5ª à 8ª série do 1º grau e as classes do 2º grau. Daí sua clientela passar a ser constituída por pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Este é, portanto, um acontecimento recente, do início de 1996, decorrente da política educacional implementada pela Secretaria da Educação. Tal reorganização implicou em grandes alterações na escola: transferência de alunos das primeiras quatro séries para outras escolas da rede estadual e transferência de alunos de outras escolas da rede para esta escola, com a alteração também de sua composição etária. Assim, se a escola anteriormente lidava com uma clientela que incluía uma faixa etária de 7 aos 10 anos, que compõe um universo sócio-cultural específico, isto deixa de existir, configurando um outro universo sócio-cultural, o dos adolescentes e jovens.

Da mesma forma, houve também mudanças no corpo docente, professores transferindo-se para outras escolas e outros professores chegando.

Como se pode verificar através da Tabela 22, dos 2.606 alunos matriculados em 1996, 1.019 (39,1%) deles estão cursando o primeiro grau. Destes, 854 possuem idade entre 10 e 14 anos aproximadamente. Os outros 1.587 alunos (60,9%) estão cursando o segundo grau. E destes, 1.307 (82,4%) possuem idade aproximada entre 15 e 20 anos. Trata-se, portanto de uma população escolar constituída por adolescentes e jovens, sem grandes defazagens em relação à idade escolar ideal.

Tabela 22: Demonstrativo da Faixa Etária dos Alunos

Série	5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série			Sub- Total	1ª Série do 2º Grau			2ª Série do 2º Grau			3ª Série do 2º Grau		Sub- Total	Total Geral
	M	T	M	T	M	T	M	T	N		M	T	N	M	T	N	M	N		
	Período																			
Ano de Nasc.																				
1985	46	41				01				88									88	
1984	35	57	40	22						154									154	
1983	14	28	56	29	48	24				199									199	
1982	06	26	25	34	44	45	35	23		238									238	
1981	05	16	19	13	18	26	34	38	06	173	59	19	39						117	292
1980		03	04	08	04	17	09	28	14	87	58	25	73	36	01	20	01		214	301
1979		02		08		08	01	11	10	40	24	30	99	34	12	44	10	13	266	306
1978			01	02	01			07	04	15	21	16	55	23	12	48	07	36	218	233
1977		02		01		01		03	06	13	09	18	52	08	08	51	07	49	202	215
1976								04		04	10	12	37	10	08	25	09	50	161	165
1975		01						01		02	10	07	28	07	03	27	10	37	129	131
1974											05	04	16		01	15	05	22	68	68
1973								02		02	04	02	08	02	01	15	02	14	48	50
1972											01	03	11	01		13	02	14	45	45
1971		01					01			02	01	01	03	01		10	02	04	22	24
ou 1970											14	06	32	08	03	18	03	13	97	97
Total	106	177	145	117	115	122	80	117	40	1.019	216	143	453	130	49	286	58	252	1.587	2.606

Fonte: *Secretaria da Escola*

Para atender seus 2.606 alunos, a escola mantém 62 classes: 21 no período da manhã, 19 à tarde e 22 no período noturno (Tabela 23).

Tabela 23: Número de Classes por Período e Série/Grau - 1996

Série/Grau	Manhã	Tarde	Noite	Total
5ª	3	5	—	8
6ª	4	3	—	7
7ª	3	3	—	6
8ª	2	3	1	6
Sub-Total	12	14	1	27
1ª	5	3	10	18
2ª	3	2	6	11
3ª	1	—	5	6
Sub-Total	9	5	21	35
Total	21	19	22	62

Fonte: Secretaria da Escola

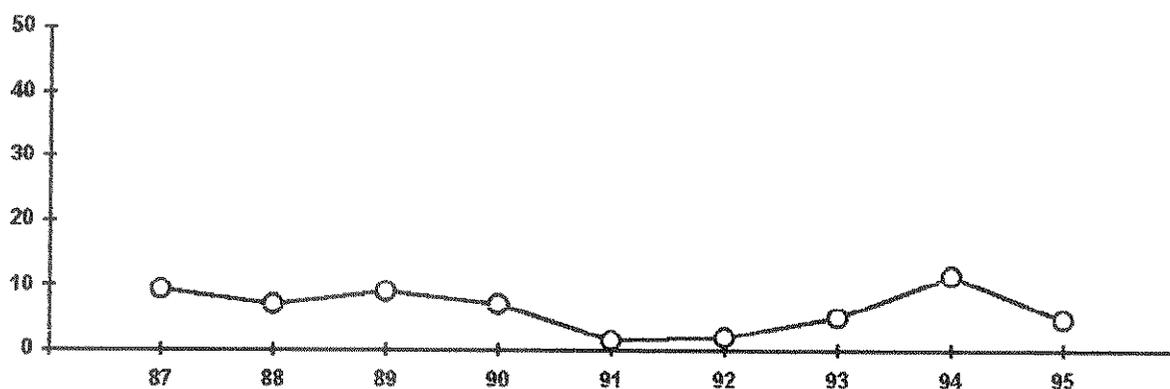
Os dados sugerem, ainda, que a escola utiliza ao máximo suas instalações, pois o número médio de alunos por classe no período da manhã é 40; no período da tarde é 38; e no período noturno é 47. A julgar por este indicador, as condições de estudo oferecidas pela escola aos alunos do período noturno são inferiores; não como padrão de gestão da unidade de ensino, mas como decorrência da capacidade de atendimento da demanda, pela escola, neste caso maior no período noturno.

Para atender aos seus 2.606 alunos a escola dispõe de um corpo docente de 96 professores, sendo que 5 deles encontram-se afastados; ao todo, portanto, 91 professores estão em efetivo exercício na escola.

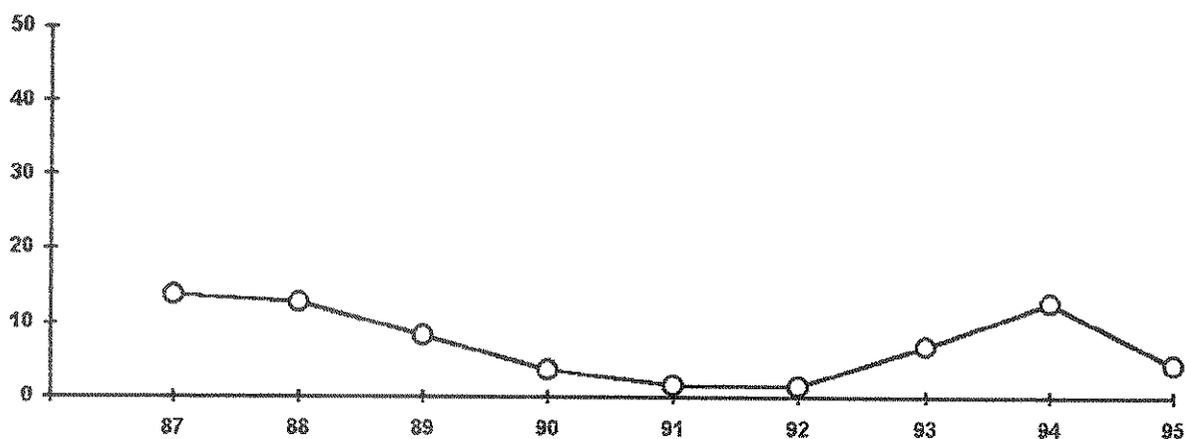
Vejamos agora, o que as estatísticas escolares revelam quanto à história desta escola.

Tomados do ponto de vista estatístico os gráficos sobre evasão e repetência no 1º e 2º graus apenas apontam variações ocorridas no tempo: para o 1º grau, os dados abrangem um período de 9 anos, de 1987 a 1995; e para o 2º grau, um período bem mais curto, 4 anos, de 1992 a 1995. O 2º grau é recente nesta escola.

Quanto ao 1º grau os dados indicam que entre 1987 e 1992 a escola viveu anos seguidos de melhorias progressivas no seu desempenho (gráficos 2 e 3).

Gráfico 2: 1º Grau — Taxas de Evasão — 1987/1995

Fonte: *Secretaria da Escola*

Gráfico 3: 1º Grau - Taxas de Retenção - 1987/1995

Fonte: *Secretaria da Escola*

A evasão entra em franco declínio: de 9.0 em 1989, despenca para 1.5 e 1.9 em 1991 e 1992 (Tabela 24). A repetência já sinalizava um ano antes este declínio: de 12.7 em 1988, cai para 1.7 e 1.5 em 1992 (Tabela 25).

Os dados por série refinam ainda mais estas constatações. Em 1992 a evasão e a repetência foram reduzidas a 0.0 da 1ª à 6ª série, só persistindo na 7ª e 8ª série!

Tabela 24: Taxas de Evasão 1º Grau - 1987/1995

Série	Período	A N O								
		87	88	89	90	91	92	93	94	95
1ª		1.7	0.0	27.6	7.9	0.0	0.0	0.0	9.9	6.4
2ª		9.0	0.8	4.5	2.8	0.0	0.0	0.0	10.3	6.0
3ª		4.6	9.7	5.0	2.7	0.0	0.0	3.8	7.5	4.0
4ª		4.4	1.5	6.6	9.5	0.7	0.0	0.0	9.9	3.2
5ª	D	6.2								
	N	51.4	17.4	4.0	9.1	1.4	0.0	12.4	21.5	1.3
6ª	D	4.2								
	N	30.3	12.5	11.9	8.2	9.1	0.0	8.9	13.0	2.3
7ª	D	5.3								
	N	32.7	10.6	6.5	11.6	3.5	13.9	12.4	12.9	5.5
8ª	D	2.6								
	N	24.3	8.2	18.8	5.7	0.0	11.7	4.3	13.9	10.0
1º Grau		9.4	7.0	9.0	7.0	1.5	1.9	5.1	11.5	4.7

Fonte: Secretaria da Escola

OBS.:

a) D = Diurno e N = Noturno

b) Até 1988 não havia PROFIC

1989, PROFIC na 3ª e 4ª séries; e 5ª à 8ª série só no 2º semestre

1990, do CB à 8ª série

1991, CB à 8ª série - período integral

Tabela 25: Taxas de Retenção no 1º Grau - 1987/1995

Série	Período	A N O								
		87	88	89	90	91	92	93	94	95
1ª										
2ª		5.1	14.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	23.0	11.4
3ª		16.9	16.9	16.6	9.7	4.3	6.5	22.0	13.9	5.0
4ª		19.8	12.7	7.3	1.9	0.0	2.5	22.1	9.1	6.4
5ª	D	22.8								
	N	22.8	13.8	16.7	8.6	3.5	0.0	3.4	21.5	6.2
6ª	D	22.9								
	N	21.9	20.3	18.3	5.2	4.5	0.0	0.0	16.1	1.7
7ª	D	18.4								
	N	11.5	12.5	8.2	1.2	2.3	2.8	5.7	8.6	0.0
8ª	D	12.8								
	N	5.4	8.2	2.0	0.0	0.0	0.0	7.1	14.8	2.5
1º Grau		13.7	12.7	8.3	3.6	1.7	1.5	6.8	12.7	4.4

Fonte: Secretaria da Escola

OBS.:

a) D = Diurno e N = Noturno

b) Até 1988 não havia PROFIC

1989, PROFIC na 3ª e 4ª séries; e 5 à 8ª série só no 2º semestre

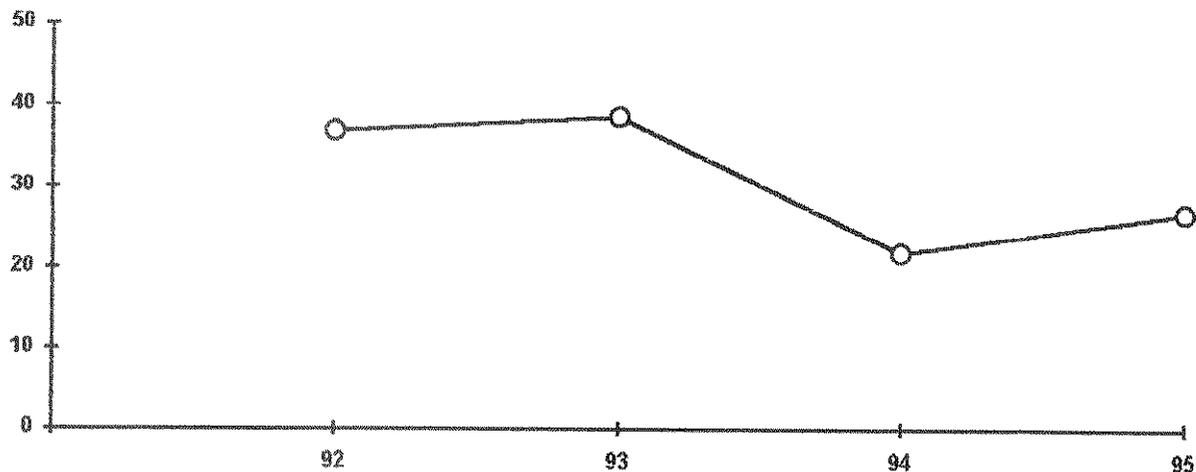
1990, do CB à 8ª série

1991, CB à 8ª série - período integral

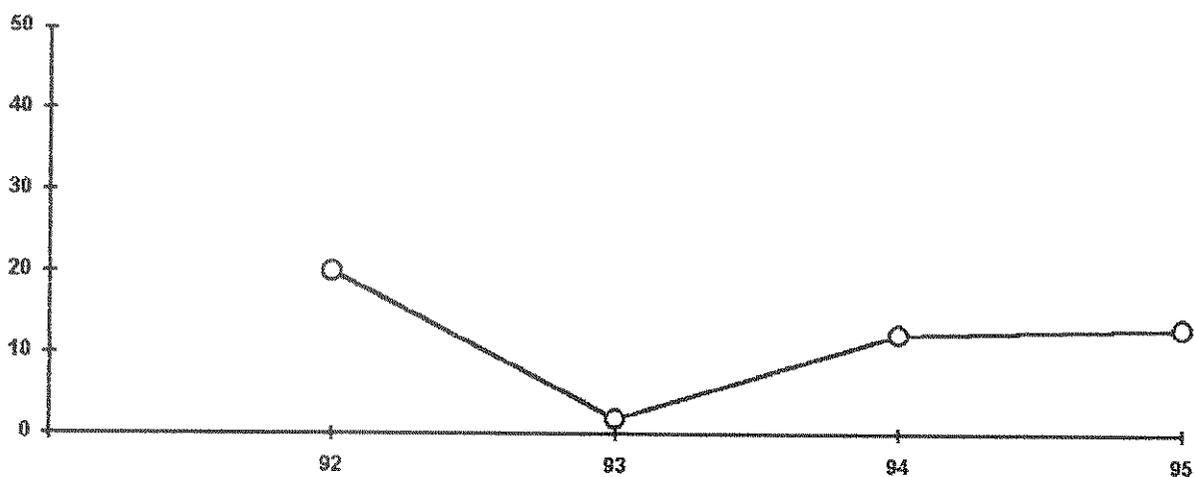
Em resumo, durante 5 anos aproximadamente, a escola viveu um período de melhoria constante do seu desempenho, só interrompido em 1993.

A partir deste ano, o desempenho da escola entra em declínio: a evasão sobe para 5.1 e a retenção para 6.8. E prossegue em 1994, com a evasão atingindo 11.5 e a retenção 12.7. Porém este declínio foi de curta duração, apenas 2 anos, pois no ano seguinte (1995) a escola voltou a ganhar terreno contra a evasão e a repetência, rebaixando as taxas para 4.7 e 4.4 respectivamente. Porém o brilho, por assim dizer dos anos 91 e 92 tinham ficado para trás: se de um lado a escola conseguira interromper a marcha ascendente da evasão e da repetência, havia muito ainda a conquistar para recuperar os ganhos alcançados nos anos anteriores. De qualquer forma, os dados, ainda que num curto período, indicam a retomada de um caminho, a retomada de novas energias, que sinalizam a melhoria do desempenho da escola.

Quanto ao ensino de 2º grau. Os dados não apresentam indicações tão claras do desempenho da escola e sua variação no tempo. O período aqui compreendido é curto, e a experiência de escola com o 2º grau é recente. De qualquer forma os dados revelam ganhos entre 1992 e 1995 (Gráficos 4 e 5).

Gráfico 4: 2º Grau - Taxas de Evasão - 1992/1995

Fonte: *Secretaria da Escola*

Gráfico 5: 2º Grau - Taxas de Retenção - 1992/1995

Fonte: *Secretaria da Escola*

Contudo, estes ganhos são mais evidentes em relação à evasão. Em 1992/3 era de 36.9 e 38.6, declinando acentuadamente para 21.9 e subindo ligeiramente para 26.8 em 1994/5. Quanto à retenção, reduz-se bruscamente,

de 20.0 em 1992 para 1.9 em 1993, voltando a subir novamente para 12.2 e 13.0 em 1994 e 1995 (Tabela 26).

Tabela 26: Taxas de Evasão e Retenção no 2º Grau - 1992/1995

Série	Período	Evasão				Retenção			
		92	93	94	95	92	93	94	95
1ª	D	40.3	41.0	36.2	30.6	23.7	2.4	11.2	6.9
	N		48.2	24.3	34.9		1.9	9.5	13.9
2ª	D	28.3	26.3	12.3	15.6	10.9	5.3	23.0	16.0
	N		31.8	20.5	22.2		0.0	7.5	15.1
3ª	D		5.5	11.8	4.6		0.0	14.7	16.3
	N			7.4	10.4			37.3	13.6
2º Grau		36.9	38.6	21.9	26.8	20.0	1.9	12.2	13.0

Fonte: Secretaria da Escola

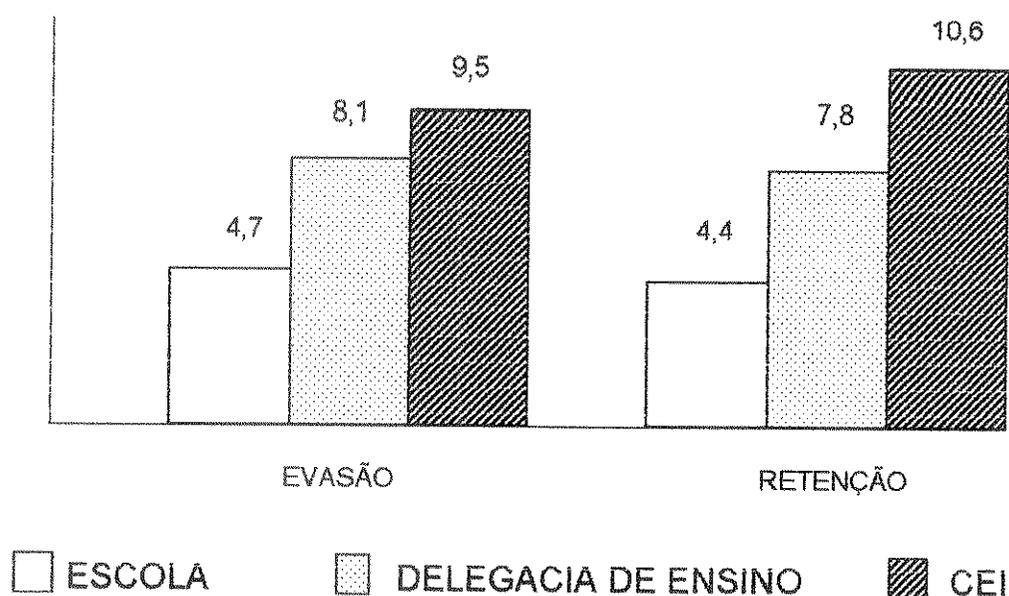
OBS.: D = Diurno e N = Noturno

Não obstante tais ganhos, a magnitude das taxas tanto de evasão como de repetência evidenciam claramente que os problemas enfrentados pela escola neste nível de ensino são muito maiores. Enquanto no 1º grau as taxas mais elevadas de evasão e repetência mantêm-se próximas de 12.0, no 2º grau estas taxas são três vezes mais elevadas quanto à evasão, e o dobro quanto à retenção.

Em suma, ambos os gráficos revelam que neste período de 9 anos a escola viveu dois momentos distintos indicando melhoria nos resultados do seu

trabalho. Porém é preciso indagar se estes momentos representam apenas uma melhoria na sua trajetória, ou uma melhoria que coloca a escola num patamar superior em comparação com o conjunto das escolas públicas estaduais da Delegacia de São Carlos e Coordenadoria de Ensino do Interior. Vejamos o que os Gráficos 6 e 7 sugerem.

Gráfico 6: 1º Grau - Evasão e Retenção na Escola, na Delegacia de Ensino e CEI - 1995



Fonte: Secretaria da Escola

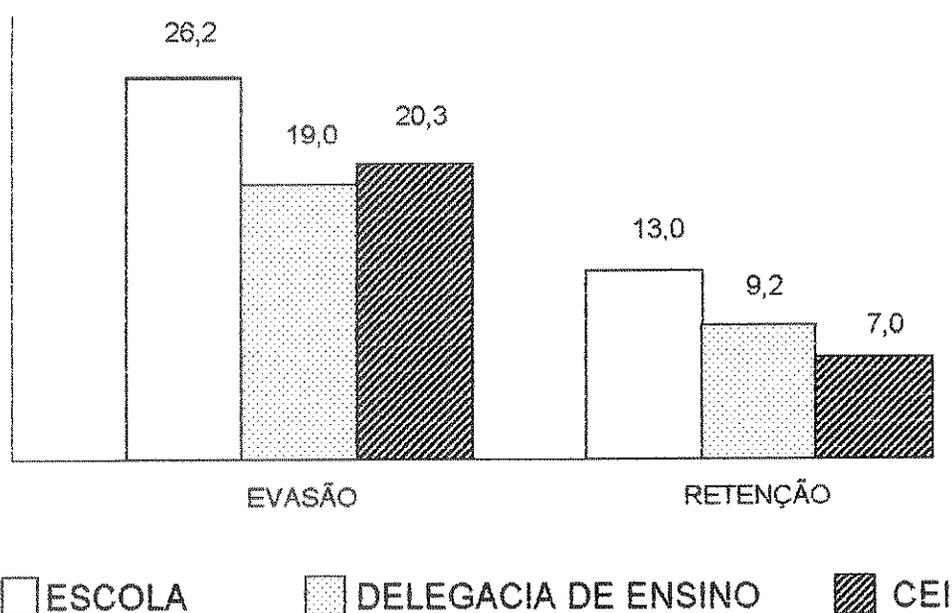
SE/ATPCE/CIE

Como se vê, as taxas de evasão e retenção na DE são quase o dobro em comparação com a escola. E quanto à CEI, estas taxas são mais que o dobro em comparação com a escola. Isto indica que a experiência e o conhecimento adquiridos por essa escola no que se refere ao 1º grau, considerados os indicadores de evasão e repetência, colocam-na num plano de

destaque. Tal constatação reforça a argumentação de que a reorganização das escolas públicas efetuada pela Secretaria da Educação nos inícios de 1996 significou um prejuízo para esta escola, tendo provocado a desarticulação de uma experiência positiva, de um conhecimento já firmado.

E quanto ao 2º grau, o que os dados sugerem?

Gráfico 7: 2º Grau - Evasão e Retenção na Escola, na Delegacia de Ensino e CEI - 1995



Fonte: Secretaria da Escola

SE/ATPCE/CIE

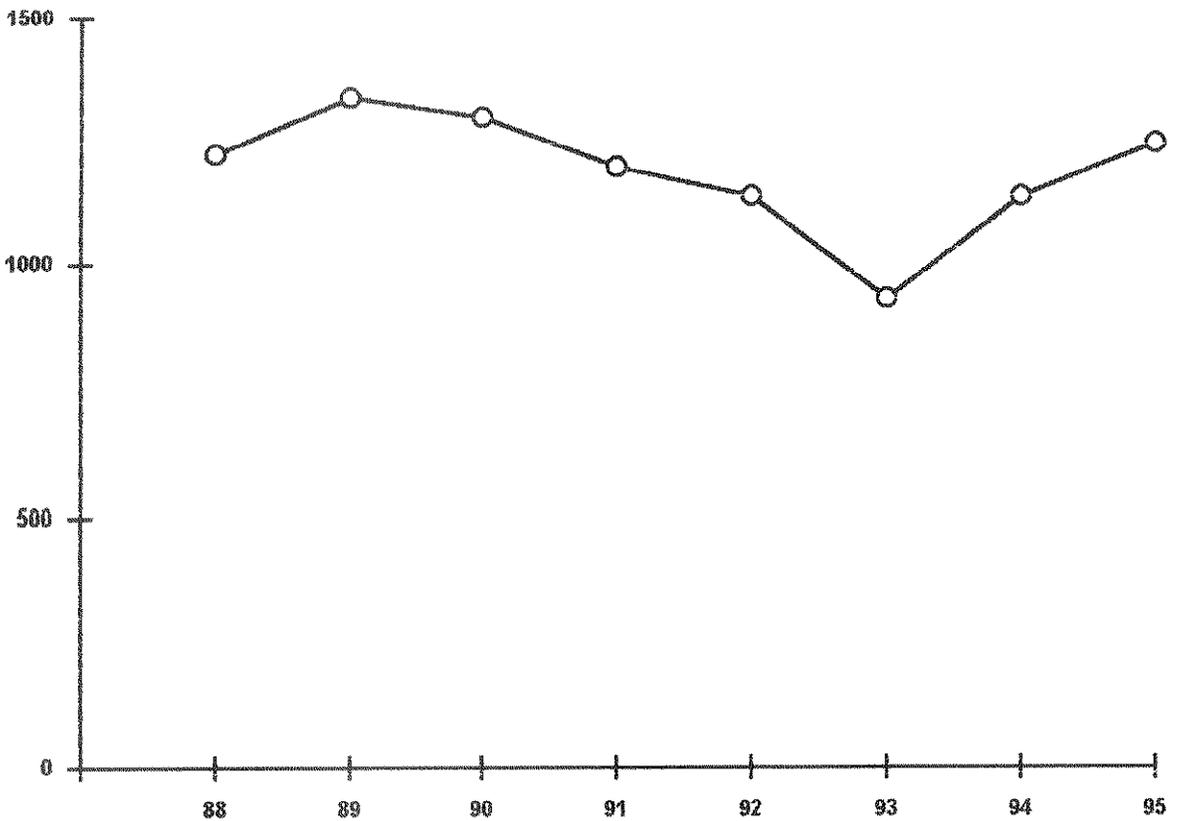
O panorama aqui é bem diferente daquele do 1º grau, quando comparamos esta escola com a Delegacia de Ensino e a CEI. A evasão e a retenção estão bastante acima da DE e da CEI. Especialmente em relação a esta última, a diferença é quase que o dobro em comparação com a CEI como um todo.

Como se vê, o 1º grau e o 2º grau apresentam um quadro bastante diferente. No 1º grau a escola exibe uma trajetória positiva de melhorias quase constantes no tempo. No 2º grau esta trajetória positiva não é consistente a ponto de colocar a escola numa situação de destaque em comparação com um universo mais amplo. As circunstâncias geradas pelo 2º grau seriam tão adversas assim ao ponto de pôr em cheque uma tradição positiva exibida pela escola ao longo do tempo?

Para procurar entender melhor este quadro, vamos identificar algumas especificidades que envolvem esses dois graus de ensino.

Consideremos, em primeiro lugar, a evolução da matrícula no 1º grau.

Gráfico 8: Evolução da Matrícula no 1º Grau na Escola - 1988/1995

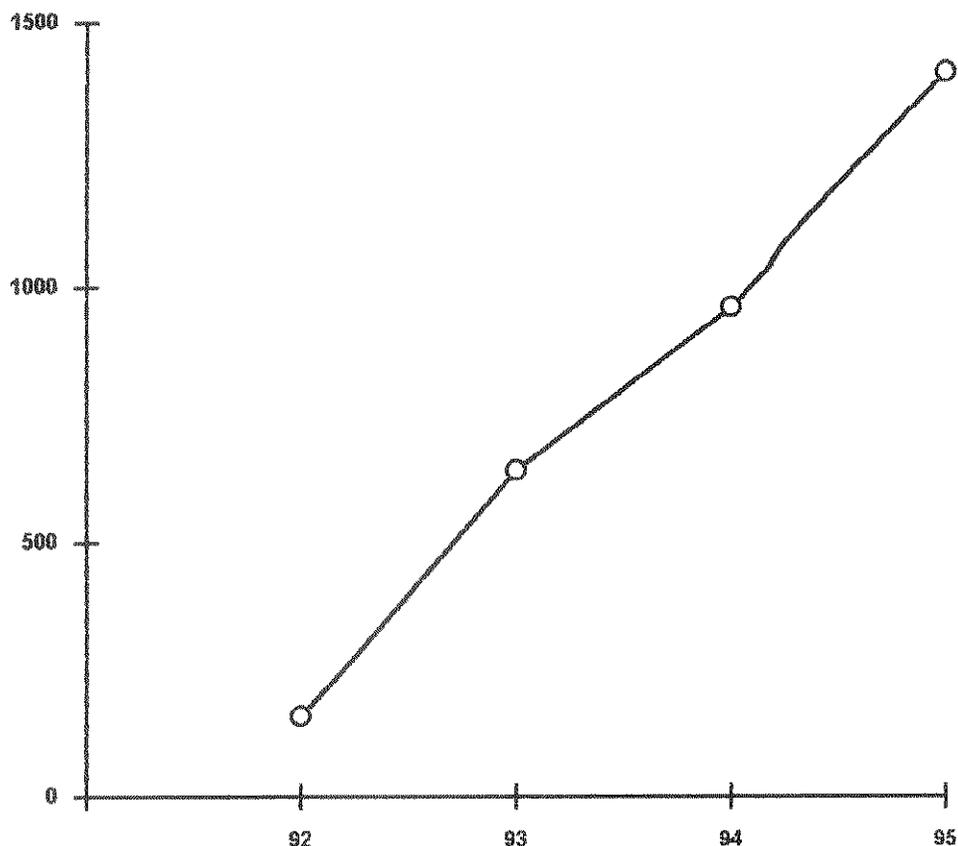


Fonte: *Secretaria da Escola*

Conforme indica o Gráfico 8, com exceção do ano de 1993, não há oscilações bruscas na matrícula no 1º grau; somente neste ano a matrícula cai para 934 alunos. Porém, no mais, as oscilações são suaves, indicando uma oferta e uma demanda relativamente estáveis: em 1988 a matrícula alcançou 1258 alunos e em 1995 pouco difere, alcançando 1245 alunos. Deste ponto de vista, portanto, pode-se considerar que a escola viveu neste período uma situação estável no que refere este grau de ensino. E também, neste período de tempo a escola acumulou experiências e conhecimentos a ponto de manter bastante baixas a evasão e a repetência.

Porém, quanto ao 2º grau a situação difere totalmente, conforme se vê no Gráfico 9.

Gráfico 9: Evolução da Matrícula no 2º Grau na Escola - 1992/1995



Fonte: *Secretaria da Escola*

É preciso destacar, primeiramente, que o ensino de 2º grau é recente nesta escola, tendo iniciado em 1992, sendo a tradição, por assim dizer, o 1º grau. Em segundo lugar, o Gráfico destaca o aumento descomunal da matrícula num curto período de tempo: de 160 alunos matriculados em 1992, em 1995 salta para 1.400! Neste ano, a matrícula no 2º grau já supera a matrícula no 1º grau. É justo supor que esta alteração colossal tenha colocado

para a escola a necessidade de uma série de ajustes quanto ao corpo docente, instalações físicas, currículo e sistemas de controle.

Porém um outro aspecto, talvez de maior importância, apresenta uma dimensão sócio-cultural. Passa a fazer parte da escola um outro contingente de alunos, formado predominantemente de jovens e mesmo adultos. Além disto, a clientela do período noturno supera e muito a clientela do diurno: do total de 1.400 alunos em 1995, 1.057 (75.5%) freqüentavam o curso noturno. A presença, assim, de alunos-trabalhadores passa a inundar o cenário social da escola, trazendo com isto todas as dificuldades que envolvem o trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Uma outra dimensão da questão, de natureza mais estritamente sociológica, se apresenta. À medida em que se muda de uma faixa etária para outra, aumenta o poder de variáveis intragrupoais na determinação do comportamento da pessoa, do aluno. Assim, os adolescentes e jovens se agregam em grupos com características de autonomia próprias, com valores, normas de comportamento e padrões de conduta que configuram uma forte subcultura. Enquanto as normas escolares podem ser impostas mais facilmente às crianças de 7 a 10 anos de idade onde os agrupamentos são mais frágeis, o mesmo não se pode dizer quanto aos adolescentes e jovens onde as normas e a cultura escolar, muitas vezes esbarram ou mesmo se chocam frontalmente. A condição de estudante trabalhador cruzada com variáveis referentes a valores, normas e padrões de comportamento próprias à cultura jovem colocam para as escolas desafios totalmente diferentes daqueles de uma escola de 1º grau (CÂNDIDO, 1964, p. 107-128; GOMES, 1994, p. 103-108).

Não é de estranhar, portanto, que a escola não tenha conseguido manter os mesmos resultados, quando confrontada com o 1º grau, na sua experiência recente com o 2º grau. Ainda assim, é preciso destacar o notável progresso da escola que neste espaço de tempo conseguiu diminuir sensivelmente a evasão e a retenção conforme o gráfico registra.

Embora os dados quantitativos apontem os processos de mudança no interior da escola, ao mesmo tempo eles nos desafiam a ir mais adiante e mais profundamente a fim de nos aproximarmos melhor e tentarmos compreender esses processos. Por isso devemos perguntar: **(a)** que mudanças ocorreram no interior da escola e **(b)** o que tais mudanças refletem.

Posta a problemática nestes termos, nossa atenção se voltará para a análise dos dados obtidos no contato com a escola, buscando recuperar a dinâmica destas relações através das pessoas que as vivenciaram, no interior da escola e fora dela, nas demais instâncias da Secretaria da Educação.

5.2. A Autonomia da Escola: Uma Experiência de Escola em Tempo Integral

Como vimos, nos anos 91 e 92 as taxas de evasão e repetência no 1º grau não chegaram a 2%. Estes anos marcam a vigência plena de uma experiência iniciada em 89 que afetou fortemente a estrutura da escola: o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Como parte da política educacional do Governo do Estado, o PROFIC foi instituído através do Decreto Nº 25.469 de 7 de Julho de 1986, tendo como objetivo *“contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e propiciar oportunidades iguais a todas as crianças do Estado”*. Neste documento assumiu-se que a formação integral da criança passa necessariamente pelo *“aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola, aliado a medidas relacionadas a nutrição, higiene e saúde, preparo para o trabalho e a vida”*. Para tanto amplia-se o papel da escola *“estendendo sua preocupação pedagógica além dos limites até agora existentes”*, requerendo assim uma atenção integrada entre as diversas Secretarias de Estado. Portanto, a iniciativa da escola se articulava a uma diretriz de política educacional definida oficialmente.

Tal diretriz encontra respaldo no que dizem PARO (1988) e outros no livro *Escola em Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. Destaquemos, primeiramente que os autores estabelecem uma distinção entre a escola como *“um espaço exclusivamente de instrução”*, e a escola como *“um espaço de socialização”*. No primeiro caso, estamos diante do que é próprio, específico da escola, que a distingue de qualquer outra instituição social, isto é: a transmissão de conhecimentos básicos e de forma sistemática,

historicamente acumulados pela humanidade. No segundo caso, estamos diante de um fato comum a todas as instituições sociais, porém não menos importante na escola, que é a socialização. No sentido sociológico, a socialização é o processo através do qual os indivíduos apreendem a cultura do seu meio, os modelos de ação e valores, incorporando-os ao seu comportamento no cotidiano da vida, construindo neste processo, a sua identidade. A escola amplia o espaço de socialização da criança ao incorporar ao conjunto de suas atividades, outras além daquelas específicas do ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Afirmam os autores que a *"escola constitui, assim um espaço sócio-cultural, onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva, e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem"* (p. 195). A distinção entre instrução e socialização, nos permite, assim, redimensionar o papel da escola além dos limites institucionais. Neste caso, para as crianças das camadas populares, sobretudo, este aspecto da escola constitui uma dimensão privilegiada frente às limitações de oportunidades sociais e acesso a bens culturais.

Referindo-se às funções pedagógico-instrucionais como as mais fundamentais e as funções supletivas (atividades esportivas e artísticas, alimentação e saúde, e outras) dizem esses autores: *"Sob o ponto de vista da defesa da função pedagógico-instrucional da escola, não há porque voltar-se contra estas funções supletivas, na medida em que elas se constituam, nas condições concretas da rede escolar, em auxiliares ou viabilizadoras da própria função pedagógica"*. E prosseguem: *"Se, nas condições presentes, essa função da escola só pode viabilizar-se se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuem para o exercício de suas funções pedagógicas, não há porque omitir-se, deixando de*

cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população” (p. 199).

O que distingue, pois, uma escola de tempo integral é não apenas o prolongamento do tempo diário de permanência na escola, mas a existência de atividades além daquelas propriamente instrucionais, que permitam a alunos de camadas pobres oportunidades culturais, em relação às quais, pela sua condição sócio-econômica, estão por princípio excluídas.

Porém aqui, BARBOSA nos chama a atenção para uma questão de especial importância. Embora tal entendimento sobre a escola e seu papel contribua para sustentar uma política de escola de tempo integral, ela traz implícita uma concepção do que é educativo que suscita dúvidas. BARBOSA questiona as dicotomias estabelecidas entre o que é pedagógico-instrucional e o que é supletivo, entre o pedagógico e o administrativo. Ao fazer isto, ele chama a atenção para a importância de se *“resgatar a relação humana como núcleo fundante do processo educativo, pois não nos apercebemos de que a própria relação, em si, é conteúdo por excelência para o trabalho de formação”* (p. 7). Daí que a qualidade de *“nossa ação educativa é diretamente proporcional à qualidade de nossas relações ‘humanas’ estabelecidas com nossos alunos”* (p. 8). Tal perspectiva se coaduna com o que enfatizamos anteriormente sobre a qualidade do ensino.

Ainda que a experiência do PROFIC nesta escola não permita avaliar a qualidade das relações sociais estimuladas no seu interior, parece mais adequada a perspectiva de que a escola em tempo integral amplia o leque de oportunidades, de relacionamentos, o que tem a ver com a qualidade. A partir

daí, importa mais a idéia da escola em tempo integral do ponto de vista das oportunidades que ela proporciona, enquanto direito do cidadão, do que a idéia de “função supletiva” que ela encerra.

Para fazer funcionar o PROFIC, a escola criou toda uma estrutura de atividades e profissionais especializados, abrangendo as seguintes áreas: Serviço Social, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Serviço de Saúde, Biblioteca, Laboratório, Educação Física, Vídeo e Teatro, Inglês, Artesanato, “Jazz” e Aeróbica, Aulas de Reforço, Música e Horas de Estudo.

No primeiro ano de sua instalação na escola, em 1989, o PROFIC abrangeu apenas as 3^{as}. e 4^{as}. séries no primeiro semestre. No segundo semestre deste mesmo ano foi estendido para as séries de 5^a à 8^a. Abrangeu apenas o período da tarde, funcionando inicialmente só com aulas de reforço. Em 1990 o CB passa se integrar ao PROFIC e além das atividades de reforço incluem-se também atividades “extra-escolares, como artísticas, fisioterapia, etc. Em 1991, passa a funcionar plenamente, incluindo todas as classes do 1^o grau. É exatamente neste ano que as taxas de aprovação e evasão são quase zeradas.

Vejamos como a diretora se expressa em relação a este período vivido pela escola. Falando de sua experiência, diz ela:

“Foi muito boa, porque a gente trabalhava com criança de classe baixa, criança de rua mesmo, trabalhava com criança de instituição. As crianças de manhã tinham aula normal e à tarde elas tinham todo

tipo de atividades. Tinham aula de reforço, hora de estudo, hora de leitura, natação, artesanato, cinema e vídeo; faziam jornal falado. Era aquela coisa que a meninada saía daqui assim, pronta. A mudança de atitude deles depois de um certo tempo dava um gosto da gente ver este processo educativo dentro da Escola, que a gente via o progresso da criança. Quando a criança vinha não sabia postura, nem nada, nem hábitos de higiene, nada, e depois de um certo tempo que ela estava aqui ela já entrava na linha. Passava a escovar os dentes após o almoço, passava a tomar banho na escola. A criança já não queria andar suja, não queria mais nada. Eles tinham artesanato, eles aprendiam música. Tinha um grupo que tocava flauta. Então isto faz parte da Educação geral."

Um professor de Matemática, que leciona na escola desde 1988, acompanhou e viveu suas experiências, assim se expressa:

"Tivemos uma época muito boa em termos de rendimento do aluno, melhor assistência a alunos que tinham problema".

Tal mudança foi fruto de um persistente trabalho de organização. Segundo ainda a diretora da escola:

"Uma mudança incrível, mas não foi assim, no 1º ano. Foi do 2º ano em diante que a gente foi acertando, porque a criança já tinha hora de estudo. Por exemplo, ela tinha aula de matemática de manhã; à tarde a professora trabalhava com ela para fazer os deveres e tinha a parte de reforço de matemática para aqueles alunos que não

tinham conhecimento. Então a gente ia, trabalhava com eles; conseguimos coisas maravilhosas."

Com relação à saúde das crianças, eram tomados cuidados especiais:

"Então a postura deles, a gente ensinava até como se come numa mesa, tudo certinho. Eles tinham acompanhamento médico, nós tínhamos a fisioterapeuta, nós tínhamos terapeuta ocupacional que trabalhava com as crianças que precisavam de atividades. A fisioterapia, a postura que eles deviam ter numa carteira, tudo isto era trabalhado com a criança".

Era também muito forte a idéia da importância da escola no sentido de complementar aqueles aspectos a que por direito a criança deveria ter acesso, mas que a sociedade negava. Prossegue a diretora:

"E de repente, eu acho, que porque se a criança, se a família tem uma certa condição de vida, esta criança tem por exemplo a possibilidade de fazer isto fora da escola. Mas estas outras crianças não têm possibilidade nunca. Tanto é que eles faziam aula de natação, todas as crianças de 1ª a 8ª série aprenderam a nadar. Eles dançavam; esporte, eles praticavam o quanto pudessem, todo tipo de esporte; ela fazia o esporte que queria; tinha toda modalidade de esporte. Ela optava por aquilo que ela gostava. Se ela gostasse de futebol, ela ia jogar. Se ela gostasse de vôlei ela ia jogar vôlei;

basquete, ela ia jogar basquete; tinha todas estas modalidades para a criança se encaixar naquilo que ela quisesse."

E finalmente, avaliando a experiência vivida pela escola neste período, declara ainda a diretora:

"As crianças com quem a gente trabalhava não iam ter nunca acesso a este tipo de informação. Através do PROFIC eles tiveram informações excelentes. Nós conseguimos nos 4 ou 5 anos de PROFIC reduzir a retenção para 14 alunos de 1ª à 8ª série. Então eu acho que nós tivemos um trabalho, que a gente podia ver, por exemplo, os alunos que faziam parte do PROFIC, depois que terminou, o desempenho deles durante o ano era melhor do que aqueles alunos que não tinham participado do PROFIC."

As opiniões expressas pela diretora da escola são coerentes com as opiniões obtidas junto a 193 escolas com PROFIC, como se vê no levantamento efetuado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação. Neste levantamento, poucos foram os casos de escolas para os quais o PROFIC nenhuma contribuição apresentou. O pensamento quase unânime é de que a orientação e reforço de estudos, a formação mais ampla propiciada, além de instrução formal, contribuíram para a diminuição da repetência e da evasão escolar (Cap. 5). Neste mesmo levantamento foram realizados estudos de caso incluindo a escola objeto desta pesquisa que também confirmam o quadro traçado pela diretora da escola. Indagados, os professores da escola foram quase unânimes em declarar que a maior permanência da criança na escola melhora seu aproveitamento, seja pelo

atendimento recebido nas horas de estudo e maior contato com atividades de estudo, seja pela ampliação da visão proporcionada por outras atividades como música, língua estrangeira, esportes. Enfim o maior vínculo da vida do aluno com o cotidiano da escola, constata o referido relatório, *“faz com que a escola e a aprendizagem passem a ter outros significados, passem a ser um espaço possível de outras relações que não aquelas restritas aos conteúdos e também tenham outra dimensão, já que o aprender não se restringe à sala de aula, mas está presente no ato de brincar, com arte, com a música, o esporte, o lazer”* (p. 106).

Portanto, os dados quantitativos organizados numa série histórica são indicações sensíveis, como um termômetro, da dinâmica da escola; constituem pistas a serem perseguidas, que instigam a ir mais além a fim de desvendar a vida da escola. No caso, como vimos, os dados apontavam para algo subjacente, que foi a mudança ocorrida no seu interior; no conjunto de suas atividades. E podemos dizer, também, que a atenção redobrada ao aluno em relação a diferentes aspectos de sua formação pode ser tomada como sinal de qualidade da escola, do ensino. Ao mesmo tempo apontavam para o fato de que tais mudanças se inscreviam num contexto de política educacional enquanto estimuladora da atuação da escola.

Não que as condições quanto a instalações físicas e equipamentos fossem adequadas. Declara um professor de Matemática: *“Você imagina: eram mais de 20 salas, cerca de 800 crianças em período integral sem a estrutura necessária”; “... o que acontecia, simplesmente não havia lugar físico para acomodar todos os alunos”; “... as aulas de educação física eram dadas na Universidade Federal de São Carlos, na piscina municipal porque não havia*

instalações.” As deficiências de infra-estrutura incluíam também merenda e salas apropriadas para as diferentes atividades. Tais deficiências, contudo, não chegaram a afetar a receptividade dos professores ao PROFIC, tanto assim reitera o professor, *“que os resultados foram bons”*.

O fim desta experiência foi creditado à decisão exclusiva da Secretaria da Educação. Segundo lamenta uma professora de Língua Portuguesa, de grande experiência e vivência na escola, não houve consulta para avaliar, simplesmente decidiram: *“decidiu, acabou; é o que eles acham”*.

5.3. A Autonomia da Escola: Escola-Padrão e Sistema Modular de Ensino

a) Para entendermos a passagem do PROFIC para escola-padrão é preciso primeiramente identificar as razões da escola que justificam esta passagem. Na verdade, o fim do PROFIC significou uma perda, um retrocesso: todas as atividades recreativas, culturais, de saúde, de apoio e reforço ao trabalho docente deixaram de existir. Nestas circunstâncias qualquer coisa que pudesse salvaguardar algo da situação anterior deveria ser considerado e valorizado pela escola. Em outras palavras, a opção desta unidade de ensino pela escola-padrão não foi uma escolha, uma decisão previamente acordada pela escola como um todo, mas apenas a busca de um caminho que representasse um mal menor. Embalada pelo discurso da autonomia, o caminho que restava para preservar algo das conquistas já obtidas era a escola-padrão. Ou seja, para a escola o que interessava não era tanto tornar-se escola-padrão, mas sim salvaguardar o seu projeto que, ironicamente, a própria Secretaria se encarregara de destruir. É o que expressa um professor, de modo mais forte, num tom mesmo de ressentimento: como o “*‘projeto de escola-padrão’ dava esta oportunidade de autonomia pedagógica e administrativa, foi aí que a escola sentiu que poderia dar o troco em relação à Secretaria da Educação; porque, se o PROFIC surgiu da necessidade da própria escola, como não teve continuidade, com o ‘projeto escola-padrão’ era a oportunidade da escola optar por um modelo mais adequado à sua realidade*”.

A avaliação feita pela direção da escola aponta aspectos importantes favoráveis à escola-padrão. Numa visão geral, destaca que *“a escola-padrão como um todo no Estado teve pontos bons, mas eu acho que a parte administrativa das escolas não soube utilizar determinadas partes”*. E prossegue: *“o único ponto bom que eu acho foi a redução da jornada do professor, que ele tinha 26, no máximo 28 horas aulas e o resto ele completava com o HTP; e o professor nosso, infelizmente, com raras exceções, precisa se reciclar, você tem professores que estão com aquelas teorias de 1900 ..., não mudou em nada. Sabe, aquela coisa continua; se ele começou a dar aula em 1940 ele quer dar aula agora como dava em 1940”*.

Os horários de HTP são destacados como positivos na experiência da escola-padrão. A HTP proporcionava 6 horas semanais de encontro e estudos. Havia na escola uma sistemática de reuniões semanais com horário pré-estabelecido para professores de determinada área (*Exatas*: Química, Física, Matemática; *Humanas*: Geografia, História, Língua e Literatura, etc.). Mensalmente havia uma reunião geral. Os professores estudavam e trocavam experiência. Relata a diretora da escola: *“eu participava de todas as reuniões de HTP junto com os professores; nós compramos uma biblioteca assim pequena, modesta com uns 20, 30 livros. E no tempo que teve HTP, todos os professores leram todos os livros, porque antes de passar para eles eu lia o livro; aí eu pedia para o professor ler e falava para ele o que aquilo estava ajudando a prática pedagógica em sala de aula; se estava servindo para ele mudar de atitude ou não, se ele estava repensando, principalmente a turma de exatas que tem todo o conhecimento”*, mas apresenta dificuldades na parte pedagógica. *“Sobre avaliação, então, a gente foi comprando livros. Então eu lia, discutia com os coordenadores e passava para os professores. Aí então*

eles tinham que me entregar um relatório do livro e uma explicação do que aquilo estava ajudando, auxiliando a desempenhar o trabalho dentro da sala de aula. Então eu acho que isso foi uma coisa muito boa". Especialmente em relação a professores da área de exatas, que segundo o ponto de vista da diretora apresentavam mais dificuldades de natureza pedagógica, *"eles passaram a ver a parte pedagógica de uma outra maneira"*.

Avaliando outros aspectos da escola-padrão, prossegue a diretora da escola: *"os 5% de coordenação eu acho que foi uma boa coisa, porque aqui eu tinha a coordenadora do CIC, do Ciclo Básico e o do noturno que era já pela legislação"* e outras coordenações. *"Então você põe um coordenador pedagógico aqui: como eu tinha primário, eu tinha o coordenador pedagógico da escola toda que trabalhava com todo mundo; eu tinha uma professora que é psicóloga, dava aula de psicologia e trabalhava com apoio psico-pedagógico para crianças com problemas de comportamento. Eu tinha o mínimo de coordenador possível, inclusive sobrava até crédito de 5% porque não adiantava eu pôr 4, 5 professores, um para coordenar matemática, para coordenar não sei o que com 5 ou 6 horas que não ia fazer nada. E muita gente, no fim acaba se atrapalhando uns aos outros e não sai um bom trabalho"*.

Entrevistas com os coordenadores pedagógicos confirmaram os mesmos pontos de vista da diretora. Igualmente, um professor que passara pela experiência do PROFIC e agora da escola-padrão, destaca as mudanças ocorridas com HTP; de início era apenas leituras de textos, posteriormente foi se aperfeiçoando com a troca de experiência entre os professores, firmando-se como um espaço de reflexão sobre o seu trabalho.

Apesar disto, a experiência da escola-padrão para esta unidade de ensino conforme pudemos constatar, apresentou aspectos negativos.

Falando sobre a autonomia da escola, prossegue a diretora: “Porque eles diziam assim: a escola-padrão tem a liberdade de fazer os projetos que eles quiserem, então eu faço assim; vou fazer um projeto para ter aula de música; na hora do vamos ver, eu não tinha como pagar o professor de música, e o senhor não encontra ninguém para dar aula de graça”.

Referindo-se aos projetos elaborados pelos profissionais da escola: *“eles fizeram um monte de coisas que podiam ser feitas na escola-padrão, só que a gente ficou preso a normas legais porque a gente não teve a autonomia que eles disseram. A única coisa que a gente teve aqui na escola mesmo foi a autonomia pedagógica e eu tinha que procurar alguma coisa diferente para meus alunos. Porque senão a escola ia ficar pior do que estava”*. Como se vê, mesmo considerando as limitações que a implementação da escola-padrão apresentava, a possibilidade da autonomia pedagógica foi o fator preponderante que impulsionou na busca de alternativas para a escola — no caso, o Sistema Modular.

Considerando todos esses aspectos apontados, a conclusão é de que a escola-padrão *“foi uma grande coisa que a gente perdeu agora”*. E tal perda a diretora da escola atribui a um mau aproveitamento por parte das escolas em geral. Na sua opinião se tivessem sido bem aproveitadas as *“coisas boas da escola-padrão”* como HTP, *“o resultado da escola-padrão teria sido outro”*.

b) Portanto, é no movimento da escola no sentido de se tornar padrão que se inscreve a iniciativa do Ensino Modular, a partir de 1993. Citando as palavras da diretora da escola: *...“o que aconteceu aqui foi o seguinte: quando a escola passou a padrão, nós tínhamos que procurar uma determinada coisa que desse alguma mudança na escola, foi por isso que nós instalamos o sistema modular. Porque os meus alunos estavam acostumados da 1ª à 8ª série. Eles ficavam o dia inteiro na escola; eles tinham todo o tipo de atividade”.*

Retomamos aqui a idéia de autonomia, conforma vista anteriormente, enquanto componente da concepção de ciência, e o exercício desta autonomia enquanto construção, por parte da escola, do seu projeto de ação. Dada a complexidade do sistema modular, enquanto projeto da escola, a intensa mobilização que sua implantação exigiu por parte da comunidade escolar, bem como seus impactos, devemos dar uma atenção especial a esta questão, de modo a captar o pensamento e o envolvimento da escola. Merece, mais uma vez, o destaque de que tal acontecimento se dá na vigência de uma política educacional, tendo sido, na verdade, por ela estimulada, ainda que não intencionalmente. Isto permite captar um resultado de política que as abordagens avaliativas aqui apresentadas não captaram, estruturadas como estavam numa visão de ciência e administração, orientada apenas pelos grandes números e pela homogeneização; mais voltada para o produto, olvidando o processo.

É também neste contexto que entra em cena a Escola João XXIII, da rede pública de ensino de Americana, interior do Estado. *“Foi quando a gente*

foi para Americana atrás do diretor, o diretor veio aqui, os professores foram lá, nós passamos umas férias inteiras indo para Americana/São Carlos, São Carlos/Americana para conversar. Aí os professores falaram: olha, vamos tentar mudar, que aí é uma mudança”.

As principais idéias que estruturam o ensino através de módulos estão contidas no documento RESUMO DO PROJETO DE ENSINO ATRAVÉS DE MÓDULOS EM IMPLANTAÇÃO NA ESCOLA-PADRÃO JOÃO XXIII - AMERICANA, autoria do diretor da escola, Prof. Waldir dos Santos, datado de 1992.

O conceito central que melhor identifica a proposta de ensino modular é exatamente o ‘módulo’. *“Os módulos constituem a essência da nova estrutura. Na antiga, pulverizada, possuem paralelo com as disciplinas, mas não são as mesmas coisas. Um módulo é definido como um conjunto de aulas ministradas intensivamente e exclusivamente, durante um determinado tempo, relativo à presença do campo disciplinar nas grades”.*

A partir da noção de módulo, há um conjunto de decorrências para o funcionamento da escola. Assim o desenvolvimento de um módulo ocupa a totalidade do tempo e das atenções do professor e do aluno concentrando-se em apenas uma área de conhecimento (por exemplo, Matemática). Diferentemente, segundo as formas usuais comuns à maioria das escolas públicas, num turno apenas os alunos passam por vários professores que ministram diferentes disciplinas, dispersando assim a atenção e a energia do estudante frente a diferentes áreas de conhecimento. *“Enquanto o aluno está fazendo um módulo, apenas este campo disciplinar está no foco do seu*

interesse”, sendo a carga de 6 horas diárias destinadas exclusivamente a um campo disciplinar.

Nestas condições, se o aluno ficar reprovado não perde o ano letivo: ele fica reprovado no módulo, devendo no prosseguimento dos estudos voltar a fazer o mesmo módulo como pré-condição para a matrícula no módulo seguinte dentro de um campo disciplinar. Por exemplo, se o aluno ficou reprovado em um módulo de Matemática, não poderá matricular-se no módulo seguinte de Matemática; ou somente poderá fazê-lo após ter cursado novamente o mesmo módulo e ter sido aprovado. Por outro lado, poderá adiar a realização de um módulo de outro campo disciplinar.

Para o aluno, o sistema modular apresenta uma série de vantagens. Ele pode antecipar o término do 1º ou do 2º grau caso o deseje e tenha disponibilidade de tempo, podendo realizar módulos simultâneos em turnos diferentes de funcionamento da escola. Ao contrário, caso seu tempo seja restrito — como os alunos que trabalham — o estudante poderá ter o prazo ampliado para a conclusão do curso. E também para os que trabalham, em caso de mudança de horário de trabalho, poderá transferir o turno de estudos. Enfim, o sistema modular de ensino apresenta uma flexibilidade com claras vantagens para o estudante.

Para o professor há também uma série de implicações. Seu contato com o aluno é muito mais intenso, aumentando grandemente a possibilidade do professor conhecê-lo melhor. Por esse motivo lhe é exigida uma grande habilidade e domínio de conhecimento para o bom manejo da classe: a intensidade do contato diário na iminência de um conflito na relação

professor-aluno pode potencializar tal conflito acarretando dificuldades maiores ao professor. Por outro lado, o horário diário ampliado permite que sejam desenvolvidas atividades com os alunos que em condições comuns se tornam extremamente difíceis de ocorrer, senão impossíveis: por exemplo, atividades fora da escola como visitas a museus, centros culturais, pesquisas, etc. É certo também, que o sistema modular requer do professor planejamento mais cuidadoso.

Do ponto de vista da administração da escola, o referido documento apresenta uma série de vantagens trazidas pelo sistema modular. Por exemplo, as classes mantêm o mesmo número de alunos. *“A cada vaga, surgida com desistência, férias, doenças dos titulares, etc., surgem os candidatos para preenchê-las. O mecanismo dos módulos simultâneos é o principal responsável por esta estabilidade”.*

Ainda do ponto de vista administrativo, a implantação do sistema modular apresenta também outras vantagens. Por exemplo, para um determinado número de classes em escolas comuns, sem o sistema modular, há o dobro da quantidade de professores. O documento cita dois exemplos: numa escola com 60 classes, há 112 professores; noutra escola com 35 classes, há 74 professores. No sistema modular a quantidade de classes corresponde à quantidade de professores. Em outras palavras, no sistema modular a quantidade de professores necessários é menor. O número de faltas dos docentes também diminui, pois nestas condições o professor tem de se dedicar a uma escola apenas, e a falta numa aula corresponde a 6 aulas. As chamadas “janelas”, nos horários de aula e os problemas delas derivados

como a ausência dos alunos nas aulas finais e a incidência de problemas disciplinares nelas, praticamente desaparecem.

Outro aspecto importante para a administração da escola com o sistema modular, refere-se ao grau de utilização das instalações existentes. Segundo a argumentação contida no documento, as escolas públicas funcionam durante 180 dias, num ano de 365 dias. *“É como se ficassem dia sim, dia não em funcionamento”*. Além disto, a prática das férias coletivas deixa a escola por um longo período sem atividade alguma. Na escola com sistema modular, o ano letivo pode ter 12 meses de atividade contínua, sendo que tanto alunos como professores podem tirar suas férias no momento que acharem melhor e no período do ano que considerarem mais vantajoso por razões pessoais ou familiares. Isto reduz o custo de ensino e a necessidade de investimentos vultosos em novas construções, podendo tais recursos serem alocados para uma melhor manutenção da infra-estrutura existente ou para os ajustes necessários dentro das condições já existentes.

Quanto ao tempo de aula, relata o documento que usualmente 1/3 de uma hora aula é gasto com atividades preparatórias para a aula propriamente dita (verificação de presença dos alunos, limpeza do quadro negro, etc.). *“Considerando constantes estes desperdícios e extensivos a toda Rede, significa que a cada aula perdem-se 18 minutos, ou seja, dão-se efetivamente de aulas, no diurno, 32 minutos e, no noturno, 22 minutos”*. Tal desperdício é comparado “a espuma no copo de chope: ocupa lugar no copo, é paga como chope, mas não é bebida”. Nas condições usuais de funcionamento da escola, em 6 horas perdem-se 2 horas. Diferentemente, no Sistema Modular, levantamentos realizados, segundo o documento, indicaram que apenas 5

minutos são gastos com atividades que não se referem ao ensino diretamente. *“O Sistema Modular solucionou esse problema admiravelmente bem, pois só há uma chamada ao dia, não há resíduos de aulas que não permitam completar um assunto, as classes ficam organizadas por serem utilizadas apenas pelo único professor”.*

Quanto às faltas tanto de alunos, como de professores a diminuição é drástica. Uma falta corresponde a um dia todo, num total de 6 horas. O que significa que num módulo de 14 dias letivos só se pode faltar um dia apenas; mais que isto, o aluno é reprovado por falta.

Os danos às instalações e mobiliário escolar apresentam também uma diminuição acentuada. Como tais danos são causados mais nos períodos em que a escola permanece fechada, e visto que no Sistema Modular a escola pode ficar permanentemente aberta, estes são menores.

Finalmente, o ganho maior com a implantação do Sistema Modular está nas reprovações. No sistema pulverizado, a reprovação em duas matérias significa a perda do ano, tendo o aluno de refazer todo o caminho anteriormente feito naquelas matérias em que foi aprovado; “representam um absurdo”. No Sistema Modular o aluno não perde o ano; apenas fica obrigado a refazer o módulo em que ficou reprovado. Como “pelo menos $\frac{3}{4}$ dos que se evadem a cada ano são alunos que se encontram nas listas de reprovados na série anterior”, resulta que a diminuição da reprovação significa também diminuição da evasão.

Enfim, tanto do ponto de vista pedagógico, como administrativo, o sistema modular apresenta vantagens concretas, o que levou a direção da escola a adotá-lo.

c) A Escola e o sistema modular de Ensino: o ponto de vista dos professores e alunos

Na escola objeto deste estudo a implantação do Sistema Modular se deu em 1993, conforme já indicamos, como uma opção feita pela escola frente às mudanças da política educacional do Estado. Deve-se indagar neste momento qual o significado e o alcance de tal decisão tomada pela escola. Para tanto devemos indagar o que pensa a escola, procurando auscultar a opinião dos professores e dos alunos, os principais implicados na mudança que a adoção do sistema modular representa.

Primeiramente, vamos apresentar o que os professores disseram.

Conforme atesta com clareza a Tabela 27, os professores consideram melhor o sistema modular de ensino quando comparado com o sistema usual adotado pelas demais escolas públicas do Estado.

Tabela 27: Como os professores da escola vêem o 'Sistema Modular' de ensino em comparação com o 'Sistema de Disciplinas Pulverizadas' adotado pelas demais escolas públicas do Estado

OPINIÃO	Nº	%
Melhor	36	87.8
Igual	00	00.0
Pior	00	00.0
Não Sabe	00	12.2
TOTAL	41	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo

Como se vê, 87,8% apresentam uma opinião francamente favorável ao sistema modular. Dentre os que responderam 'Não Sabe' (apenas 12.2% dos que preencheram o questionário) são de professores cuja experiência na escola é muito recente. Portanto a julgar por estas respostas, os professores se sentem satisfeitos com o sistema modular de ensino adotado pela escola.

As justificativas que apresentam para qualificar o sistema modular como melhor podem ser agregadas em três palavras chaves cujos significados se interligam: tempo, aprendizagem e relação professor-aluno.

Os professores consideram a variável tempo pelas consequências que ela acarreta para o seu trabalho. No sistema modular, o aluno permanece em classe um período de 6 horas diárias, com apenas um intervalo. Assim, os professores consideram que este tempo ampliado e sem interrupção permite melhor rendimento do trabalho, pois não é preciso sair de uma classe para

outra, nem efetuar chamadas; é um tempo contínuo de trabalho escolar. Há um *“ganho de tempo físico, perdido no troca-troca e chamadas dos 200 ou mais alunos”*. O tempo ampliado e sem interrupção permite ao professor trabalhar melhor os assuntos, sem a premência dos 50 minutos da hora/aula usual. Esta condição proporciona ao professor a oportunidade para realizar uma maior quantidade de atividades e mais diversificadas: *“a escola modular dá condição para o professor trabalhar com os alunos de maneiras diferentes, como sair da sala de aula para fazer visitas em universidades e laboratórios, ou ainda assistir fitas de vídeos”*. Enfim, o sistema modular amplia a liberdade do trabalho docente e o estimula a utilizar uma ampla combinação de recursos didáticos.

E ainda, o tempo assim ampliado e sem interrupções, voltado para uma turma apenas, permite uma melhor previsão do trabalho docente, assegurando o cumprimento do programa todo.

Ligada à variável tempo, porém com uma conotação própria, os professores indicam também aspectos do sistema modular que afetam a relação professor-aluno. Os contatos mais prolongados facilitam melhor conhecimento do aluno pelo professor, tornando possível também uma atenção mais individualizada: *“pode-se conhecer melhor as possibilidades e potencialidades dos alunos”*, e *“todo conteúdo anterior (bagagem) adquirido pelos mesmos”*. Além disto, o sistema modular facilita a ampliação das relações entre os alunos em classe através de atividades de grupo.

A conjugação destas variáveis leva a uma outra que apreende a visão dos professores quanto aos resultados de aprendizagens proporcionados pelo

sistema modular. *“A seqüência na apresentação dos assuntos”, o “dar a matéria de uma só vez” “combate a fragmentação”, característica do “sistema pulverizado”. Se necessário, exercícios de fixação podem ser feitos no mesmo dia. Além disto “o aluno concentra-se mais quando há uma única disciplina, melhorando seu aprendizado”. Enfim, é possível construir uma “visão de conjunto do conteúdo estudado”. Segundo enfatiza um professor, no sistema modular “o rendimento em sala de aula é superior mesmo em salas lotadas”.*

Como bem sintetiza um outro professor: *“Sem dúvida, [o sistema modular] é muito melhor. Os alunos tem mais tempo com uma mesma matéria a estudar, e o professor, por outro lado, tem como dedicar-se mais à matéria e ao aluno em si, conhecendo-o com mais verdade, sabendo dos seus problemas, podendo ajudá-lo e ouvi-lo e expondo melhor e com mais tempo o seu conteúdo”.*

Indagados sobre os aspectos positivos que o sistema modular apresenta para o trabalho dos professores especificamente, o conjunto das respostas não apresenta ênfases especiais que se distingam do quadro anterior analisado; isto é, elas tendem a reproduzir os mesmos argumentos apresentados para sustentar sua preferência pelo sistema modular. As frases seguintes nos aproximam melhor do que pensam os professores sobre a questão:

“Posso trabalhar com equipes; acompanhar diretamente o aluno, pois acabo conhecendo-o melhor” ; “posso desenvolver trabalhos experimentais”.

“O tempo é mais amplo e com isto a criatividade flui de ambos os lados. A aula fica mais gostosa porque a interação aluno-professor é maior. O aluno tem apenas uma matéria a dedicar-se”.

“Só uma sala; mais tempo com o aluno, mais conteúdo; atividades diversificadas; o aluno estuda só uma matéria”.

“Devido ao tempo de aula diária pode-se realizar aulas teóricas e práticas juntas, não tendo que interromper o assunto; também pode-se acompanhar o desenvolvimento dos alunos com maior precisão”.

“Pode-se trabalhar com uma única classe”; “reduz o número e evita acúmulo de avaliações a serem corrigidas”.

“Maior facilidade de planejar a aula”.

“O professor tem liberdade de trabalho”, com “tempo para qualquer atividade”.

Frente à questão que indagava aos professores sobre os aspectos positivos do sistema modular para os alunos e sua aprendizagem, as variáveis tempo, aprendizagem e relação professor-aluno também surgem, porém com ênfases diferentes. Primeiramente, segundo entendem os professores, o fato de dedicar-se a uma só matéria tem uma significação especial para o aluno. Facilita seu trabalho, pois *“não precisa estudar mais para duas provas de diferentes matérias de uma vez e tê-las num dia só”*. Além disto, *“o aluno não tem sua atenção desviada, podendo concentrar-se totalmente naquela que*

está freqüentando no momento". "O aluno acaba tendo sempre mais conteúdo". Até o material escolar que o aluno precisa levar diariamente para a escola, é menor. Enfim, tais vantagens têm um impacto positivo no rendimento escolar do aluno. E os professores fazem um destaque especial ao mencionar que tais vantagens beneficiam "principalmente os que trabalham", isto é, os alunos do curso noturno. Um professor chegou mesmo a mencionar que "o aluno tem a oportunidade de tirar as dúvidas durante as aulas, sendo que se prestar bem atenção às aulas não precisa nem estudar em casa".

Outro ponto destacado pelos professores, é que o sistema modular flexibiliza o currículo e, assim, amplia as alternativas para os alunos. "O aluno não fica retido e sim 'paga' os módulos em débito e isso pode ser feito em período oposto no mesmo ano. O fato do aluno ter oportunidade de antecipar o ano escolar, faz com que ele se dedique ainda mais".

E como resultado final, o sistema modular "reduz a evasão e repetência", contribuindo para o sucesso escolar do aluno.

Contudo, a ampla aceitação por parte dos professores do sistema modular, bem como seus aspectos positivos para o trabalho docente e para o aluno não os impede de apontar aquilo que consideram aspectos negativos deste sistema de ensino.

Dois fatos principais foram apontados como negativos: o cansaço que o sistema modular provoca nos professores, nos alunos e a ocorrência de "módulos simultâneos" que sobrecarrega o professor, forçando-o a dobrar a

carga horária diária de trabalho. Ambos estão interligados, porém apresentam nuances que os distinguem.

O cansaço, segundo os professores, resulta do tempo excessivo de trabalho em sala de aula, sem interrupção: “Para os períodos diurno e noturno, mesmo usando uma diversidade de atividades, o rendimento de alunos/professor é prejudicado pelo cansaço do tempo muito extenso”. E quando faltam “atividades em alguns conteúdos”, a combinação tempo e monotonia torna as aulas expositivas ainda mais cansativas.

Porém o cansaço maior resulta da necessidade de “dobrar o módulo”. A organização dos horários e das classes muitas vezes impõe este ônus ao professor no sistema modular de ensino. Segundo um professor, torna-se *“muito cansativo, principalmente quando temos de dobrar o módulo, ou seja, quando trabalhamos com duas turmas no mesmo dia, chegamos a 12 horas/aula diárias”*; e quando são períodos consecutivos (por exemplo, manhã e tarde), para o professor se torna *“impossível, doentamente impossível”*.

A flexibilidade tida como virtude do sistema modular, apresenta seu lado negativo, pois acarreta a superlotação de determinadas classes e a fragmentação do processo de formação do aluno. Há um “número muito elevado de alunos na sala de aula. Os alunos retidos em um módulo fazem novamente o módulo em outra classe, aumentando muito o número de alunos. O modelo pedagógico fica prejudicado e os alunos também. O desgaste do professor é muito grande”.

Finalmente, os professores também indicaram aspectos negativos do sistema modular para os alunos. Porém, cabe destacar que dos 41 professores que preencheram o questionário, 10 deles (cerca de $\frac{1}{4}$) nada registraram a este respeito.

O aspecto mais apontado é o cansaço que o longo período diário de aula acarreta ao aluno. *“Eles se cansam muito, apesar de todos os professores tentarem fazer as aulas diferentes, porém os alunos acham que cansa bastante”*. De modo que, sobretudo nos finais de aulas expositivas, ocorre a “falta de atenção dos alunos”. Além disto, em relação aos alunos que frequentam módulos diferentes em classes e turnos também diferentes, há um enorme desgaste, prejudicando seu aproveitamento.

Os professores apontam também a descontinuidade dos estudos como prejudicial à formação do aluno. Há uma “distância entre os módulos da mesma matéria de ano para ano”. Além disto, sistema modular “reduz as possibilidades do aluno fazer relações entre o conteúdo aprendido e outras disciplinas e mesmo suas vivências”.

Como se vê, são variados e importantes os aspectos negativos que o sistema modular apresenta tanto para professores como alunos. Porém tais críticas podem ser interpretadas mais como dados, como avaliações cuja importância está no fato de evidenciar necessidades de mudança. Ou seja, tais críticas não constituem uma negação do sistema modular de ensino. Tanto isto é verdade, que 36 (87.8%) professores declararam que entre uma escola usual, sem o sistema modular e outra escola com sistema modular de ensino, escolheria esta última para lecionar. Para poucos a escolha é indiferente.

Apenas 2 professores afirmaram sua preferência por uma escola que não adotasse o sistema modular de ensino (Tabela 28).

Tabela 28: Tipo de escola que os professores escolheriam para lecionar.

TIPO DE ESCOLA	Nº	%
Escola com Sistema Modular	36	87.8
Escola Usual, sem Sistema Modular	02	4.9
Indiferente	02	4.9
Não Sabe	01	2.4
TOTAL	41	100.0

Fonte: Pesquisa de Campo

O que os professores exprimem não difere do que pensa a coordenadora pedagógica. Em sua entrevista destaca que o aluno se dedica mais e o professor pode dar mais atenção a ele. O professor pode focar com mais intensidade um assunto. A aula e os conteúdos podem ser mais detalhados, o que não é possível no sistema usual. O professor também pode programar outras atividades como palestras, visitas, etc. E quanto à avaliação, pode ser melhor desenvolvida. Acha também a coordenadora pedagógica que as faltas de alunos e professor diminuem. Ainda assim, após terminar um módulo, o aluno só voltará ao assunto muito tempo depois, o que no caso do 3º

ano do 2º grau, especialmente para aqueles alunos interessados no vestibular, isto pode ser negativo. Contudo, revela a coordenadora: *“Gostaria de ter sido aluna do Sistema Modular”*.

Apresentados e analisados os pontos de vista de professores e da coordenação pedagógica em relação ao sistema modular de ensino, resta agora conhecer quais os pontos de vista dos alunos sobre a mesma questão. Na cadeia de decisões e ações exteriores à escola ou no seu interior, os alunos constituem o último elo; sobre eles convergem os acontecimentos. Seus pontos de vista, pois, permitem avaliar com maior sensibilidade o “clima da escola”.

Foram tomados depoimentos de alunos de três classes bastante diferentes, do ponto de vista sócio-econômico, idade, série e período.

Primeiramente, estão os depoimentos de alunos da 5ª série do 1º grau, período matutino. Trata-se de uma classe especial pelo momento da carreira escolar, e sobretudo pelo momento de vida dos alunos — a pré-adolescência. Quanto ao primeiro aspecto, estamos diante da passagem de uma classe unidocente (onde as diferentes disciplinas são ministradas por uma só pessoa, convergindo para um só professor toda a estrutura de relações, atividades e afetos) para uma classe com muitos professores para as diversas disciplinas do currículo escolar; pessoas diferentes entre si nas suas idiossincrasias, modos de manejar a classe e se relacionar com os alunos. Quanto ao segundo aspecto, a 5ª série marca a passagem de uma fase da vida do ser humano, significando uma ruptura drástica com o passado e um mergulho profundo no desconhecido da vida. Por outro lado, as classes da

manhã são constituídas por alunos de um nível sócio-econômico diferenciado, mais alto. Eis alguns dos depoimentos:

“Eu gostei, pois o ano passado eu estive aqui estudando e também foi módulo. Não achei ruim, mas bom, não é preciso trazer uma porção de cadernos, as provas são de uma só coisa. Os professores dão a aula apenas um mês de cada vez para uma só classe. Eu achei muito bom o sistema modular”.

“... e também agora que tem módulo é mais fácil. Por que antes nós estudávamos um monte de matérias por dia, agora com a chegada do módulo é melhor. Por que você estuda uma matéria. Em casa as mães podem olhar nos cadernos dos alunos uma vez só. E a gente não precisa ficar quebrando a cabeça; enfim a escola é muito boa. Parabéns!”

“Até a 3ª série estudava em uma escola que não era modular, cada dia tinha um pouco de cada matéria, era uma professora só. Éramos tratados como crianças. A partir da 4ª série comecei a estudar através do ensino modular, a cada mês é uma matéria. Nos primeiros dias, era meio difícil, porque tinha uma professora só, e era estranho porque só tinha aquela matéria. Agora já me acostumei com isso, isto é melhor do que antes”.

“É muito mais fácil passar de ano, para mim, porque antes era um monte de matéria e quando tinha de estudar, misturava tudo. E quando eu ia fazer a prova me perguntava, é isso ou aquilo. As

vezes tirava C por causa disso. Para mim agora é muito mais fácil, quando tem prova, não me atrapalho com nada. Quando eu entrei na escola eu estudava sem módulo. Até a terceira série eu não sabia o que era módulo. Eu mandei minha mãe colocar eu nesta escola. Agora estou de manhã na quinta série. Na quarta eu achei meio chato porque eu estudava à tarde. Agora está gostoso porque entrei de manhã. O módulo é um cada mês. Eu acho por módulo uma delícia, porque não precisa ficar estudando todas as matérias juntas”.

“Quando não era módulo era mais difícil porque quando a gente tinha prova era mais difícil por que a gente tinha que ficar estudando todo dia senão a gente tirava nota vermelha. Agora que chegou o módulo ficou mais fácil porque é uma matéria por mês. Então quando a gente tem prova é mais fácil porque você tem que ficar estudando aquela matéria. Eu acho que todo mundo gosta desse jeito”.

“É, eu gostei das reformas que a escola fez e que inventaram módulo; ficou fácil para passar de ano”.

“Aqui o ensino é melhor porque é por módulo. Cada mês é uma matéria, português, matemática, inglês, história, geografia, educação artística e física”.

“Eu estou estudando” nesta escola “... desde os meus 10 anos quando estava fazendo a terceira série, quando eu estudava no ‘S.E.’, lá não era por módulo, tinha que levar um monte de caderno”.

Aqui “... é muito melhor são vários professores e é por módulo”. “... é muito diferente, muito gostoso, e muito mais fácil de se aprender”.

Como se vê, os alunos da 5ª série do período matutino se expressam bastante favoravelmente em relação à escola e ao sistema modular de ensino. De um lado, o sistema modular de ensino parece facilitar a vida do estudante: não é preciso levar muitos cadernos e livros de uma vez, a matéria é só uma, o professor também, e as provas são só de uma matéria; até o trabalho de acompanhamento pelos pais é facilitado, pois a matéria é só uma e o caderno também. Por outro lado, no sistema modular é mais fácil aprender em comparação com a situação anterior onde o aluno “misturava tudo” e era mais difícil. Enfim, seguindo um objetivo último e pragmático, para estes alunos é mais fácil “passar de ano” com o sistema modular.

Uma outra classe de alunos cuja opinião procuramos conhecer é de uma 1ª série do 2º grau, período noturno. Trata-se de uma classe constituída predominantemente por alunos vindos de outras escolas públicas da região de São Carlos, ou outros municípios do Estado, transferidos para esta escola em 1996. É uma classe bastante heterogênea quanto à idade; nela convivem adolescentes de 15 anos e adultos com 27 anos, na sua maioria alunos trabalhadores, muitos dos quais já haviam cursado parte do supletivo, ou que retornavam aos estudos depois de anos de interrupção. Por tais características

que a distinguem das demais classes desta mesma série do 2º grau, a opinião desta classe de alunos apresenta uma marca especial.

Num primeiro bloco estão registradas as opiniões de alunos que não manifestaram restrição alguma à escola e ao sistema modular de ensino, destacando somente seus aspectos positivos.

“Tenho 27 anos, parei de estudar no ano de 1985, nesse intervalo de tempo fiz alguns cursos de natureza profissionalizante. Voltei a estudar neste ano de 1996. Para mim, o sistema modular está sendo uma experiência nova, mas que eu aprovo pelos seguintes motivos: o fato de ser só uma matéria por vez, eu consigo fixar melhor na mente e no que diz respeito a estudar para a prova, realmente isso facilita muito a preparação, para o exame ou prova. É importante ressaltar que só vou ver aquela matéria novamente no próximo ano, mas eu procuro aproveitar bem aqueles dias de módulo e sempre que posso dou uma olhada nas matérias que mais me interessam”.

“O sistema modular é um sistema que economiza tempo na explicação. Diferente do outro ensino escolar, o sistema modular não interfere diante da aula. Quando há troca de professores, não tem aquele problema em que o professor está explicando, e na hora da explicativa final o sinal bate e a aula deixa para o outro dia. No sistema modular não temos o problema de haver mais de uma prova em um dia e o aluno tem que manter um nível... de falta diante das quantidades de aulas. Uns dizem que pode ser enjoativo por só ter

uma matéria o tempo todo. Concluo que será diferente, a matéria fixa na mente, com mais nitidez conforme a persistência e o ensino do professor. A prática do sistema modular é que o aluno, depois de um tempo de ensino detalhado, não esquece facilmente, seja qual for a matéria do ensino”.

“Eu tenho 20 anos. Na minha opinião eu acho melhor o módulo porque a gente aprende assim e também não fica mudando o professor e também atrapalha os alunos e perde tempo”.

“17 anos. Vim da escola ‘J.M.’. A escola... não era muito boa. Agora estudo no ‘S.O.R.’; eu repeti em alguns módulos já; mas o ensino é bem melhor e além disto a escola é muito boa e tem professores muito competentes do seu trabalho”.

“19 anos. Na minha opinião o sistema modular facilita muito em nossa aprendizagem. Eu vim de uma escola da cidade de Rincão; bom, no meu modo de ver esta escola era muito fraca, pois não tinha aprendido o que aprendi aqui, principalmente em matéria de Português e Inglês. Em escola comum temos o velho sistema de aulas vagas, isso prejudica os alunos porque nesse meio tempo pode haver bagunça, brigas, etc.”.

“15 anos. Eu vim da ‘P.S.S.’. Bom, eu achava legal eu gostava. Apesar que eu estudei um ano só lá, e estudei sete anos na ‘A.P.L.’; lá também era legal. Mas eu prefiro a escola modular porque é mais

fácil para aprender e entender e não é tão cansativo principalmente para quem trabalha. Eu achei uma boa”.

“Eu tenho 15 anos e vim da cidade de Ribeirão Bonito e estudava na escola ‘P.S.’. Esta escola era muito rígida, mas era muito boa, o seu sistema de ensino era razoável, mas aqui é muito melhor. Vim para esta cidade há quatro meses atrás e consegui uma vaga nesta escola. Bom, achamos, não só eu mas como quase todos os alunos, que o sistema modular é mais fácil de aprender e tem mais chance de passar de ano, dando assim mais vontade de crescer, ou seja, ser alguma coisa na vida e de aprender”.

“Tenho 27 anos. Antes eu estudava numa escola em São Paulo. O ensino era normal, depois eu fiquei dez anos sem estudar. Voltei a estudar na escola ‘C.P.’, estudava supletivo. O ensino não era muito bom, porque o tempo era muito pouco para estudar. Eu acho o sistema modular muito bom. Porque a gente aprende muito mais. Deveriam todas as escolas ser assim”.

“Eu tenho 16 anos, sou solteiro, sexo masculino, moreno, estudioso e super amigo. Eu estava estudando o ano passado na 8ª série na escola ‘A.P.M.’. Esta escola era de um ensino mais fraco, devido ao seu lugar e superlotação com mais de 60 alunos por classe. Nesta escola eu e mais três pessoas passamos honestamente e o resto foi tudo na cola que nós passávamos. A vinda para esta escola foi muito boa, apesar de ser um ensino superior a outra; e uma das melhores escolas estaduais de São Carlos. Para quem quer mesmo

estudar é muito boa esta escola, pois sendo por módulo facilita um pouco para nós mesmos, porque o professor explica muito mais”.

“Tenho 20 anos. Bem, vim do ‘A.B.’, fiz o primeiro colegial. Agora retornei pois tive que mudar de escola por causa da distância. Bom, no ‘A.B.’ os professores eram excelentes. Eu achava aquele outro sistema muito mais difícil do que este. Ajudou-me bastante. Tenho uma irmã que faz Pedagogia na Federal - está cursando - ela diz que se no período que ela fez o colegial fosse modular ela não conseguiria chegar onde está hoje. Eu pretendo terminar o meu colegial por módulos. E fazer uma faculdade, quero, pretendo ser bibliotecária. Queria pedir-lhes para pôr em jornais ou até mesmo tentar fazer um comercial incentivando que continuem as escolas modulares”.

“19 anos. Eu vim da escola ‘C.P.’, a escola é muito boa mesmo porque a escola quando eu estudei era supletivo e então isso foi muito bom para mim porque o ensino é muito bom. Eu vim para o ‘S.O.R.’ porque a escola, o ensino é muito bom porque é módulo; isso é muito importante. Para nós a escola ‘S.O.R.’, o curso é bastante forte para desenvolver um aluno para sempre. Ser um bom aluno, sim para ter um futuro melhor. O ‘S.O.R.’ é uma das escolas melhores no ensino público de São Carlos mesmo porque é um dos melhores ensinamentos para desenvolver o aluno quando ele sair da escola para sempre poder crescer a todo instante. A parte da direção é bastante exigente para que os alunos sejam sempre

organizados para que a escola sempre seja a mais falada pelos alunos”.

Como vemos, seus pontos de vista confirmam o que já destacamos em relação aos alunos da 5ª série do 1º grau, porém acrescentam outros detalhes referentes à escola e aspectos que envolvem suas opções futuras de vida. Assim, o sistema modular representa um melhor aproveitamento do tempo; e ao eliminar as “janelas” de aulas, o tempo livre entre uma aula e outra, impede o surgimento de brigas, da indisciplina, cuja ocorrência é mais comum neste intervalo. Além disto, a continuidade das aulas e conseqüentemente dos assuntos facilita a aprendizagem e fixa melhor para a prova. Para quem trabalha, o sistema modular torna-se menos cansativo, porque o professor pode explicar mais, utilizando o próprio tempo da aula para atividades de recuperação do aluno “fraco”. Com isto o sistema modular atua como fator motivador do aluno, pois cria mais chances de aprendizagem; e estas chances na escola são relacionadas pelos alunos a chances na vida.

Contudo, não há nesta classe unanimidade com relação à escola e ao sistema modular. No bloco seguinte estão registradas as opiniões dos alunos que apresentaram algum tipo de restrição à escola e ao sistema modular de ensino.

“Para mim é melhor, fixa mais as coisas e é mais prático. O único problema é que é meio cansativo. Deveria haver mais um intervalo”.

“17 anos. Eu vim de outra escola. Lá não tinha módulos e não era muito exigente. Aqui quando está chovendo eles não abrem o

portão e a gente fica meia hora tomando chuva lá fora. O sistema de módulo é muito rígido, porque se você repetir mais de um módulo você tem de pagar”.

“Tenho 24 anos, vim do ‘C.A.S.’. Acho que o sistema modular é bom, só que em virtude deste sistema alguns professores pensam que podem fazer tudo dentro da sala de aula com os alunos. Tipo assim; se o aluno se nega a fazer algum tipo de trabalho ou discute com o professor, é totalmente desligado do módulo; isto não é correto. Sendo assim, o aluno não tem nenhum privilégio, perante uma discussão. Somente o professor tem razão diante da direção da escola e o aluno fica a ver navio; isto é uma falta de respeito muito grande”.

“Tenho 18 anos. Vim dessa escola e gosto dela como ela é. É bem melhor que várias escolas e professores. A maioria é boa para ensinar e tem um ou dois professores que não ensinam direito ou não sabem ou não quer ensinar”.

“Eu estou gostando sim, mas é aquela coisa que sempre tem um professor que insiste em que o aluno faça coisa que o aluno que trabalha o dia todo não pode fazer. O aluno nunca tem razão, só o professor”.

“Tenho 17 anos. Vim de outra escola. Lá não era adotado o sistema modular, mas era muito bom. Agora aqui no ‘S.O.R.’ esse sistema é adotado. E para mim é até melhor conforme vamos

passando os módulos vamos ficando empolgados e nos esforçando mais ainda para não retermos em nenhum. A única desvantagem é que quando o módulo é muito comprido e o professor é um chato, nossa, fica um saco. Mas quando é um professor liberal e inteligente..., 'os módulos ficam fera' ”.

Como se vê, grande parte dos alunos do 1º ano do 2º grau noturno é favorável ao sistema modular de ensino, destacando suas vantagens para a aprendizagem. Porém, não se pode dizer que haja unanimidade, pois parte dos alunos apresenta restrições. Contudo, como se pôde observar, tais restrições se referem mais ao relacionamento entre professores e alunos, do que ao sistema modular em si. Na verdade, o sistema modular ao exigir um relacionamento mais contínuo com os alunos, põe em destaque limitações do professor, que nas condições usuais de funcionamento da escola ficavam camufladas. Em outras palavras, se no plano estrutural da escola o sistema modular parece resolver alguns problemas, ele acaba por colocar em destaque outros problemas, no caso, o trabalho docente. Contudo, isto pode representar mais uma vantagem do sistema modular, pois diferentes problemas podem surgir em sua especificidade; e o reconhecimento das especificidades dos problemas, de cada um tomado de per si, permite levantar hipóteses específicas para seu enfrentamento.

Vejamos, finalmente, o que pensam os alunos do 3º ano do 2º grau noturno. Enquanto alunos do 3º ano, apresentam uma trajetória escolar já realizada e o término de uma etapa da escolarização. Por outro lado, são alunos que vivem uma etapa da vida em que já ingressaram no mercado de trabalho; enfim, jovens alunos trabalhadores.

“Eu tenho 18 anos, estudo nesta escola há 4 anos. Eu acho esta escola uma das melhores de São Carlos, a direção é organizada, os professores são responsáveis. O sistema modular veio em boa hora para muitos estudantes, porque com o sistema se aprende mais, tem mais tempo para estudar. No outro sistema quando estava quase entendendo uma matéria, tinha que passar para outra, com isso não conseguia aprender nada. O sistema modular deveria existir para sempre”.

“Tenho 20 anos. Eu sempre estudei em escola que não era por módulo e era horrível porque tinha provas de duas ou mais matérias no mesmo dia, e não dava para prestar atenção nem em uma matéria e nem na outra. E por módulo eu me dei bem porque você só tem que prestar atenção em uma aula, e as provas só tem uma por dia e você tem mais tempo para estudar”.

“Tenho 20 anos. Estudo nesta escola há 3 anos. Nestes 3 anos que estudo nesta escola não tenho nenhuma queixa dela. Aliás tudo aqui é muito planejado. No sistema modular no meu ponto de vista fica mais fácil o aprendizado pois você terá cinco aulas por dia explicando a mesma matéria. Com isso você não confunde as matérias. Já estudei em outras escolas que não eram modular. Como você tem cinco aulas diferentes por dia fica difícil guardar tantas informações. Por este e outros motivos é que eu acho a escola com o sistema modular melhor, não que as outras escolas sejam ruins mas eu gosto mais deste sistema”.

“Tenho 24 anos e estudo nesta escola há 3 anos. Acho uma escola boa, o nível de ensino pode ser comparado até com as escolas particulares, estudando nessa escola temos grandes chances de passar num vestibular até sem fazer cursinho. O sistema modular para mim, em particular, acho muito bom, é mais aproveitável, porque trabalho durante o dia e tenho que estudar à noite, e o módulo facilita em questão as provas; se fosse numa escola normal como eu já estudei vários anos, agora eu já estaria tendo mais dificuldades. Às vezes, na escola normal tinha de estudar duas matérias ao mesmo tempo para fazer prova. Eu optei em estudar nessa escola justamente por isso, para mim fica mais fácil estudar um certo tempo só uma matéria e depois outra; inclusive minhas notas no colegial são bem melhores do que no ginásio. Meu aproveitamento foi melhor”.

“Eu tenho 17 anos, já estudo aqui há 3 anos. Bem, gosto do sistema modular, pois acho, que o método de estudo aqui é mais interessante do que nas outras escolas. Temos um ótimo ensino, a direção da escola é muito rigorosa e competente. A escola é composta por bons professores, gosto dos alunos que estudam aqui. O sistema modular tem uma vantagem, se nós alunos soubermos aproveitá-la. Ex.: Eu estou matriculada no 2º colegial, mas como só faltam 2 módulos para eu completar o 2º ano, já comecei a fazer o 3º colegial para ver se eu consigo terminar no meio do ano que vem. Já estudei em escolas que não aderiram ao sistema modular, lá eu não era muito de me interessar pelo estudo,

mas ao vir estudar 'aqui' vi que era diferente, que eu deveria prestar mais atenção aos meus estudos, ficar mais atenta a estes. Acho que se eu voltar a uma escola normal não me acostumarei novamente”.

Eu tenho 17 anos, fazem 2 anos que estudo aqui. Adoro, esta escola tanto quanto os diretores, as secretárias, os professores, os inspetores e os alunos são super legais, super amigos, todos aqui são muito competentes; eu já estudei em outras escolas no ginásio mas não é igual. A diferença de profissionais é muito grande. O sistema modular, apesar de ser meio cansativo, é muito bom, pois não confunde nossas cabeças com um monte de matéria ao mesmo tempo. Apesar do ensino ser bem rigoroso, é muito bom para quem deseja prestar vestibular um dia mais tarde”.

“Eu tenho 20 anos, estou há 3 anos nessa escola, acho uma escola boa e temos professores bons que realmente sabem o que estão explicando. A maioria dos professores que existe nessa escola, sabe realmente como deixar claro a matéria a qual está explicando, e com isso ele consegue transformar o aluno para a vida. Eu já estudei em duas escolas que não eram por sistema modular, e era muito difícil acompanhar os professores; eu não entendia quase nada, porque era muita matéria em cima de mim. Saia um professor da sala, entrava outro e com isso minha cabeça ficava rodando, demorou para eu conseguir entender e acompanhar a matéria. Já agora que estou fazendo por módulo tudo ficou mais leve e claro na minha cabeça, porque quando é uma matéria é só aquela matéria e

nós não temos que nos preocupar com outra, só no próximo módulo que vamos nos preocupar. Eu acho que até os professores se sentem mais calmos e conseguem passar para nós essa paciência que tem conosco. É uma pena que esse seja o meu último ano nessa escola, por mim ficaria aqui até ser alguém que tenha uma profissão e que todos sintam orgulho de mim e da escola de onde vim e dos professores que tive”.

Como se vê, para estes alunos o sistema modular facilita o trabalho; centra sua atenção numa só disciplina, numa só prova, assegura a continuidade dos assuntos, aumentando assim seu aproveitamento escolar. Contudo, também nesta classe, a aceitação do sistema modular não ocorre de forma irrestrita, como veremos a seguir.

“19 anos de idade. Estudo nesta escola há 4 anos. Gosto de estudar nesta escola, temos professores bastante disciplinados. Acho que o sistema modular tem suas vantagens e desvantagens, é legal porque ficamos um tempo vendo só aquela matéria, e tiramos bastante dúvidas, mas ao mesmo tempo, fica cansativo, pelo menos para o pessoal do noturno”.

20 anos de idade. Estuda nesta escola há 2 anos. *“A escola tem bons professores, salas de aula suficientes para suprir os alunos matriculados, o único problema é a respeito dos ônibus que alguns alunos tem que ir até a avenida; tirando isto, não tem o que se reclamar. O sistema modular é melhor pelo seu aproveitamento de suas aulas, mas é mais cansativo que o ensino tradicional pela suas*

longas aulas que chegam até dois meses a mesma matéria e ficar das 19:00 às 22:30hs. não é fácil”.

“Eu tenho 17 anos, estudo nesta escola há 3 anos, acho uma excelente escola mas acho que pode ser melhorada com a prática de esportes, treinos, palestras, vídeo e outras coisas. No sistema modular as vantagens são que ficamos preocupados só com uma matéria e que aprendemos mais; as desvantagens são que é cansativo se você sai mal no começo desiste de fazer o módulo; e também é corrida a matéria, o conteúdo que vemos em um ano às vezes vemos em quinze dias e quando chegar no final do ano não lembramos nada do começo o que pode nos auxiliar em outros estudos”.

“Tenho 23 anos e estudo nesta escola há 1 ano, mas já estudei o sistema modular em outra escola. A escola no geral é boa, porque além de ter um bom aprendizado, é na escola que acabamos tendo amigos e colegas, onde também aprendemos a ter educação, e é na escola que esclarecemos nossas dúvidas. O sistema modular no geral é bom mas apresenta muitas falhas, como a evasão da escola, porque o aluno sabendo que não perderá o ano, ele acaba evadindo da escola, mas eu particularmente acho ótimo, porque não perdemos tempo na troca de aulas, como acontece no sistema normal de ensino”.

“24 anos, estudo no colégio há 1 ano e acho no momento uma nova experiência que eu estou tendo, acho que há pontos a favor e

pontos contra. Os pontos a favor são: melhor aprendizagem das matérias, obriga a alunos a participarem mais das aulas, melhor entendimento aluno e professor, facilita o aluno a concluir o 2º grau mais rápido. Os pontos contras são maiores dificuldades para prestar vestibulares, porque você viu a matéria no início do ano e o vestibular é no final do ano, então a dificuldade é bem maior. Hoje, o módulo para minha faixa etária é a melhor solução, etc.”.

20 anos e estuda nesta escola há 3 anos. “Eu acho esta escola um tanto fraca com seu nível de ensino, para quem queira cursar uma universidade. Se fosse um pouco melhor, não teríamos necessidade de fazer cursinho para prestar vestibular. Bom, como eu já cursei o 1º colegial em outra escola, tenho noção de como é estudar com os dois sistemas. Em parte o sistema modular é bom, pois não temos duas ou mais provas no mesmo dia, mas por outro lado, fica difícil, pois serão 5 aulas com o mesmo professor, é cansativo, só há um único intervalo; enfim, eu prefiro o sistema modular, mas gostaria que o nível do ensino fosse melhorado.

“Tenho 17 anos, freqüento essa escola há quase três anos. Quanto a escola, acho que é uma boa escola, onde não se tem bagunça, apesar de ser período noturno; exige-se aqui a disciplina do aluno, mas quanto a isso não discordo, porque se não for assim acaba mesmo virando bagunça. Sobre o sistema modular, acho bom, pois para quem trabalha e estuda julgo que seja mais fácil, pois há preocupação só com uma matéria. Acho até que eu aprendo mais. Mas só há o problema do desgaste que às vezes toma conta do

aluno, pois ver a mesma coisa todo dia acaba cansando, mas isso depende da matéria e da maneira que o professor administra a aula que julgo ser o principal. Já estudei em outra escola não modular, mas prefiro essa”.

Como se vê, as restrições ao sistema modular nesta classe reiteram também o cansaço provocado pelos longos períodos de aula sobre uma mesma matéria. A demora entre um módulo e outro módulo da mesma matéria cria um vazio, dificulta o encadeamento das matérias, que para aqueles alunos interessados em prestar os exames vestibulares, constitui um prejuízo.

De qualquer forma, o que predomina é uma avaliação positiva do ensino modular. Ainda assim, devemos destacar que dois alunos se manifestaram francamente contrários ao sistema modular, assim se expressando:

“Tenho 23 anos. Estudo aqui há 2 anos. A escola tem um corpo docente muito bom, mas as condições básicas do prédio e o material que usamos ainda tem muito que melhorar, sobre o sistema modular particularmente eu não acho que seja a melhor opção de ensino, os assuntos dentro das matérias, as vezes, ficam vagos por falta de tempo, sem falar que fica massificante falar do mesmo assunto todos os dias e as vezes até meses. Para quem vai prestar vestibular por exemplo acaba tendo que começar do zero, pois as vezes o espaço que se tem da disciplina pode chegar a ser um ano e se tem que rever tudo, por exemplo: fiz matemática no 2º colegial em junho de 1995, verei matemática do 3º colegial as vezes em

junho de 1996 ou sei lá quantos meses depois, por isso tudo acabo tendo que ser lembrado”.

Finalmente, ao concluir esta apresentação e análise do sistema modular de ensino adotado pela escola no contexto da política de implantação das escola-padrão, permitimo-nos ressaltar alguns aspectos importantes. Podemos dizer mesmo que nesta unidade de ensino, a passagem para escola-padrão se confunde com a adoção do sistema modular, embalado no movimento que a ênfase na autonomia impulsionava.

Ao dar vez a vez para que a escola se expressasse, pudemos constatar seu esforço na construção do seu projeto, da sua identidade, da sua autonomia, e avaliar a consistência deste projeto, tanto nos seus aspectos pedagógicos, como organizacionais. Pudemos constatar que há um forte liame de consenso que perpassa os diferentes agentes sociais que configuram a comunidade escolar. Este consenso se dá em torno da decisão da escola pelo sistema modular de ensino e das vantagens que ele apresenta para os alunos e professores, apesar dos questionamentos levantados. Porém, talvez mais que o liame construído em torno de uma proposta, devemos destacar o exercício da autonomia da escola, na busca de novas formas de organização, condição primeira para a renovação da escola pública.

E nesta direção, voltamos novamente para os números da escola. A conexão anteriormente estabelecida entre escola de tempo integral e evasão/repetência, surge também aqui indicando o quanto o projeto da escola pode estar relacionado às políticas da Secretaria da Educação. É a partir de 94, ou seja, um ano após a mudança para escola-padrão/sistema modular de

ensino, que esta escola retoma seu caminho em direção a um melhor desempenho, com taxas declinantes de evasão e repetência. Podemos considerar esta ocorrência como reflexo da melhoria das condições materiais de trabalho no interior da escola, bem como do enriquecimento de sua estrutura, facilitando, assim, a reflexão sobre o trabalho da escola. Isto se tornou bastante claro no que se refere ao 1º grau, onde a escola já firmara conhecimento. Porém, em relação ao 2º grau, e coerente com as estatísticas gerais, as melhorias alcançadas com a escola-padrão/sistema modular não foram visíveis. Como pudemos constatar, a experiência da escola neste grau de ensino é recente. Acrescentemos a isto a maior complexidade deste nível de ensino, onde se entrecruzam as variáveis sócio-culturais e econômicas, sobretudo no ensino noturno (aluno trabalhador), conforme já anteriormente assinalado. É também um momento de profundas mudanças na escola, cruzando-se aqui a implantação da escola-padrão/sistema modular com a vertiginosa expansão da matrícula no 2º grau, alterando radicalmente o perfil da clientela. Entretanto, é lícito sustentar uma hipótese otimista sobre a melhoria do trabalho escolar neste grau de ensino, considerando as mudanças estruturais e organizacionais da escola, que apontavam entre outras coisas, um evoluir do “trabalho sobre o trabalho”. Tal hipótese, com certeza, se confirmaria caso não tivesse havido nova alteração de rumos ditada pelas instâncias superiores da Secretaria da Educação.

Contudo, tal percepção, não está presente naquilo que os grandes números, as estatísticas sugerem. Ao procurar olhar a escola de outro ângulo, não diluída na miríade dos números somente, percebemos que o projeto escola-padrão ampliou o espaço decisório e de ação das escolas, facilitando a escolha por parte da escola de formas de organização que, por todas as

características evidenciadas, diferiam do comum das escolas públicas. Várias outras escolas seguiram caminho análogo, ao buscar novas formas de organização, mais condizentes com suas escolhas, enfim com seu projeto; enveredando, assim, por uma via que o projeto escola-padrão, nos seus fundamentos e pressupostos, estimulara.

Este constitui um lado da questão que nenhum tipo de avaliação das escolas-padrão, anteriormente mencionada, evidenciou. E talvez esteja aqui o lado mais promissor do projeto escola-padrão: o de alimentar as possibilidades de um projeto autônomo da escola, encarando aqui a autonomia escolar não apenas enquanto valor em si, em confronto com a burocracia homogenizadora, mas também enquanto exigência mesma de criação de novas formas sociais que respondam às necessidades do tempo presente. O simples ato, porém não usual, de escutar o que os atores da escola — direção, professores, alunos — pensavam foi fundamental para confirmar, ainda que com críticas, os rumos tomados pela escola.

Contudo, avaliar uma política educacional por este ângulo, requer uma concepção e prática de ciência, educação e administração da educação, talvez ainda por construir.

6. As Relações entre a Escola e a Secretaria de Educação

A análise do projeto escola-padrão, sua implementação e resultados sugerem, ao final deste estudo, um padrão de relacionamento entre a Secretaria da Educação e a escola que suscita uma série de questões.

Os dados da escola apresentados nos gráficos abrangendo quase uma década, bem como os pontos de vista expressos pela direção, professores e alunos sugerem a existência de uma vida da escola que, como vimos indica a busca de sua autonomia, da criação dos seus caminhos próprios. Igualmente, as oscilações das taxas de evasão e repetência neste período, conforme registram estes gráficos, indicam diferentes políticas educacionais, significando tais políticas um reordenamento da escola, de sua estrutura e de suas atividades. Tais dados também nos levam a perguntar sobre as relações entre a escola e as demais instâncias da Secretaria da Educação, pois sua variabilidade é também reflexo destas relações

A primeira característica desta relação, quando vista da perspectiva da escola, é a descontinuidade. As mudanças de orientação política nos escalões mais altos da Secretaria são o que define o rumo da escola. Neste ponto, devemos esclarecer em que consiste esta descontinuidade. Tal descontinuidade não se refere às linhas gerais de ação política na área de educação, sobretudo se tomamos como referência os três governos do PMDB. Em todos eles, a ênfase vem sendo dada no combate a problemas recorrentes do ensino fundamental, como a evasão e a repetência, originando daí, por

exemplo, o Ciclo Básico, a Jornada Única, como projetos que persistem por mais de uma década. A descontinuidade reside, sim, na confluência dos campos de decisão da escola e da Secretaria da Educação; o que traz para a cena dos acontecimentos a questão da autonomia. E, neste sentido, se a idéia de autonomia passa necessariamente pela capacidade da escola de decidir sobre suas metas, objetivos e modos de funcionamento, bem como a disponibilidade de recursos, sobretudo financeiros, o que ocorreu neste período apenas demonstra que a autonomia pouco ultrapassou à retórica, ao encanto de uma palavra destinada mais a enfeitar discursos pretensamente reformistas, inovadores.

Voltemos à escola estudada. As linhas ascendentes da evasão e repetência em 93, que traduzem um retorno ao passado e o esvaziamento de vitórias já alcançadas pela escola, são os sinais de uma política educacional que deixava de existir; final silencioso de uma política onde nenhuma explicação sobre o que estava ocorrendo era dada à escola. O levantamento feito pela CENP já indicava que, em 1988 o apoio aos projetos do PROFIC estava se enfraquecendo, e os recursos minguando.

Relembrando este período vivido pela escola, declara a diretora: *“Conseguimos coisas maravilhosas e de um dia para outro a Secretaria acaba com tudo. Então isto desanima muito a gente dentro da escola”*. E prossegue num outro relato no mesmo tom: *“O trabalho de educação, você sabe, que é aquele trabalho de formiguinha. Um pouquinho hoje, um pouquinho amanhã, um pouquinho depois, até que a criança muda. Então estava dando resultado o trabalho. Eu tinha uma equipe excelente aqui. Eu tinha enfermeira que ficava cuidando deles. Eu tinha um médico que vinha uma vez por semana*

fazer o levantamento. Eu tinha o fichário completo da vida do aluno. Tudo o que precisava, acertava, fazia. Olha, jogaram fora tudo. Eu fiquei assim desolada. Sabe o que é desolada?”. Referindo-se ao trabalho de desenvolvimento do hábito de leitura realizado pela escola, assim se expressa: “É um trabalho árduo que você tem de começar desde o pequenininho da 1ª série lá em baixo, porque se eu pegar um criança de 7ª ou 8ª série eu não vou conseguir fazer um trabalho bom com ela. Eu tenho que pegar o pequenininho da 1ª série”; por exemplo, eles tinham leitura, tinham de fazer a leitura; fazer aquilo com eles tudo certinho, dar aquele hábito de leitura para eles, explicar tudo certinho. Então o que acontecia: a maior incidência à procura da biblioteca era das crianças de 1ª à 4ª série. Agora, essas crianças lendo desde a 1ª à 4ª série, quando elas chegarem na 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª série elas vão ler também. Agora, não adianta, por exemplo, eu pegar um criança de 7ª e 8ª série e querer que ela vá freqüentar uma biblioteca se ela não teve desde o começo. A gente mandou fazer almofada, pôs na biblioteca, sabe, então tinha aquelas coisas: a meninada ia, fazia, aprendia e de repente eles me tiram tudo isso. Eu fiquei muito triste, sabe, assim desolada”.

Com relação à escola-padrão algo parecido também ocorreu em 1995. Por exemplo, a biblioteca deixou de ter uma pessoa com tempo suficiente para fazê-la funcionar, mantê-la organizada e dar atendimento a alunos e professores; a proposta do CIC prevista na escola-padrão também deixou de existir. Este vazio passou a representar um prejuízo para a escola. A HTP deixou de fazer parte da carga horária normal de trabalho do professor de tempo integral, que na escola-padrão tinha 26 horas semanais de aula, podendo dedicar o restante do tempo para estudos e melhor atendimento a alunos. Em lugar disto, a HTP passa a ser opcional para o professor e o

trabalho de coordenação do conjunto dos professores, restringe-se a apenas um grupo de interessados. Referindo-se a esta situação, afirma um professor da escola que hoje a HTP está reduzida a uns 15 professores, quando anteriormente abrangia quase a totalidade. Constata que *“é uma coisa que atrapalha porque o coletivo fica perdido nisto tudo”*. Segundo o mesmo professor, a escola não mudou, pois o corpo docente se manteve o mesmo; *“o que mudaram foram as condições propiciadas pela escola-padrão”*. E completa a diretora da escola: *“Então a escola-padrão foi uma grande coisa que a gente perdeu agora”*.

Fato mais recente ocorrido em 1996 com a reorganização das escolas, proposta pela Secretaria, também corrobora esta ruptura entre o caminho perseguido pela escola e as decisões da Secretaria. Deve-se destacar que tal proposta apresenta para a escola aspectos positivos, tanto do ponto de vista administrativo, quanto do ponto de vista pedagógico. Por exemplo, o fato de concentrar o alunado numa faixa etária mais estrita — 7 a 10 anos no caso daquelas escolas que ficaram com o CE à 4ª série — tende a diminuir o leque de problemas que a escola enfrenta no seu cotidiano, com a vantagem adicional de poder focalizá-los melhor. Porém, nesta escola estudada, o 1º grau constituía uma experiência tradicional, um conhecimento já acumulado e já firmado; uma estrutura administrativa e um corpo docente também de experiência já firmada. A reorganização das escolas públicas neste caso específico significou a eliminação pura e simples desta experiência: os alunos do CB à 4ª série foram redistribuídos para outras escolas, bem como parte do corpo docente. No caso, não seria necessário nenhum critério sofisticado, apenas o bom senso recomendaria que tal experiência fosse preservada.

O fato é que predomina na escola um clima de desconfiança em relação às iniciativas da Secretaria. Referindo-se ao momento atual, declara um professor: *“... quanto ao futuro, toda a coisa que vem da Secretaria da Educação eu diria que não é fácil ter idéia clara do que vai acontecer, a preocupação é que um ato da Secretaria simplesmente extinga o sistema modular e volte ao sistema convencional. É um receio que nós temos como professores”*. Uma outra professora de longa experiência na escola, afirma que enquanto existia escola-padrão, o sistema modular estava bem; porém com o *“fim da padrão estamos correndo risco. Não se manda avaliar, parece que o que não proveio da Secretaria não serve”*.

Assim, três ocorrências fundamentais cobrindo um período de três governos marcaram interrupções, em todos os casos, danosas para a escola, seus alunos, professores, enfim seu trabalho. Fera-se, desta forma, frontalmente um discurso que já atravessa uma década, que reitera a necessidade de se promover a autonomia da escola. Observa-se que o ocorrido no particular fere um princípio valorativo, um princípio da administração moderna atento às características das sociedades contemporâneas de rápidas e profundas mudanças, que colocam para as organizações, quaisquer que sejam suas finalidades, a necessidade e a importância de assumir com rapidez e eficiência as suas decisões, e mesmo seus arranjos organizacionais. A negação deste princípio passa a ser fundamental; impede que a escola, de *“instituída”* ela própria vá *“instituído-se”* (LOURAU, 1995, p. 256). Como se percebe, a questão aqui não é só estatística ou financeira, a confirmar quanto se deixou de gastar, o que foi poupado de recursos humanos, o quanto a *“máquina foi enxugada”* e

racionalizada. Ainda que tais questões tenham inegavelmente importância, tomá-las como únicas, ou mesmo as mais centrais, significa abdicar do problema fundamental que abrange a redefinição das relações entre os “órgãos centrais” da Secretaria e a escola, a ponto de isto se incorporar à prática das pessoas que povoam o interior desta mega-organização. Também neste caso, parece verdadeira a afirmação do que o que é bom para a Secretaria, não é necessariamente bom para a escola.

A segunda característica marcante desta relação da escola com a Secretaria é o conflito. Ele não está presente de modo manifesto em todo momento, mas embutido num processo de tensão permanente dadas as condições em que a escola opera: baixos salários e falta de materiais, supridos muitas vezes por recursos levantados pela própria escola. Porém, o ocorrido com a desativação do PROFIC evidencia como esta situação de tensão pode-se exteriorizar em conflito aberto. Vamos acompanhar mais uma vez o relato da diretora da escola, num último esforço de preservar o trabalho construído:

“Foi uma teima; fomos para São Paulo; uma brigaiada. Na reunião com o assessor do Secretário disse: — Olha, deve estar acontecendo isto, porque eu tenho minha classe de deficientes, eu atendo crianças com problemas de aprendizagem, de todas as escolas da cidade. Todas as crianças que têm problemas de aprendizagem são mandadas para cá. Ele virou para mim e falou: — Olha, sinto muito falar para a Sr^a, mas eu não entendo nada de educação, eu sou procurador do Estado. Eu falei para ele: — Se o Sr. não entende nada de educação o que está fazendo aqui? Sabe, mostrando para ele, olha precisa continuar porque o negócio é assim, assim,

assado. Nós estamos com estas crianças. Levamos trabalhos das crianças para ele ver, tudo com fotografia, com vídeo, tudo certinho; mostramos para ele o trabalho que estava sendo... — Ah, mas as outras escolas não estão assim... Retruca a diretora: — Ah, mas eu não tenho nada a ver com as outras escolas, tenho a ver com a minha. Então lá está funcionando, lá está dando certo, nós estamos fazendo...”.

Tal conflito persiste também de modo latente, conforme sugerem os movimentos sociais que brotam no interior da comunidade escolar. Um professor que nesta época já trabalhava nesta escola estudada declara que houve até uma *“mobilização dos professores, do corpo administrativo e mesmo da comunidade para que desse continuidade ao PROFIC”*. E hoje algo similar ocorre em relação ao sistema modular de ensino, mobilizando a atuação da escola, alunos e pais no sentido de manter tal experiência.

O terceiro aspecto que caracteriza as relações entre a escola e a Secretaria define-se não pelo que se faz, mas pelo que se deixa de fazer, no caso o não levar em conta as especificidades da escola, da unidade escolar como algo único. Relembramos aqui a noção de acontecimento em Morin, como algo único, próprio e singular, em contraposição ao geral, universal. A escola, neste ponto de vista, é um acontecimento, algo singular: tem sua história, um lugar, ocupa um espaço e é produto de uma rica teia interativa constituída por cada um dos seus participantes, ainda que um conjunto de normas e regras comuns a milhares de outras unidades de ensino as enquadrem num sistema maior. Por todas estas razões a escola aqui estudada é um acontecimento. Contudo, as diretrizes burocraticamente definidas

desconsideraram este fato; em todos estes momentos aqui referidos o caminho da escola sucumbiu a uma imposição maior dada pela norma burocrática.

Ao cortar a trajetória da escola que reduzira quase a zero as taxas de evasão e repetência, o que a colocava num plano superior quando comparada às demais escolas, o que se constata é o aniquilamento do que é específico, do acontecimento em favor da norma geral, uniforme. Mais uma vez vamos recorrer ao depoimento da diretora. *“Não mexam na minha escola; é modular, vamos dar mais um ano para depois ser reorganizada. Como tinha experiência com o 1º grau, vamos deixar esta experiência; estava dando certo. Porém, com a reorganização os alunos ‘foram tudo por aí’. Saíram 18 professores, uma turma que eu estava desde 1984 trabalhando com eles”*.

E aqui, qualquer tentativa de compreender melhor esta questão nos conduz a um caminho tortuoso, complexo e intrigante. Não basta apelar para os macro-modelos explicativos que enfatizam as contradições entre o Estado e a sociedade civil, burocracia e poder, autoritarismo e democracia, ainda que não devamos descartá-las como hipóteses fecundas para entender esta situação específica das relações entre a escola e a Secretaria da Educação. Seria necessário ir mais além. De qualquer modo, tal constatação nos leva a indagar sobre os modelos e os paradigmas de ciência e de seu corolário, a administração, que vem informando e conformando as linhas de ação política na área de educação. Os três fatos já suficientemente acentuados, sugerem que a administração dos assuntos educacionais sustenta-se no pressuposto da norma geral, da homogeneização, dos indicativos dos grandes números; e daí seu componente autoritário, da obediência à norma geral, e o conseqüente abafamento da experiência particular, do acontecimento.

Conclusão

A realização desta pesquisa, abrangendo um período de governo, leva-nos a alguns destaques, os quais, menos do que conclusões definitivas, devem ser vistos mais como estímulos para estudos posteriores. Por conta dos resultados alcançados com a escola-padrão, quanto por conta de uma visão de ciência, educação e administração da educação, achamos por bem destacar alguns caminhos que foram seguidos e que deveriam ser mantidos e mesmo ampliados. Indicaremos também os caminhos seguidos, a nosso ver equivocados, que contribuíram para abortar os esforços para implantação das escolas-padrão. Enfim, como sintetiza o título deste estudo, procuraremos apontar os acertos e os equívocos do projeto escola-padrão.

Primeiramente, destaquemos no projeto escola-padrão a ênfase dada à noção de autonomia da escola enquanto condição primeira para sua renovação, para seu fortalecimento; autonomia que se substancia no projeto da escola, em sua ação, sustentada pela disponibilidade de recursos financeiros, materiais e de pessoal. O fato de vincular a noção de autonomia, muitas vezes abstrata, às condições concretas que operacionalizam a idéia deve ser creditado como importante no projeto escola-padrão, pois num terreno, como a educação, termos de profunda significação mantêm-se muitas vezes como retórica. Nos documentos orientadores da política educacional, bem como na prática da implantação das escolas-padrão, tivemos oportunidades de salientar contradições da própria política a este respeito, porém devemos dar destaque a experiências como HTP e sistema modular de ensino, enquanto projeto de escola, enquanto exercício de sua autonomia, favorecida pelo momento. Tais

experiências apontam caminhos a serem buscados pelas escolas num sentido de flexibilizar suas estruturas, criando novas formas, respondendo às exigências que seu meio, sua clientela colocam; tornando a escola mais voltada para “fora”, do que para “dentro” do sistema burocraticamente organizado. Esta ênfase e o que ela gerou quanto à estrutura da escola constitui a nosso ver, aspecto altamente positivo do projeto escola-padrão.

O projeto escola-padrão procurou recuperar para a escola uma estrutura mais complexa, mais rica, prevendo tempo e pessoal, de modo a alimentar no seu interior os processos de reflexão sobre seu trabalho, avaliação e estudo. Tudo indica que sem estruturas de “trabalho sobre o trabalho” dificilmente ocorrerá a renovação da escola pública; perdurará o isolamento dos escolares, inviabilizará a emergência do trabalho coletivo, enfim a construção do projeto da escola, da sua autonomia. Nisto a escola-padrão representou avanço. E neste sentido, pode-se afirmar que o projeto escola-padrão significou melhora de qualidade da escola.

A estratégia de tomar a escola como um todo, se de um lado dividiu a “rede” entre escolas-padrão privilegiadas, e as demais desassistidas, do outro chama para a escola o seu papel, a responsabilidade de lidar com os problemas, como os tradicionais de evasão e repetência. Ou seja, a solução dos problemas específicos não se dá pela criação de grandes projetos de iniciativa central, mas sim, trazendo como foco a unidade de ensino e seu projeto. Neste sentido, em relação à escola estudada, vale destacar que a experiência do PROFIC, visando à escola como um todo gerou resultados amplamente positivos, e a escola-padrão estava se encaminhando para esta mesma direção.

Entretanto, o processo de implantação das escolas-padrão, as expectativas de curto prazo quanto a seus resultados, implícitas nas avaliações externas, bem como a política salarial, foram se cruzando no tempo a ponto de paralisar o projeto.

A implantação se deu, prescindindo em seu início de toda estrutura de supervisão. Também, o suporte através dos programas de capacitação foi frágil, revelando na sua execução as fissuras interiores da Secretaria, onde seus “órgãos” se destacam mais como espaços de poder do que pelos seus papéis complementares na implantação do projeto escola-padrão. A fragilidade dos programas de capacitação foi mais perceptível no preparo insuficiente para as atividades de coordenação pedagógica que, vinculada ao funcionamento da HTP constituía o centro nervoso, para onde convergiria a reflexão sobre o trabalho docente, e a possibilidade concreta de criação efetiva do projeto da escola. Por todos os motivos esta área merecia atenção especialíssima, o que não ocorreu.

As avaliações externas realizadas e as conclusões a que levaram frente aos resultados alcançados para a escola-padrão evidenciam uma visão equivocada de política educacional; de uma política que apressa em procurar resultados rápidos, à semelhança dos processos de mudança por reengenharia ou outros meios, comuns às empresas; de uma política orientada pelos grandes números, desatenta às mudanças qualitativas operadas no interior da escola. Neste caso, trata-se também de uma visão inadequada da escola a confundir sua natureza e sua organização, lançando-a indiferentemente no conjunto das demais organizações econômicas.

Por outro lado, uma visão que enfatizasse primeiramente o papel do Estado em prover de forma adequada as condições de funcionamento da escola, incluindo aí o salário docente, colocaria a avaliação das escolas-padrão numa outra direção. Não que seja incorreto cobrar resultados da escola; porém não parece adequado cobrar resultados em tão curto período de tempo, se considerarmos, por um lado, como tem sido a atuação do poder público em relação ao ensino fundamental, e por outro lado, a complexidade que envolvem as mudanças nas práticas pedagógicas e na organização das escolas. A ênfase no papel do poder público, em prover as condições de funcionamento da escola, provavelmente neutralizaria a ênfase em resultados de curto prazo.

Por último, ainda que tênues, tais resultados da implantação das escolas-padrão se fizeram presentes. No 1º grau, houve uma discreta melhoria, percebida através das taxas de evasão e repetência. Além disto, a escola-padrão, ao abrigar nos seus pressupostos, estímulos a experiências de iniciativa da escola, gerou, no caso da escola estudada o sistema modular. Mais do que qualquer indicador quantitativo, tal fato traz em si os germes de uma mudança no sistema de ensino, que, concretizada, poderia recuperar para a escola seu poder de decisão — a escola como centro gerador de conhecimento, não apenas como elo final de uma cadeia, resignada mais a sofrer os impactos de decisões exteriores a ela.

Contudo, o que ocorreu com o que ocorreu com o 1º grau chama nossa atenção para um efeito perverso da escola-padrão, provavelmente jamais imaginado pelos seus formuladores e implementadores. Ao melhorar apenas o 1º grau diurno, o projeto escola-padrão toma a mesma direção das demais

políticas sociais no Brasil que pouco beneficiam os mais necessitados, e no geral produzem resultados frágeis. Isto se confirma pelo fato de que o 2º Grau, especialmente o noturno (metade da rede pública dentro da escola-padrão, concentrando alunos-trabalhadores), visto através da evasão e repetência, em nada foi beneficiado pela escola-padrão. Este fato tende a colocar o projeto escola-padrão no conjunto das políticas sociais no Brasil, ineficazes no sentido de conter a exclusão social na história da sociedade brasileira.

E, finalmente, passados já alguns anos, é possível ver hoje a escola-padrão de um ângulo que o relativo distanciamento no tempo nos proporciona. E deste ângulo, podemos enxergar como uma idéia vigorosa e fértil acerca de como poderia e deveria ser a escola pública no Estado São Paulo, ao ser implementada, foi adentrando num terreno movediço, onde a crise fiscal do Estado, a fragilidade da atuação da Secretaria da Educação através dos seus diferentes órgãos, aliada a uma visão equivocada de avaliação, foi neutralizando progressivamente o ímpeto de mudança. Ao se deixar enredar por um tipo de avaliação classificatória do desempenho do aluno, e por conseguinte da escola e do professor, avaliação caracterizada mais como atividade técnico-acadêmica (que não ajuda melhorar o desempenho docente, nem a qualidade da educação), do que como prática social, o projeto escola-padrão criou para si uma armadilha que solapou as bases mesmas em que se assentava, como o pressuposto da autonomia; tornou-se refém de um paradigma de “pensamento neo-conservador” (DÍAZ BARRIGA, 1996, p. 58-59). O fato é que, ao final do governo onde foi gestada, a idéia de escola-padrão já não encontrava eco no interior da própria Secretaria da Educação.

Summary

The subject of this research is the educational policy in the state of São Paulo between 1991-94, of which the central idea was based on the term “standard school” (“escola-padrão”). The activities of this research were developed with the primary aim of identifying, in the implanation policy of the standard-schools, those aspects that indicated advances in the improvement of the quality of public teaching in the state of São Paulo. In this way, as the point of departure, a theoretical-methodological reference was sought that would explain certain fundamental concepts and their practical implications for the orientation of the research. Thus, an understanding of the meaning of science, of the terms “quantitative” and “qualitative” in the approaches to the research, the meaning of quality in education, was a concern throughout the development of the research — from the strategies of data collection to their analysis. In such a way, the procedures and techniques for the collection of information were varied, seeking to cover a spectrum of resources that would better cover the research question: questionnaires, interviews, statistical data and official documents were used. With these resources, we sought to cover the different levels of the Education Secretariat, from the central organs to the teaching unit. Finally, the research was structured in such a way as to permit an understanding of the standard-school project, in its oficial version, its process of implanation, the scope and the results attained. The main conclusion reached refers to the success of the standard-school project in its efforts to recuperate for the public school better conditions of functioning, providing it, above all, with pedagogical coordenation, and time and conditions for the teachers for study and reflection on their work. The analyses of

theoretical nature, as well as the empirical observations made, reinforce the conviction that without these structures, the school would not have been able to follow through the construction of its project, in the exercising of its autonomy. However, the circumstances under which the standard-schools were implanted, the fragility of the Secretariat and its organs, the immediatist vision of the short-term quantitative results, the limited resources for the amplification of the project, all paralysed the development of the standard-school even within the period of the government that had initially elaborated the idea, to the extent that it was totally extinguished by the following government.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- 1) Você considera que o "sistema modular" de ensino adotado por esta escola é (assinale no parêntese a alternativa que melhor representa sua opinião):
- Melhor do que o "sistema de disciplinas pulverizadas" adotado por outras escolas públicas.
 - Igual, já que na prática não faz diferença quando comparado com outras escolas públicas.
 - Pior, uma vez que demonstrou ser inferior ao "sistema de disciplinas pulverizadas" adotado por outras escolas públicas.
 - Não sabe responder.

Justifique sua opinião: _____

Tomando como referência sua experiência como docente e as disciplinas que leciona nessa escola, aponte:

- 2) Os **aspectos positivos** do sistema modular para seu trabalho como professor.

- 3) Os **aspectos negativos** do sistema modular para seu trabalho como professor.

Agora, considere os alunos dessa escola e aponte:

- 4) Os **aspectos positivos** do sistema modular para os alunos e sua aprendizagem.

- 5) Os **aspectos negativos** do sistema modular para os alunos e sua aprendizagem.

- 6) Se você pudesse escolher onde lecionar (assinale no parêntese a alternativa que melhor representa sua opinião)

- Escolheria uma escola que adotasse o sistema modular.
- Escolheria uma escola usual, que não adotasse o sistema modular.
- tanto faz, é indiferente.

SOBRE ESCOLA-PADRÃO

- 7) Até 1995 essa escola era "escola-padrão". Com a mudança de governo a política educacional, não há mais escolas-padrão. Comparando a situação atual dessa escola com a situação anterior, quando era "escola-padrão" indique se está melhor agora, continua igual ou piorou. Assinale com um X na direção horizontal do pontilhado, considerando os quadro aspectos abaixo relacionados.

ASPECTOS	MELHOR AGORA	CONTINUA IGUAL	PIOROU	NÃO SEI; NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA
Tempo semanal para reunião dos professores (HTP)				
Biblioteca e equipamentos de ensino				
Tempo para trabalho de recuperação de alunos e reforço de aprendizagem				
Existência de coordenação				
Remuneração por aulas de recuperação (HTP)				

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras.** 8. ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

BATISTELA, Rosa Luiza. **Governo decide acabar com o projeto das escolas-padrão.** **O ESTADO DE SÃO PAULO**, São Paulo, 09 nov. 93. Caderno A, Suplemento Geral, p. 15.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Administrador-educador-pesquisador: uma idéia possível.** UFSCar, s.d.

BATISTELA, Rosa Luiza, POMPEU, Sergio Henrique. **Remuneração em baixa.** **O ESTADO DE SÃO PAULO**, São Paulo, 26 set. 93.

BOUDON, Raymond. **Métodos da sociologia.** Petrópolis (RJ) : Vozes, 1971.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, 35).

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

CÂNDIDO, Antonio. **A estrutura da Escola.** In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI Maria Alice (Org.) **Educação e sociedade.** São Paulo : Nacional, 1964. p. 107-128

CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado.** Traducion de J.A. Bravo. Barcelona : Martinez Roca, 1988.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis : Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia.** Petrópolis : Vozes, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal e outros ensaios.** 2. ed. Rio de Janeiro : Salamandra, 1984.

DAVIDSON, Keay, SMOOT, George. **Dobras do tempo.** Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro : Rocco, 1995.

DEBLOIS, Claude. **L'Administration scolaire et le défi paradigmatique.** Quebec : Université Laval, 1988. v. 4 (Série Études et Documents).

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo : Atlas, 1983.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo : Atlas, 1981.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: da racionalidade técnica à complexidade dialógica.** UNICAMP : Faculdade de Educação, 1995.

_____. **Universidades: processos de socialização e processos pedagógicos.** UNICAMP : Faculdade de Educação, s.d.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Psicologia da Educação**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, São Paulo. n. 2, jun. 1996.

DIAS SOBRINHO, José, BALZAN, Newton César (Orgs.) **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo : Cortez, 1995.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Evaluacion de la academico: nuevas reglas y desafios. **Psicologia da Educação**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, São Paulo. n. 2, jun. 1996.

DRUCKER, Peter F. **As novas realidades**. 3. ed. São Paulo : Pioneira, 1993.

_____. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo : Pioneira, 1993.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. Tradução de Mirian Moreira Leite. São Paulo : Pioneira, 1989.

EVERS, Colin W., LAKOMSKI, Gabriele. **Knowing educational administration**. Austrália : Pergamon Press, 1991.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação, série 1, Escola, 11)

FERNANDES, Florestan. **A condição do sociólogo**. São Paulo : Hucitec, 1978.

_____. **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo : Nacional/Editora da USP, 1970.

- FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo : Nacional, 1959.
- FOSTER, William. **Paradigms and promises: new approaches to educational administration**. Buffalo (New York) : Prometheus Books, 1986.
- FOUCAULT, MICHEL. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro : Graal, 1979. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 7)
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação do rendimento escolar dos alunos das escolas-padrão: 1ª etapa, 8ª séries**. São Paulo, 1992.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo : FDE, 1992. (Série Idéias, n. 6)
- GARCIA DOS SANTOS, Laymert. **Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo : Brasiliense/FUNCAMP, 1981.
- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- GOMES, Cândido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo : EPU, 1994. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo : Cortez, 1992. (Questões da Nossa Época, 5)

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo : Loyola, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola, 1993.

HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo: do big bang aos buracos negros**. Tradução de Maria Helena Torres. Rio de Janeiro : Rocco, 1989.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NOVOA, Antonio (Org.) **As organizações escolares em análise**. Textos de Rose J. Bosker e outros. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

JUSTE, Ramón Pérez, ARAGÓN, Lucio Martinez. **Evaluacion de centros y calidad educativa**. Madrid : Cingel. (Série Educación y Futuro, Monografias para la Reforma)

KAWASHITA, Nobuko. **Organização do trabalho na escola: uma reconstrução crítica**. São Paulo : USP, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 1992.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. Tradução de João Paulo Netto. São Paulo : Cortez, 1995.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis : Vozes, 1995.

- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1993.
- MANILLA, José Manuel Alvarez. Reflexiones en torno a la calidad de la educación. **Revista de la Educación Superior, Mexico.** v. 18, n. 4, p. 72, out.-nov. 1989.
- MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica.** Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** 6. ed. São Paulo : Hucitec, 1987.
- MERTON, Robert K. **Teoria y estructura sociales.** Mexico : Fondo de Cultura Económica, 1968.
- MILITÃO DA SILVA, Jair. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** Campinas : Papirus, 1996. (Coleção Práxis)
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Portugal : Publicação Europa-América, 1994.
- _____. **O método (II): a vida da vida.** 2. ed. Portugal : Publicações Europa-América, 1987.
- MOTTA, Fernando C.P. **Teoria geral da administração.** 14. ed. São Paulo : Pioneira, 1987.

- NOVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Textos de Rose J. Bosker e outros. Lisboa : Dom Quixote, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- PARO, Vitor Henrique, et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1988.
- PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Maria Alice (Org.) **Educação e sociedade**. São Paulo : Nacional, 1964.
- PEREZ, José Roberto Rus. **A política educacional do Estado de São Paulo: 1967/1970**. Campinas : UNICAMP, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Departamento de Administração e Supervisão Educacional.
- REQUENA, Antonio Trinidad. **La evaluación de instituciones educativas: el análisis de la Facultad de Ciências Políticas y Sociología de la Universidad de Granada**. Granada : Universidad de Granada, 1995.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo : Atlas, 1985.
- ROSSETTI, Fernando. **Governo encerra programa de escola-padrão**. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 09 nov. 93. Caderno 3, Suplemento Educação, p. 8.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970/80**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

- SANDER, Beno. **Consenso e conflito**: perspectiva analítica na pedagogia e na administração da educação. São Paulo : Pioneira, 1984.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos, DUARTE CARVALHO, Maria Lúcia R. **Autonomia e gestão democrática da escola**: obstáculos e possibilidades. Campinas : UNICAMP, 1993. (Relatório de resultados parciais de pesquisa)
- SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo : Cortez, 1995.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluación**: um processo de diálogo, compreensão y mehora. Málaga : Aljibe, 1993. (Colección Biblioteca de Educación).
- SANTOS, Waldir dos. **Resumo do projeto de ensino através de módulos em implantação na escola-padrão João XXIII**. Americana, 1992. (Mimeografado)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **PROFIC**: avaliação de um projeto. São Paulo : SE/CENP, 1992. 210p. (Avaliação Educacional)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escolas padrão**: legislação e normas básicas. Compilação e Organização Leslie M. J. S. Rama e outros. São Paulo : SE/CENP, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. **Avaliação educacional**: resultados 94. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano diretor das escolas padrão: guia para elaboração.** São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Textos sobre o programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo.** Cadernos 1, 2 e 3. São Paulo, 1991a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Textos sobre o programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo.** D.O.E, 22, out. 1991b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1991c.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Tradução de Guilherme Solana. Madrid, Ediciones Morata, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antonio Joaquim et al. **Sociedade civil e educação.** Campinas (SP) : Papyrus/CEDES, 1992. (Coletâneas CBE).

SHAFF, Adam. **A sociedade e a informática.** 4. ed. São Paulo : UNESP/Brasiliense, 1993.

SILVA, José Luis. Florestan ataca o consenso. **FOLHA DE SÃO PAULO,** São Paulo, 20 ago. 95. Caderno Mais, p. 5.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina. Mudanças Tecnológicas e a educação dos trabalhadores. In: SOUZA MACHADO, Lucília Regina et al. **Trabalho e educação.** Campinas : Papyrus/CEDES, 1992.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo : Cortez, 1995.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto : Afrontamento, 1996.

TENTI, Emílio. Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación. **Revista de la Educación Superior**, México. v. 12, n. 3, p. 47, jul.-sep. 1993.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica: investigação social e enquete operária**. São Paulo : Polis, 1982.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez, 1985.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro : Record, 1985.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. **Macro-políticas da Secretaria da Educação relativas ao IEB e algumas medidas de escola-padrão: sub-projeto nº 1**. Campinas, 1995a.

_____. **Plano diretor (escola-padrão): sub-projeto nº 5**. Campinas, 1995b.

_____. **Horas de trabalho pedagógico (HTP) e coordenação pedagógica (escola-padrão): sub-projeto nº 6**. Campinas, 1995c.

UTSUMI, Miriam Cardozo. **Escola-padrão: avanço na melhoria do ensino?** Campinas : UNICAMP, 1995. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Departamento de Administração e Supervisão Educacional.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. México : Fondo de Cultura Económica, 1969.

WEFFORT, Francisco. Formação da cidadania no Brasil. In: BORGES, Abel S. et al. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo : FDE, 1994. 176p. (Série Idéias, 24).