UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Progressão Continuada: Mais um Capítulo da Reformulação do Ensino no Estado de São Paulo.

Autora: Regina Helena Lombardo Perez
Orientadora: Profa. Dra. Mariley Simões Floria Gouveia

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por .Regina Helena Lombardo Perez e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/02/2009

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2009

© by Regina Helena Lombardo Perez, 2009.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Perez, Regina Helena Lombardo
L838p Progressão continuada : mais um capítulo da reformulação do ensino no Estado de São Paulo / Regina Helena Lombardo Perez. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Mariley Simões Flória Gouveia.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Progressão continuada. 2. Reforma do ensino. 3. Condições de trabalho. 4.Trabalho docente. 5. Seleção. 6. Exclusão social. I. Gouveia, Mariley Simões Floria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-551/BFE

Titulo em inglês : Continuing Progression: one more chapter of the education reformation in the São Paulo State
Keywords : Continuing progression ; Education reformation ; Working conditions ; Teacher working ; Selection ; Exclusion
Área de concentração : Ensino e Praticas Culturais
Titulação : Doutora em Educação
Banca examinadora : Profª. Drª. Mariley Simoes Floria Gouveia (Orientadora)
Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes
Profª. Drª. Graça Aparecida Cicillini
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas
Profª. Drª. Maria Carolina Boverio Galzerani
Data da defesa: 13/02/2009
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : reqhe@hotmail.com

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Mariley Simões Floria Gouveia, a quem respeito e admiro profundamente, pela presença amiga e desafiadora, pela orientação segura e infinita paciência especialmente nas horas de incertezas e angústias, pela confiança em meu trabalho e pelas oportunidades para o meu crescimento intelectual e profissional.

A todos os Professores que contribuíram para a minha formação na Pós-Graduação, em especial os Professores do Grupo de Pesquisa FORMAR-CIÊNCIAS da FE – UNICAMP, pelas orientações proveitosas para a composição deste trabalho.

Aos colegas que compartilharam durante tantos anos o Grupo de Pesquisa FORMAR-CIÊNCIAS da FE-UNICAMP, pelas contribuições teóricas, pelas palavras de apoio, pelas alegrias compartilhadas e pelo convívio que possibilitou uma grande aprendizagem.

Ao Diretor, às Professoras Coordenadoras, aos Professores e aos funcionários da escola onde se desenvolveu a pesquisa, pela boa vontade e disposição em colaborar com esse trabalho além de todas as tarefas que desenvolvem rotineiramente e dos conflitos e dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano escolar.

Ao meu marido, companheiro de todas as alegrias e tristezas, pelo contínuo apoio e incentivo que foram fundamentais para o meu crescimento profissional e para o desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

Aos meus filhos, que sempre foram a razão do meu esforço, pelas horas de convívio que deixei de lhes proporcionar para poder o realizar o sonho de executar esse trabalho de pesquisa.

Aos meus pais (in memorian), pela presença incentivadora e ajuda constante desde o meu nascimento e pelas horas de convívio que deixei de lhes proporcionar, já no final de suas vidas, para poder executar esse trabalho.

Aos Comandantes e colegas professores da Subseção de Física da EsPCEx, por terem disponibilizado horas de minha jornada de trabalho para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.

Aos meus pais Lídia e Angelino (in memorian); ao meu companheiro de todas as horas Archimedes; aos meus filhos queridos Lorenza Vitória, Thaís Helena e Bruno Alonso e aos meus netos Enrico e Davi, renovação e esperança de novas vivências.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a análise das condições de trabalho em uma escola estadual paulista para o desenvolvimento do Ciclo II de Ensino Fundamental em regime de Progressão Continuada, modelo organizacional adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a partir de 1998 para toda a sua rede escolar. A pesquisa foi proposta tendo em vista, a cada reforma de ensino implantada nas últimas décadas do séc. XX, a desqualificação que foi ocorrendo no ensino e no trabalho dos professores e do processo de responsabilização desses docentes pela não consecução dos objetivos explicitados para educação nas escolas estaduais, sem considerar os demais fatores que condicionam esse trabalho. Esta pesquisa foi conduzida em três etapas: estudos teóricos referentes à evolução do trabalho e da oferta da educação nas sociedades contemporâneas capitalistas que contribuíram na delimitação da questão orientadora da coleta dos dados e das categorias de análise dos mesmos; acompanhamento das atividades escolares (2007) incluindo entrevistas com professores, gestores da escola e funcionários e, finalmente, a análise dos dados coletados sobre a dinâmica de funcionamento de uma escola estadual da região metropolitana de Campinas. A análise dos dados revelou incompatibilidades e contradições na própria legislação e entre esta e as condições de trabalho disponibilizadas na escola. Este fato torna mais difícil o desenvolvimento de ensino qualificado no regime de progressão continuada e da formação profissional dos docentes em serviço. Essas condições de trabalho encontradas na escola contribuem para que esse regime se caracterize como mais um mecanismo de seletividade e exclusão de muitos alunos e para precarizar o trabalho de ensinar.
Palavras-chave: progressão continuada, reformas do ensino, condições de trabalho, trabalho docente, seletividade e exclusão.

ABSTRACT

This paper presents the analysis of de work conditions in a State School of the São Paulo State for the development of the Elementary School Level II inside the Continuing Progression Process, an organizational pattern adopted by the Education State Secretary of São Paulo from 1998 on for their educational system. The search was proposed in view of the education teacher working disqualification occurred during all the modifications in the

educational process along last decades of the XX century. At the same time, to the teachers were imputed the responsibility for the no results achievements without considering all the determining factors of their jobs. This search was conducted in three phases: theoretical studies that contributed for the establishment of the question that guided the data collection and their analysis classes; the accomplishment of the school work (2007) including interviews with teachers, managers and the others employees and, finally, the data analysis on the dynamical operation of a state school of Campinas metropolitan region. The data analysis showed incompatibilities and contradictions in legislation and between this one and the school working conditions. This fact becomes more difficult the development of qualified education in the continuing Progression Process and of the professional background of the teachers in their jobs. These school working conditions contribute for the mentioned process become one more selection and exclusion mechanism of many students and also to turn it in a precarious process.
Key-words: continuing progression, educational modifications, working conditions, teacher working, selection and exclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO I – DA VIVÊNCIA À PESQUISA 7
Motivação Para Realizar A Pesquisa.....7
A Pesquisa.....16
O Foco Da Pesquisa.....28
Metodologia Da Pesquisa.....30
1- Escolha da escola campo da pesquisa.....31
2- Coleta e análise dos dados 34

CAPÍTULO II – AS REFORMAS DO ENSINO ATÉ A INSTITUIÇÃO DOS CICLOS E DO REGIME DE PROOGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....39
A Educação Nas Sociedades Capitalistas.....39
As Leis Nacionais Da Educação.....50
As Reformas Do Ensino No Estado De São Paulo: O Caminho Da Implantação Dos Ciclos E Do Regime De Progressão Continuada.....59
1- A década de 70.....60
2- A década de 80.....62
3- A década de 90.....71

CAPÍTULO III – A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....81
A Abertura Do Caminho.....81
A Adoção Do Regime De Progressão Continuada Nas Escolas Estaduais.....87

CAPÍTULO IV – A DINÂMICA DE UMA ESCOLA ESTADUAL QUE OFERECE O ENSINO FUNDAMENTAL EM REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA.....97
A Escola Campo Da Pesquisa.....97
O Contexto Socioeconômico Onde Se Insere A Escola Campo Da Pesquisa.....97
As Condições Reais De Trabalho Na Escola Campo Da Pesquisa.....100
1- A estrutura física.....100
2- Equipamentos e materiais didáticos disponíveis na escola.....114
3- Equipe gestora e equipe de apoio escolar.....122
4- Corpo docente.....135

CAPÍTULO V – COMO O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA SE CONCRETIZA NUMA ESCOLA ESTADUAL.....151
Turnos, Horários, Distribuição Das Classes E Grade Curricular Do Ensino Fundamental.....151
Plano De Gestão E Projeto Pedagógico Da Escola.....157
HTPC: Plano De Atividades, Cronograma E Temática das Reuniões.....171
Acompanhamento E Avaliação Do Processo Ensino-Aprendizagem.....177

1- Os registros da vida escolar dos alunos.....178
2- As discussões nas HTPCs.....181
3- Planos de Ensino e Diários de Classe.....201
4- Conselhos de Classe.....205
Os Processos Recuperativos.....213

CAPÍTULO VI – O QUE OS DADOS PERMITEM ENTENDER.....223
Fatores Condicionantes Na Concretização Do Regime De Progressão Continuada.....225
A Realidade Escolar.....246
1- A implantação do regime de progressão continuada.....246
2- A organização escolar no regime de progressão continuada.....254
3- Indicadores de desempenho.....260
Considerações Finais.....266

BIBLIOGRAFIA.....271

ANEXOS.....277

ÍNDICE DE SIGLAS

FMI – Fundo Monetário Internacional;
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento;
BIRD – Banco Mundial;
OIT – Organização Internacional do Trabalho;
OMC – Organização Mundial do Comércio;
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe;
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe;
USAID – Agencia para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado Norte-americano;
MEC – Ministério da Educação - Brasil
CNI – Confederação Nacional da Indústria;
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo;
SEE-SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;
CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo;
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;
DE - Delegacia de Ensino e, depois de 1998, Diretoria Regional de Ensino;
UE - Unidade Escolar;
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério;
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo;
HTP – Hora de Trabalho Pedagógico (em local de livre escolha do docente);
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério;
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases;
CEFAM – Centro de Formação para o Magistério;
ICMS – Imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços
FPE – Fundo de participação dos estados;
FPM - Fundo de participação dos municípios;
QP-IPI/Exportação-
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;
DRE – Divisão Regional de Ensino;
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo;
APM – Associação de Pais e Mestres;
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas;
ASE – Agente de Serviços Escolares (funcionário da Equipe de Apoio Escolar);
AOE – Agente de Organização Escolar (funcionário da Equipe de Apoio Escolar);
ATP – Assistente Técnico Pedagógico;
OFA – Ocupante de função Atividade (professor);
TC – Titulares de Cargo (professores)

INTRODUÇÃO

O caminho para a realização dessa pesquisa originou-se em meu próprio trabalho desenvolvido no estado de São Paulo, tanto na função de professora em escola estadual, em escolas particulares e em escola de ensino militar como em outras funções pedagógico-administrativas da carreira do magistério oficial estadual.

O trabalho por quase três décadas na rede escolar estadual de São Paulo possibilitou-me a vivência de situações bastante diferenciadas, decorrentes de ações governamentais que geraram mudanças na legislação do ensino e nas políticas educacionais envolvendo a organização do ensino, os currículos escolares, as orientações pedagógicas e metodológicas do ensino, as concepções que fundamentam a prática educativa, o financiamento do ensino, a "modernização" do ensino etc. Situações que tiveram implicações no que diz respeito às instalações físicas, aos materiais didáticos e equipamentos das escolas, à ação pedagógica nas escolas e seus resultados, aos recursos financeiros para a manutenção do ensino, ao atendimento à demanda escolar, à contratação de professores, à atribuição das aulas, à retribuição salarial aos docentes, entre muitas outras questões. Situações que exigiram mudanças na formação docente e reorientação do trabalho desses profissionais nessas escolas e que, portanto, também exigiram empenho e compromisso para com a execução das atividades educativas, conforme as premissas que estavam sendo adotadas pelos mantenedores dessas unidades de ensino. Situações que também causaram preocupações, desgaste emocional e estresse até que o processo de trabalho atingisse um novo estado de equilíbrio ou um novo estado de adaptação na prática escolar. Mas, em meio a todas as mudanças e turbulências vivenciadas, o aspecto mais desgastante em minha trajetória profissional na rede estadual de ensino paulista, a cada nova reforma de ensino implantada, foi o crescimento das críticas nada enaltecedoras à qualidade do ensino oferecido nessas instituições e à qualificação dos profissionais que o desenvolviam.

Durante o período em que trabalhei nessa rede estadual de ensino sempre foi muito difícil elaborar o "padrão" segundo o qual a sociedade paulista classificava, em cada época, a qualidade dos serviços públicos educacionais e o trabalho dos docentes nessas instituições. Por outro lado, foi muito fácil observar que a despeito dos esforços de grande

parte dos docentes na busca de capacitação profissional ou formação continuada e a despeito das dificuldades decorrentes das condições oferecidas para a realização do trabalho de ensinar, fatores desconhecidos por grande parte dos membros da sociedade paulista, os professores foram sendo responsabilizados pelos "resultados insatisfatórios" dos programas e reformas de ensino, implantados com objetivo de melhoria do processo educativo nessas instituições, particularmente daqueles direcionados à diminuição dos seus índices de repetência e evasão. Os docentes, por sua vez, também procuravam responsabilizar a outros pelos mesmos resultados negativos do trabalho educativo, sendo seus alvos privilegiados os alunos (que essa rede escolar começou a receber, cada vez em maior número, a partir de meados dos anos de 1970) e suas famílias, numa verdadeira corrente ideológica de responsabilizações que preenchia todo o espaço de discussões sobre o tema, deixando veladas causas sociais, políticas e econômicas fundamentais na desqualificação do ensino público.

Embora seja impossível não reconhecer que o sucesso ou insucesso de um trabalho educativo também depende dos atores envolvidos em seu desenvolvimento além dos outros fatores intervenientes, no entanto, no movimento ideológico de responsabilização pelos "baixos resultados" desse processo nas escolas estaduais paulistas foram os docentes, e não os outros fatores condicionantes, que sempre receberam as críticas mais contundentes. Vários aspectos relacionados ao trabalho desses docentes eram sistematicamente apontados: formação inadequada, ruim ou inexistente; falta de compromisso para com o trabalho e a aprendizagem dos alunos; utilização de metodologia inadequada à clientela; utilização exclusiva do livro didático, interrupção das aulas para reivindicação salarial (que em muitos casos ecoava na mídia e junto à própria população como "reivindicação prepotente"), atitude autoritária com os alunos etc. Ou seja, os olhares sempre se voltaram com maior ênfase à ação dos docentes, colocados no topo da lista de responsabilização pelo "fracasso" dos projetos políticos implantados na rede estadual de ensino paulista a partir de 1970 com o objetivo de "qualificação da escolarização", quando essa rede passou a receber, em maior número, membros economicamente mais carentes das classes populares[1] da população paulista. Classes que, ao longo das últimas três décadas do século XX e nessa

[1] Classes populares – termo será utilizado neste trabalho para designar os diversos grupos populacionais que vendem sua força de trabalho nos diferentes setores da economia formal ou informal, localizados em diferentes níveis sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade.

primeira do XXI, tornaram-se os clientes privilegiados dos serviços oferecidos nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Mas o que se pode dizer dos demais fatores intervenientes no trabalho de ensinar nessas instituições? Com o crescimento exponencial do número de escolas estaduais paulistas nos últimos trinta anos do século XX, será que todas elas foram dotadas das condições necessárias e suficientes para que os professores desenvolvessem adequadamente o ensino? As menções aos outros fatores intervenientes no trabalho escolar eram e ainda são tímidas e de forma bastante velada.

Refletindo sobre as experiências que vivenciei ao longo da minha carreira profissional nessa rede de ensino foi possível reconhecer muitos aspectos favoráveis e outros tantos desfavoráveis ao desenvolvimento das funções docentes nas escolas estaduais paulistas e à qualificação do processo educativo. Entre os aspectos favoráveis computei, especialmente, os cursos de capacitação, atualização ou formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo ou por órgãos conveniados que, em vários sentidos, contribuíram para o desenvolvimento profissional de grandes contingentes dos profissionais dessa rede escolar. Na sociedade contemporânea, onde o conhecimento evolui com rapidez sem precedentes históricos, ampliar continuamente a formação profissional é imprescindível, o que torna pertinente e de extrema importância os cursos com esse objetivo. Entretanto, na sala de aula, os efeitos desses cursos nem sempre foram observados com a intensidade esperada pelos seus organizadores. E essa situação, inúmeras vezes observada, também implicou em outros questionamentos sobre quais poderiam ser as suas causas.

Entre os aspectos desfavoráveis não é possível deixar de mencionar necessariamente, as carências de diferentes ordens que pude observar em relação à minha área de atuação docente, a área das Ciências Naturais, que as escolas estaduais foram acumulando no movimento de expansão dessa rede escolar na esteira do processo de democratização do ensino, intensificado nessas mesmas três décadas do século XX. E muitos desses aspectos desfavoráveis tal como ausência ou a quantidade reduzida de materiais didáticos entre outros, pelo seu peso no processo educativo, inúmeras vezes quase neutralizaram por completo os meus próprios esforços para desenvolver processo ensino-aprendizagem mais motivador, mais significativo aos alunos que eu atendia nas escolas dessa rede de ensino. Processo que poderia auxiliá-los mais na continuidade de seus estudos

e no percurso para melhorar as condições de suas vidas. Situação que, sem nenhuma dúvida, também ocorreu com outras áreas curriculares dos cursos oferecidos nessa mesma rede escolar, em particular do curso referente à etapa obrigatória de escolarização no país.

A esses fatores também não é possível deixar de acrescentar as inúmeras dificuldades dos próprios alunos que essa rede estadual de ensino foi recebendo em número cada vez maior. Dificuldades relacionadas, principalmente, à origem socioeconômica desses estudantes que se evidenciava, especialmente, na impossibilidade concreta de adquirir livros e outros materiais didáticos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem escolar e até mesmo de alimentar-se convenientemente. Dificuldades que, em muitas escolas em que trabalhei ou mesmo visitei no exercício das outras funções nessa rede escolar, nem sempre podiam ser contornadas porque essas unidades também não possuíam acervos bibliográficos adequados e em quantidade suficiente, não tinham os equipamentos necessários, apresentavam carência de pessoal de apoio, etc. e tudo isso contribuía ainda mais para a redução do processo ensino-aprendizagem a um trabalho meramente expositivo, restrito à palavra dos docentes, à lousa e ao giz. A distribuição de textos de apoio como livros didáticos (mesmo com todas as críticas que já receberam) e até de merenda escolar só se intensificaram a partir da década de 80, minimizando um pouco as agruras do trabalho docente, embora restrito ao Ensino Fundamental. Fato que, pelas condições de algumas escolas, também criou outros problemas como, por exemplo, obrigar o próprio professor a fazer a merenda escolar para os seus alunos, conforme pude constatar em escola onde atuei como supervisora de ensino. Os outros recursos mais modernos como vídeos/CDs educativos e equipamentos de informática somente começariam a ser disponibilizados nessas escolas a partir dos anos finais da década de 90. Até então os docentes dessas escolas, com exceção de algumas unidades privilegiadas pela sua idade e histórico de vida, tinham mesmo que resolver os problemas de materiais para as aulas com equipamentos como Duplicadores a álcool e, na melhor das hipóteses, com Retroprojetores ou ainda projetores de slides ou epidiascópios etc.

Por outro lado, embora cada reforma de ensino implantada nessa rede escolar trouxesse em seu bojo "novas exigências" para o trabalho de ensinar, a estrutura e organização das escolas nunca passaram por grandes mudanças, mantendo o modelo tradicional seriado de funcionamento que eu mesma experimentara desde meu tempo de

aluna dessas instituições. Mudanças mais drásticas no modelo organizacional do ensino na rede estadual paulista só vão acontecer a partir de 1995 e 1998, quando os Ciclos e a progressão continuada são implantados no Ensino Fundamental das escolas estaduais. E entre os argumentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na execução do processo que levou à sua implantação observam-se, particularmente, menções à necessidade de modificar as condições de trabalho nas escolas, conforme a etapa de escolarização oferecida e a faixa etária atendida, numa clara indicação de que esses seriam fatores condicionantes da qualificação da ação educativa.

Assim, o interesse em compreender melhor os condicionantes do trabalho escolar nas escolas estaduais, processo iniciado com a reflexão sobre as minhas próprias experiências profissionais nessas escolas, fez com que o trabalho de ensinar na rede pública estadual paulista, especialmente em termos das condições disponibilizadas para o seu desenvolvimento, fosse se constituindo, ao longo dos anos, em meu universo de pesquisa. Do meu esforço pessoal para realizar adequadamente as tarefas específicas na função que exercia, em cada momento histórico, nessa rede de ensino às condições de trabalho politicamente disponibilizadas para realizá-las, tudo foi sendo cuidadosamente repensado. E nas inquietações que emergiram das vivências do meu próprio trabalho nessa rede estadual de ensino, do exercício das outras funções exercidas, do exercício de reflexão sobre as razões da avaliação que a sociedade tem feito da atividade educativa nessas escolas públicas oficiais e dos estudos sobre o jogo de forças que permeia a oferta de educação pública no mundo moderno enquanto uma área da política social que se destina, pelo menos teoricamente, a minimizar as desigualdades da sociedade contemporânea, foi sendo gerado o interesse de realizar pesquisa que evidenciasse as reais condições de trabalho existentes nas escolas públicas estaduais de São Paulo para o desenvolvimento do ensino bem como suas relações com os propósitos, explicitados ou tácitos, das diferentes políticas educacionais que têm balizado a oferta da educação pública pelo estado paulista no final do século XX e início do século XXI.

Essas inquietações me levaram a questionar, entre outras coisas, a reforma de ensino que instituiu os Ciclos em regime de progressão continuada como modelo organizacional do Ensino Fundamental nas escolas estaduais paulistas. Várias são as razões para esse questionamento entre as quais a forma radical de lidar com dois problemas persistentes no

processo de escolarização que nenhuma reforma anterior conseguira alterar significativamente - a repetência e evasão. Problemas que se tornaram crônicos nessa rede de ensino paralelamente ao processo de democratização da educação às classes menos favorecidas da população até então excluídas desses serviços. Essas inquietações possibilitaram a delimitação do problema e da hipótese orientadoras da pesquisa, a elaboração do projeto de trabalho e a escolha da metodologia que permitiram o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão apresentados neste trabalho.

Desse modo, no Capítulo I estão explicitadas as razões que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, a questão e a hipótese elaboradas para orientar a coleta de dados e a metodologia de trabalho utilizada. O Capítulo II traz uma retrospectiva das reformas de ensino na rede estadual de ensino de São Paulo, como forma de evidenciar o processo que levou à implantação dos Ciclos de progressão continuada no Ensino Fundamental oferecido nessas escolas. E considerando que além de pontuar as reformas do ensino também é importante compreender como e porque elas ocorrem, em que contexto elas são propostas, está explicitado, nesse mesmo Capítulo, a evolução da educação nas sociedades como a brasileira e paulista, ou seja, nas sociedades capitalistas. Elementos que resultaram dos estudos teóricos desenvolvidos e que embasaram a elaboração do projeto da pesquisa, a coleta e a análise dos dados obtidos com a pesquisa. O Capítulo III apresenta um resumo da legislação que fundamentou a implantação do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino paulista, incluindo as orientações normativas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. No Capítulo IV tem início a explicitação, resumida, do que a pesquisa possibilitou conhecer em termos da dinâmica de funcionamento da escola estadual objeto do estudo realizado. Os conhecimentos obtidos sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no regime de progressão continuada, na escola estudada, estão expostos no Capítulo V. E finalmente, no Capítulo VI, está apresentada a análise dos dados coletados sobre o desenvolvimento do trabalho educativo na escola estadual estudada e as conclusões que foram construídas com a realização dessa pesquisa. Conclusões que evidenciam a pertinência da hipótese elaborada para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO I - DA VIVÊNCIA À PESQUISA

Motivação Para Realizar A Pesquisa

O trabalho na rede pública estadual de São Paulo[2] por quase três décadas, entre os anos de 1970 e 1998, ocupando diferentes cargos e funções do quadro do magistério público oficial, possibilitou-me vivenciar a implantação e execução, o acompanhamento e o destino final de muitos projetos políticos de reformas do ensino oferecido nessa rede. Projetos decorrentes de alterações das leis nacionais da educação ou das intenções políticas de diferentes gestores à frente do governo estadual, mas certamente tentativas de produzir mudanças, em alguma direção e sentido, no nível de produtividade[3] da rede estatal de ensino.

Refletir sobre essa vivência aguçou meu interesse na realização de estudos mais aprofundados sobre os projetos de reforma do ensino nas escolas estaduais de São Paulo tendo em conta várias razões.

Em primeiro lugar, pela observação de que o objetivo principal proclamado nos vários casos de reforma do ensino que vivenciei sempre privilegiou a oferta de ensino de melhor qualidade para além da expansão da oferta de vagas a contingentes cada vez maiores dos grupos menos favorecidos da população paulista. Em algumas reformas, a melhoria da qualidade do ensino foi identificada com mudanças estruturais. Em outras, com mudanças metodológicas no ensino. Mas apesar das reformas implantadas, a qualidade da educação nas escolas estaduais paulistas foi e ainda continua sendo muito questionada. Frigotto (2000), Gentilli (2001) e Fernández Enguita (1989) consideram a necessidade de tratar a questão da qualidade da educação em sua relação com a evolução do capitalismo e enfatizam que "melhoria da qualidade do ensino" tornou-se um jargão que tem dominado as propostas de reformas educacionais de países avançados como Estados Unidos e Espanha, as proposições de organismos internacionais como FMI, BID, BIRD e OIT e também de organismos brasileiros como CNI e FIESP. Na América Latina, segundo

[2] Refere-se à rede de escolas mantidas pelo governo estadual de São Paulo. Poderá ser mencionada em outras partes deste texto como rede oficial de ensino de São Paulo, rede estadual de ensino ou simplesmente como rede estatal.

[3] Refere-se à maximização da relação atendimento à demanda / custos, ou da minimização da relação custos / benefícios.

Gentilli (2001, p.115*),* esse *discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização*. O fato é que o problema da qualidade da educação, afora a questão da polissemia do termo, não pode ser tratado apenas como uma questão de métodos e técnicas, mas em suas relações mais amplas com os condicionantes sociais, políticos e econômicos das diferentes sociedades.

Em segundo lugar, o interesse por estudar reformas educacionais apareceu com a percepção de que a introdução de mudanças no processo educativo, desde a década de 70, sempre foram acompanhadas de justificativas que, explícita ou implicitamente, apresentaram alguma relação com o trabalho dos professores. Em cada caso, pelo menos um aspecto do trabalho docente esteve envolvido, como por exemplo, os métodos e estratégias de ensino, a seleção e organização dos conteúdos, a formação para a docência e para o desenvolvimento do projeto em implantação, as formas de avaliação utilizadas ou os altos índices de repetência e evasão. Todos esses aspectos ainda continuam presentes nas discussões sobre caminhos educacionais possíveis, apesar das incontáveis possibilidades de formação (com diversos nomes e propósitos) disponibilizadas aos docentes, neste estado, dos anos 70 até os dias atuais. No estado de São Paulo, as reformas educacionais colocadas em prática na rede estadual de ensino depois da década de 70 sempre foram acompanhadas de atividades de "preparação" do pessoal diretamente envolvido na execução dos projetos e programas - os professores e especialistas de educação[4], lotados nas escolas estaduais. Processo que, em meu entendimento, concordante com o de alguns outros pesquisadores do assunto, também tem um viés relacionado ao processo de responsabilização desses trabalhadores pelos resultados educacionais apresentados nas escolas estaduais.

Em terceiro lugar, o interesse em estudar reformas educacionais decorreu da constatação de que, a cada reforma do ensino, os índices de repetência e evasão, alvo explícito ou implícito das políticas implantadas, não se modificaram de modo tão significativo quanto previsto pelas autoridades educacionais da Secretaria de Estado da

[4] Denominação utilizada para caracterizar alguns cargos e funções diretivas do Quadro do Magistério Oficial de São Paulo tais como Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino.

Educação (SEE-SP). Modificação drástica desses índices no Ensino Fundamental[5] das escolas estaduais só foi observada após 1998, quando esse ensino foi organizado em ciclos de progressão continuada.

Em quarto lugar, o interesse por esse tipo de estudo também surgiu com a percepção de que a cada reforma implantada no ensino surgiam movimentos de resistência às mudanças, em grande parte entre os professores que seriam, na prática, os executores dos projetos e programas elaborados do lado de fora das escolas, nas esferas político-partidárias da sociedade paulista e brasileira. Assim, a cada política de reforma do ensino posta em prática, o instinto latente de resistência às alterações do estado de equilíbrio em que o sistema de ensino se encontrava acendia o estopim de novo movimento. E esses movimentos, após maior ou menor espaço de tempo, iam se diluindo em diferentes formas de adaptação às mudanças implantadas.

Essas evidências apontadas e também outras não mencionadas, para as quais não encontrava explicações muito convincentes me instigaram a realizar estudo mais cuidadoso sobre o tema. Assim, fui buscar na literatura sobre educação e em grupos de pesquisas institucionalmente constituídos os meios para analisar melhor essas questões. Entre os anos de 1999 e 2002 realizei pesquisa sobre as condições de produção de conhecimentos e de desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores de Ciências que davam aulas em escolas estaduais de Ensino Fundamental da região metropolitana de Campinas. A análise dos dados obtidos nessa pesquisa revelou um aspecto intrigante relacionado à última grande reforma no Ensino Fundamental oferecido na rede estadual paulista. As informações fornecidas pelos professores pesquisados permitiram observar que eles se agrupavam em dois grupos bem definidos e com leituras antagônicas acerca do regime de progressão continuada adotado pela SEE-SP, em 1998, para a etapa obrigatória de escolarização no país.

Para o conjunto de professores que participou da pesquisa, a adoção do regime de progressão continuada representou um "divisor de águas" no trabalho que vinham realizando na rede estatal de ensino e na própria história dessa rede escolar, mas em dois aspectos diametralmente opostos. Para o grupo que se mostrou favorável ao regime escolar

[5] Ensino fundamental – instituído pela Constituição Federal de 1988, com oito anos de duração, corresponde à etapa obrigatória de escolarização no Brasil; corresponde ao ensino de 1º Grau, instituído pela Lei Federal nº. 5692 em 1971, com oito anos de duração e obrigatório para todos os residentes no território brasileiro.

adotado, coincidentemente o que congregou o menor número de docentes, a reforma permitiu que o trabalho pedagógico fosse desenvolvido com melhor qualidade, pelas possibilidades de maior participação dos alunos num processo educativo, segundo eles, menos estressante e menos autoritário. Mas para o grupo contrário ao regime escolar adotado, que congregou a maior parte dos docentes participantes da pesquisa, a proposição da SEE-SP foi entendida como desvalorização e desqualificação do processo ensino-aprendizagem e do trabalho que os docentes realizavam nas escolas estaduais. Esse segundo grupo de docentes classificou o regime de progressão continuada como processo de "promoção automática" (ou "*empurraterapia*" conforme definiu um desses professores) e avaliou sua adoção pelo governo paulista como uma solução definitiva para um problema estatístico crônico que sua rede escolar vinha demonstrando: os altos índices de repetência e evasão que assombravam a rede estatal de ensino paulista há pelo menos duas décadas antes de 1998.

Portanto, a oposição ou resistência ao regime de progressão continuada adotado é um fato concreto que se evidenciou na pesquisa mencionada. Fato que contribuiu no delineamento de novas direções e razões para o desenvolvimento de estudos sobre programas de reforma de ensino implantados na rede estadual de São Paulo, particularmente o que implantou o próprio regime de progressão continuada. Fato que também se entrelaça às minhas próprias experiências como educadora, as quais já haviam me mostrado muitos aspectos ambíguos e negativos da retenção. As experiências mostraram, por exemplo, que a reprovação escolar não pode ser vista como garantia de que o aluno nada aprendeu durante todo o ano letivo, nem será garantia de a aprendizagem efetivamente ocorrerá na repetição da mesma série no ano seguinte. Principalmente se o trabalho educativo da escola não estiver direcionado a auxiliar os alunos na superação das suas dificuldades cognitivas. Por outro lado, as minhas vivências me mostraram que a promoção também não pode ser vista como garantia total de que a aprendizagem se efetivou, pois como pude observar inúmeras vezes no meu próprio percurso de trabalho, alunos repetiram a mesma série uma ou mais vezes, por serem reprovados em componentes curriculares diferentes a cada ano, inclusive naqueles em que haviam obtido aprovação em anos anteriores. Olhar essa ocorrência de modo muito restrito pode apenas indicar problemas de aprendizagem do próprio aluno. Mas um olhar mais amplo poderá indicar a

existência de incompatibilidades, por exemplo, entre estratégias / métodos de ensino e métodos de avaliação empregados por diferentes professores de um dado componente curricular ou de diferentes disciplinas. Incompatibilidades que certamente levaram muitos alunos a acumularem insucessos no processo educativo escolar.

Outro aspecto negativo da repetência revelou-se em problemas relacionados ao rebaixamento da auto-estima dos alunos, como vários pesquisadores dessa área têm enfatizado e que também pude observar, durante os anos de trabalho no magistério. Muitos alunos abandonaram o processo de escolarização com sentimentos de incompetência, de inferioridade e de desajuste idade/série escolar, em razão das múltiplas repetências e trocas de grupos de aula que vivenciaram. Assim, seguidos insucessos experimentados por muitos alunos, em suas trajetórias escolares, em razão de problemas curriculares ou de dificuldades de aprendizagem não podem ser pedagogicamente justificáveis ou aceitáveis. E, pelo menos na concepção legalmente colocada, não ocorreriam num processo educativo em regime de progressão continuada. E esse foi justamente um dos fatores que me levaram, talvez ingenuamente, a concordar com a implantação desse regime escolar na rede estadual de ensino de São Paulo.

Muitos outros problemas ou aspectos negativos decorrentes da retenção que poderiam ser exaustivamente listados não ocorreriam, conforme a concepção legalmente prevista, no ensino em regime de progressão continuada, mas isso não é propriamente o foco deste trabalho de pesquisa. Os poucos fatores apontados já são suficientes para evidenciar a necessidade de se averiguar se a adoção do regime de progressão continuada no Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo estaria dando conta de minimizar ou mesmo eliminar esses problemas; se estaria possibilitando, de fato, um trabalho voltado para a promoção da aprendizagem dos alunos, para o levantamento contínuo das suas dificuldades de aprendizagem como condição necessária para alavancar sucessos e progressos no processo educativo. E esse é, justamente, o objetivo explicitado pela SEE-SP ao adotar o regime de progressão continuada para o Ensino Fundamental de sua rede escolar.

Como explica Gouveia (2003, p.01)[6], *progressão continuada é um regime inerente ao ser humano, pois desde o seu nascimento, o ser humano, de uma maneira ou de outra, evolui continuamente.* É *maneira de progredir continuamente, maneira de aprender sempre ou a produção contínua do conhecimento*. Desse modo, porque um processo que ocorre naturalmente na vida cotidiana de todas as pessoas não poderia constituir-se em regime escolar com bons resultados? Por que tantos professores têm se posicionado contra programa educativo que dê ênfase a essa progressão contínua se esse é um processo que já deveria estar presente no trabalho escolar *visto que a escola é uma instituição que tem por meta fazer as pessoas aprenderem* [e]*, portanto, progredirem continuamente* (Gouveia, 2003: 02)? Eis aí, portanto, mais uma razão para estudar a reforma de ensino que instituiu oficialmente esse regime escolar que, a empregar-se o raciocínio de Gouveia (2003), já deveria ser o regime do ensino em todas as escolas.

Uma outra razão para estudar a progressão continuada decorre da minha participação, como gestora da educação estatal na região de Campinas, da implantação da política de reforma educacional que adotou esse regime para o Ensino Fundamental das escolas estaduais. Da proposição do projeto político ao início da sua implantação pude observar, em teoria, do conteúdo das legislações pertinentes e dos argumentos utilizados pela SEE-SP para justificar a adoção desse modelo organizacional nas escolas de sua rede de ensino, que essa proposta tinha potencialidade para promover mudanças na cultura escolar vigente. Em meu entendimento, naquele contexto, das concepções e argumentos delineados, esse modelo organizacional permitiria a evolução da educação escolar para um processo menos autoritário, mais democrático, mais significativo e mais prazeroso para os alunos. Mas, da potencialidade à concretização de um pressuposto, há fatores objetivos e subjetivos que condicionam o processo e podem produzir efeitos impeditivos à consecução dos objetivos proclamados para a empreitada. Podem, também, desencadear sentimentos de rejeição como o observado, por exemplo, entre os professores de Ciências que participaram da pesquisa anteriormente mencionada.

Assim, resultados positivos em empreitada dessa magnitude certamente vão depender de inúmeros fatores. Destaco como fundamental a necessidade de os envolvidos

[6] GOUVEIA, M.S.F. Implementação do Sistema de Progressão Continuada e as Repercussões no Ensino de Ciências. Campinas: FORMAR - Ciências /Unicamp, 2003. (mimeo).

no processo educativo, no mínimo aqueles que o conduzem diretamente, terem clareza do que o conhecimento pode proporcionar aos seres humanos em seu modo de estar e agir no mundo de que são partes integrantes. Também é importante compreender como o homem produz conhecimento e porque precisa produzi-lo continuamente. Especialmente no que se refere aos conhecimentos, valores, atitudes, *habitus* que possibilitam participação ativa tanto em relação ao meio físico como ao socioeconômico em que o homem está inserido, tanto para adaptar-se a ele como para transformá-lo, tanto para exercer conscientemente o papel de cidadão no cumprimento dos deveres como para saber e poder reivindicar direitos civis, políticos e sociais. E como nas sociedades contemporâneas a socialização, de forma sistematizada, dos conhecimentos e valores que permitem a formação de habilidades, atitudes e *habitus*, tem sido considerada função prioritária da instituição escolar nos seus diferentes níveis de ensino, decorre daí a necessidade e importância, que não pode ser reduzida ou negada, de que todos os indivíduos de uma dada sociedade completem, no mínimo, a etapa de escolarização nela considerada indispensável ou obrigatória.

No entanto, não interessa apenas passar pela escola. É desejável que esses indivíduos concluam uma escolarização que vá além do "passar de ano", do aprender normas de comportamento, do socializar uma ideologia, a da classe dominante. A escolarização deveria possibilitar ao educando compreender a importância do conhecimento e os modos e conseqüências de sua produção e utilização. Deveria possibilitar ao estudante transformar informações em conhecimentos e valores, em competências, habilidades, atitudes e *habitus* para ser, estar e agir na sociedade e no mundo de vivência de modo consciente, participativo, ético e responsável. Deveria possibilitar que cada estudante se percebesse como parte integrante do ambiente planetário em que vive e condicionante dos seus diferentes estados de equilíbrio ou de desequilíbrio, tanto em seu aspecto físico, como social, político e econômico. Não perceber as relações de poder existentes no ambiente em que se vive, não adquirir a percepção das possibilidades e direção das mudanças que podem ser desencadeadas nesse meio corresponde a estar excluído mesmo sendo parte dele, mesmo estando incluso no seu metabolismo, a *exclusão de dentro*, emprestando termo e concepção utilizados por Freitas (2002).

Vasta é a literatura que esclarece como se constituíram historicamente as relações de poder entre os homens e entre as nações por meio do domínio, por parte de uma minoria,

dos conhecimentos que os homens socialmente produziram. Vasta também é a literatura que aponta os diferentes níveis de utilização dos bens produzidos a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, enfatizando as grandes diferenças entre os países mais avançados, as sociedades capitalistas como a brasileira e outras ainda mais dependentes e, também, as grandes diferenças entre os indivíduos de uma mesma sociedade. A literatura aponta fatos que possibilitam compreender que não há nada de natural na exploração de homens por outros homens e que o sistema econômico capitalista não é um fenômeno natural cujos condicionantes independem da ação humana, mas algo que o homem criou e, portanto, poderá ser modificado. Essa literatura possibilita compreender, também, que o sistema político, nas sociedades contemporâneas, caracteriza-se como um conjunto de organizações, normas e regulamentos que os próprios homens construíram com a função de assegurar, a elas, algum grau de estabilidade social e econômica. E esse *status* certamente confere, aos atores da política, deveres para com todos os membros da sociedade, em todas as áreas indispensáveis à sobrevivência humana, incluindo a educação. Portanto, a forma de agir desses atores, especialmente na área educacional, interferirá no modo de vivência de todos os cidadãos.

A literatura evidencia, portanto, a importância vital do aprender e do conhecer para a participação ativa da vida nas sociedades contemporâneas. Logo, é importante verificar, *in loco*, se a instituição escolar, apontada como responsável por essa aprendizagem, está conseguindo cumprir sua função principal de socializar conhecimentos, de permitir que o estudante produza saberes, se produza como humano e compreenda a realidade em que vive. E, no caso do Ensino Fundamental das escolas estaduais paulistas, importa verificar se é possível possibilitar essa aprendizagem no processo educativo que ocorre em regime de progressão continuada. A não concretização dessa função, especialmente nesse regime, poderá caracterizar-se como um mecanismo mais virulento de exclusão e seletividade, como alerta Freitas (2002). É importante verificar, principalmente, se os profissionais que atuam nestas instituições estão podendo desempenhar suas funções de forma a propiciar o necessário desenvolvimento dos educandos.

Por fim, o interesse em estudar o regime de progressão continuada também se deve ao fato de que o posicionamento contrário à sua adoção pela SEE-SP, que tem sido demonstrado por grande número de professores da rede estadual de ensino, entre eles os

professores de Ciências que participaram da pesquisa mencionada, pode estar sinalizando problemas em relação ao modo como essa política de reforma de ensino foi implantada e tem sido implementada nas escolas estaduais. Por um lado, esse posicionamento contrário ao regime de progressão continuada pode estar sinalizando condicionantes subjetivos no processo educativo que estariam traduzidos no (a, as): antagonismo das concepções teóricas da SEE-SP e dos professores da rede estadual de ensino; incompreensão, pelos professores, das proposições teóricas da SEE-SP para poderem promover as práticas adequadas no cotidiano escolar; incompreensão, pela SEE-SP, das dificuldades reais que os professores estão enfrentando nas escolas para desenvolver o ensino; deficiências da formação para o exercício da docência, entre outros.

Mas, por outro lado, o posicionamento contrário ao regime de progressão continuada pode estar sinalizando condicionantes objetivos do desenvolvimento do ensino, ou seja, as condições objetivas de trabalho (ou condições objetivas de produção de conhecimentos como proposto em Perez (2002)) a que os docentes estão submetidos e que, ao invés de facilitar, poderiam estar dificultando o desenvolvimento de educação de boa qualidade, especialmente no Ensino Fundamental, direito de todos os brasileiros conforme prevê a Constituição Federal em vigor.

Portanto, é necessário conhecer o que estaria gerando tão grande resistência, por parte dos docentes, a que se ofereça aos alunos, pelo menos na etapa elementar, uma escolarização em que o processo de aprendizagem siga diretriz da evolução natural do ser humano, como indica Gouveia (2003). Ou seja, é preciso conhecer o que estaria gerando a resistência a que o processo educativo se efetue numa perspectiva que descarta a possibilidade de reprovação ao final de cada ano letivo, especialmente quando o estudante tenha freqüentado regularmente as atividades escolares. Ou ainda, é preciso conhecer, nessa linha de raciocínio, o que estaria gerando resistências à substituição de processo de escolarização numa relação autoritária entre escola, professores / alunos por outro onde a preocupação estaria direcionada a monitorar continuamente a evolução de cada aluno, especialmente na etapa de escolarização constitucionalmente obrigatória. É preciso conhecer se existem e quais seriam as contradições que poderiam estar dificultando o desenvolvimento de ensino de qualidade para os usuários dos serviços educacionais da rede escolar estadual.

A Pesquisa

O processo de reflexão sobre meu trabalho na rede estadual de ensino me permitiu elaborar, de pronto, algumas conclusões iniciais sobre as mudanças ou os projetos de reforma educacional, implantados muitas vezes como "inovações", alterando a organização e o modo de oferecer o ensino na rede estadual paulista. Permitiu-me concluir, por exemplo, que das várias políticas implantadas com perspectivas de melhoria qualitativa do processo educativo e de seus resultados a que introduziu os ciclos e a progressão continuada no Ensino Fundamental da rede estadual representou um posicionamento radical e extremo, por parte do governo estadual, no que se refere à organização, no estado de São Paulo, da etapa de escolarização constitucionalmente obrigatória no país.

Vários aspectos dessa reforma organizacional do ensino evidenciam, no meu entendimento, esse posicionamento radical. Um aspecto a ser considerado refere-se à oposição à premissa tradicional da cultura educacional brasileira, ao seu elemento central que pode ser traduzido como **a priorização e homogeneização do ponto de chegada no processo escolar, nas séries e no curso, independentemente das características individuais e do ponto de partida de cada educando**. Nessa perspectiva, o que importa é atingir critérios de excelência previamente determinados em cada fragmento do conhecimento, em cada série e em cada curso, mesmo que isso ocorra apenas para poucos alunos. Portanto, um modelo altamente seletivo e excludente. Na perspectiva da progressão continuada, pelo menos como premissa, a SEE-SP definiu como objetivo referencial a **socialização de conhecimentos básicos para todos**, o que significa a aceitação de graus diferenciados de aprendizagem e heterogeneidade no final do processo educativo; ainda que a definição de quais sejam esses conhecimentos básicos também se apresente como mais uma questão a ser analisada.

Outro aspecto a considerar relaciona-se à forma como os *gestores* do estado, em 1998, buscaram alterar o quadro de produtividade da rede estadual de ensino na etapa obrigatória de escolarização. O regime escolar implantado simultaneamente em todas as séries do Ensino Fundamental, a progressão continuada, fez baixar instantaneamente os altos índices de repetência e evasão que essa rede escolar vinha acumulando, especialmente no quartel final do século XX, paralelamente ao processo de democratização da educação

escolar, em sentido quantitativo, às classes populares da sociedade paulista. Modelo sem precedentes nas propostas reformistas adotadas por administrações estaduais anteriores, embora desde a década de 50, como aponta Vorraber Costa (1995), educadores brasileiros já condenassem os mecanismos seletivos, punitivos e individualizantes que eram empregados na educação brasileira.

Uma terceira evidência do posicionamento radical da SEE-SP refere-se à própria decisão, do final de 1995, de oferecer cada uma das etapas em que o ensino elementar obrigatório foi organizado em escolas diferentes, a primeira abrangendo as quatro séries iniciais e a segunda, as quatro séries finais do Ensino Fundamental. Essa proposta antecipou decisão do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) que instituiu, no sistema de ensino de São Paulo, a organização do Ensino Fundamental em ciclos de progressão continuada (Deliberação CEE nº. 9/97). Essa proposta antecipou, também, a determinação da LDB de 1996 que flexibilizou a organização do ensino no país para além do secular modelo anual e seriado. Os argumentos pedagógicos utilizados pela SEE-SP para justificar a oferta do Ensino Fundamental em duas etapas seqüenciais oferecidas em escolas diferentes enfatizaram a necessidade de tratamento diferenciado, na escolarização obrigatória, para as faixas etárias dos 07 aos 10 anos e dos 11 aos 14 anos de idade, especialmente em relação às condições físicas, materiais e pedagógicas das escolas. Argumentos contrários aos utilizados na implantação das reformas educacionais da década de 70, quando a duração da escolarização obrigatória foi ampliada para oito anos com o que se poderia chamar de "reunião" dos antigos ensinos primário e ginasial[7], que passaram a ser oferecidos em uma única unidade escolar.

Os argumentos usados para justificar a organização e oferta do Ensino Fundamental em duas etapas (posteriormente denominadas Ciclos), oferecidas em escolas diferentes, estariam encobrindo uma atitude meramente saudosista, de volta ao passado, no sentido de reeditar os ensinos primário e secundário (ginasial)? Seriam incorretos os argumentos pedagógicos utilizados nos anos 70 para garantir a oferta das oito séries do 1º Grau em uma só escola? Provavelmente nem uma coisa nem outra. A própria SEE-SP se encarregaria de dar a conhecer uma boa razão administrativa e econômica, além das pedagógicas, para que

[7] Denominações de níveis de ensino estabelecidas pela Lei Federal nº. 4024/61: o ensino primário, obrigatório dos 07 aos 10 anos de idade; ensino ginasial, uma modalidade do ensino secundário não obrigatório no país.

a separação do Ensino Fundamental em duas etapas fosse proposta. Razão que ficou evidente quando o governo do estado, por meio da SEE-SP, implantou mais uma etapa de sua agenda de reformas políticas, a etapa da descentralização iniciada em 1996 (ou revitalizada neste ano): o programa de municipalização dirigido à etapa obrigatória da educação básica[8].

Assim, em meu entendimento, os Ciclos foram implantados também como estratégia para tentar transferir, aos governos dos municípios paulistas, a responsabilidade e os encargos pela oferta e manutenção do Ensino Fundamental, ou de parte dele, até então assumidos, praticamente em sua totalidade, pelo governo estadual em todo o território paulista. É importante observar que em meados da década de 90, conforme dados divulgados em 1996 pela própria SEE-SP[9] às DEs e UEs, a contribuição dos municípios paulistas nessa etapa da escolarização básica estava na casa de 10%. E com a contribuição maciça de apenas 14 dos cerca de 700 municípios do estado, embora a Constituição Federal de 1988 tivesse definido a responsabilidade e os deveres dos municípios em relação a essa etapa da escolarização.

Minhas reflexões também me possibilitaram concluir que os argumentos pedagógicos, tanto os divulgados nas décadas de 70 e 80 para justificar as reformas educacionais decorrentes da Lei Federal nº. 5692/71, quanto os utilizados na proposição do modelo organizacional do Ensino Fundamental em Ciclos no final da década de 90, ligaram-se a outro importante propósito além dos efeitos específicos na sala de aula: a minimização dos impactos que as medidas adotadas certamente causariam. Entre eles o de tentar refrear ou minimizar movimentos de resistência às mudanças, por parte dos trabalhadores da educação. Movimentos que emergiram entre os professores, como pude diretamente observar em cada época, mais como indignação por mudanças impostas de fora para dentro das escolas, sem a participação consistente dos docentes nas discussões ou decisões sobre elas. Cada uma dessas mudanças impôs novos modelos de ação aos professores, novo modelo de relação professor/aluno, novas formas de organização do processo ensino-aprendizagem, porém, não traziam a marca da participação dos professores

[8] Educação Básica – denominação utilizada na Lei Federal nº. 9294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para representar um dos níveis de educação oferecido no Brasil que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

[9] Documento informativo da SEE-SP sobre o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município – Municipalização: Avaliação do processo (Relatório Preliminar), agosto de 1996, mimeo.

na decisão que iria afetar, diretamente, o seu próprio trabalho. Essas reformas mostraram claramente a separação entre o pensar e o fazer, entre o decidir e o executar na educação, indicando claramente que o trabalho docente não escapou do processo de divisão e de alienação que caracteriza o trabalho assalariado nas sociedades capitalistas. Divisão que também dificulta a inserção desse tipo de trabalho no rol daqueles historicamente classificados como trabalhos profissionais, como o dos médicos ou dos advogados, por exemplo.

Dada a forma impositiva como as reformas do ensino foram acontecendo, é importante lembrar que a adoção de modelos de qualquer natureza em relação ao desenvolvimento de dado processo, seja ele educacional ou não, decorrente de políticas públicas ou não, acarreta demandas e conseqüências. Tanto para quem propõe a reforma e estabelece as metas a serem efetivamente alcançadas como para quem deverá executá-las no cotidiano. As reformas acarretam, por um lado, o estabelecimento de compromissos e responsabilidades para todos os envolvidos no processo. Por outro, implicam no desenvolvimento de ações necessárias e, sobretudo, suficientes, num espaço de tempo conveniente, para possibilitar a obtenção dos objetivos proclamados. E esses dois aspectos, no caso da etapa obrigatória da educação, são cruciais e estão diretamente relacionados ao papel politicamente definido para a escola, mas nem sempre explicitamente declarado, frente às demandas e desafios do momento histórico vivenciado.

No caso da implantação da Lei Federal nº. 5692/71, na organização do ensino de 1º grau nas escolas estaduais de São Paulo, em meados dos anos 70, o processo ocorreu com a priorização de salas de aula. Era preciso ampliar, em curto espaço de tempo, o número de vagas tanto para dar conta do aumento da duração da etapa obrigatória de escolarização quanto para incluir, no processo educacional, contingentes da população paulista até então dele excluída, na esteira do processo de democratização da educação brasileira.

Essa priorização deu-se em detrimento de espaços pedagógicos tais como biblioteca, laboratórios, oficinas, praças para as práticas desportivas, auditório, entre outros, todos considerados necessários para desenvolvimento de ensino qualificado que pudesse propiciar a iniciação para o trabalho conforme apregoava o art. 5º, parágrafo 2º, alínea a, da referida lei. O mesmo pode ser dito acerca dos materiais pedagógicos pertinentes, em quantidade suficiente para atender a todas as escolas e a todos os alunos. Esse fato ficou

constatado na pesquisa que realizei junto aos professores de Ciências da rede estadual de ensino, conforme mencionei anteriormente, onde demonstrei que já no século XXI, grande número de escolas e alunos dessa rede escolar na região de Campinas, uma das mais desenvolvidas do país e do estado, ainda não contavam com todas as instalações físicas, os materiais e equipamentos que a própria legislação estadual exige, desde a década de 80, para a autorização de funcionamento de escolas de Ensino Fundamental.

Este fato descrito e os episódios de revogação de políticas que haviam sido implantadas nas décadas de 80 e 90, como é o caso dos projetos da Escola-padrão e do CEFAM[10], revelam fatores econômicos como condicionantes das decisões e ações políticas, que modelam e ou delimitam o atendimento à demanda educacional e às necessidades pedagógicas dos cursos oferecidos bem como a disponibilização de condições de trabalho nas escolas estaduais. Os projetos da Escola-padrão e do CEFAM, embora de indiscutíveis valores em termos pedagógicos, receberam severas críticas dos trabalhadores da educação, dos vários sindicatos dos educadores e de diversos setores da sociedade justamente porque representaram claramente a institucionalização da elitização, da seletividade e da exclusão na educação estatal, já que nem todos os estudantes, professores e escolas da rede estadual tiveram à sua disposição as mesmas condições para o desenvolvimento do trabalho escolar com que as unidades, inclusas nos projetos mencionados, puderam contar. E os custos desses projetos também foram tomados como fatores justificadores para a revogação dos mesmos.

A adoção dos ciclos em regime de progressão continuada na rede estatal de ensino, por seu caráter radical especialmente em relação aos índices de repetência e evasão, implica em compromissos e responsabilidades sem precedentes para com a efetivação da aprendizagem do educando. Com essa proposta, a aprovação ou retenção não é mais a referência para caracterizar o desempenho e o desenvolvimento do educando. Nesse modelo organizacional, que se caracteriza por visar a permanência do educando no processo, o desenvolvimento do aluno é que deve ser continuamente monitorado, conforme informações da própria SEE-SP divulgadas no documento Escola de Cara Nova – Planejamento 1998 enviado às escolas estaduais. Nesse documento a SEE-SP

[10] Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério, para preparar professores para as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

enfaticamente explicita: ***espera-se que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, consequentemente, seu progresso intra e inter ciclos*** (SEE-SP, 1998, p. 01, grifos nossos), evidenciando, claramente, a imposição de responsabilidades específicas para com o processo ensino-aprendizagem nas escolas estaduais de modo diverso e muito mais contundente do que ocorrera em décadas anteriores. E isso porque, como têm apontado Freitas (2002, 2003) e Frigotto (2000, 2001) entre outros, a exclusão e seletividade podem tornar-se ainda mais agudas quando decorrem de processos que privilegiam a inclusão educacional em seu aspecto quantitativo. Os altos índices de repetência e evasão escolar que as escolas estaduais paulistas colecionaram, especialmente na década de 80 até a metade dos anos 90, decorrentes das políticas decorrentes da Lei Federal nº. 5692/71, já eram indicadores desse fato.

Portanto, em meu entendimento, diferentes modelos organizacionais do ensino adotados para um sistema escolar acarretam diferentes compromissos, responsabilidades e ações, em categorias e intensidades diversas, das autoridades político-administrativas e educacionais constituídas nos diversos níveis de gestão, de execução e de acompanhamento e controle das atividades educacionais e, também aos usuários dos serviços educacionais. E esse quadro se modifica conforme as decisões sejam unilaterais ou coletivas. No caso da rede estadual de ensino paulista, onde as reformas, com algumas exceções, têm sido elaboradas sem a participação das escolas, de um dos extremos da ordem hierárquica, onde se situa o governador do estado, até o outro onde se situam os usuários das ações educacionais das escolas, os estudantes e seus pais, cada elemento da teia de relações que possibilita a oferta dos serviços educacionais tem deveres e direitos em relação a esse processo. E todos são evidenciados, na Constituição do país e na 2ª LDB, como co-responsáveis pelo desenvolvimento do processo educacional e de sua qualificação.

Assim sendo, quando um governo estadual, mantenedor da rede estatal de ensino, adota novas premissas para a oferta da educação em sua etapa obrigatória, de forma unilateral e em caráter diverso e até antagônico àquelas que estavam sendo anteriormente executadas (tanto em termos da estrutura física das escolas como nos funcionais e conceituais), é coerente esperar, desse mantenedor, o desenvolvimento de ações básicas, fundamentais, necessárias e suficientes para suprir as necessidades de funcionamento das escolas e garantir a consecução dos objetivos de qualidade por ele apregoados. Caso

contrário seria possível deduzir que, na realidade, os objetivos para a educação seriam outros que não os declarados. Da mesma forma, é coerente esperar que os demais envolvidos nesse processo também desempenhem suas funções conforme as premissas implantadas, mas que tenham as condições necessárias para isso.

Se for desta forma, seria coerente esperar, por parte dos órgãos centrais do governo estadual, o empenho dos recursos orçamentários para: preparar / (re)organizar / adaptar / adequar / ampliar as instalações físicas da rede escolar ou construir outras novas, como condição prévia ou como processo gradativo e contínuo, para possibilitar o desenvolvimento adequado do ensino; remunerar adequadamente o pessoal envolvido na execução da política implantada e do modelo organizacional adotado; manter e suprir as necessidades de funcionamento das escolas, tanto as administrativas quanto as pedagógicas. Tudo conforme as premissas e concepções pedagógicas adotadas.

Também seria coerente esperar, no que se refere ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propriamente ditas e para além dos espaços físicos adequados, o provimento dos necessários recursos humanos, materiais e tecnológicos e dos elementos normativos imprescindíveis (administrativos e pedagógicos) para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conforme as concepções adotadas e o padrão de qualidade delineado.

Com relação aos profissionais para atuar na rede escolar, seria coerente esperar a admissão de pessoal habilitado nos termos legais e o oferecimento contínuo de oportunidades, necessárias e suficientes, de orientações, e formação profissional para permitir a operacionalização do modelo organizacional do ensino implantado. Os Diretores das escolas, os Professores Coordenadores e os Professores diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem seriam os alvos privilegiados dessas orientações e processos formativos.

Seria coerente esperar, ainda, que as questões funcionais de pessoal também fossem colocadas em sintonia com as demandas da organização adotada para o ensino, ou seja, para além do salário propriamente dito, que fossem revistas condições de admissão, de constituição da jornada semanal de trabalho, de atribuição de aulas e horas de trabalho pedagógico, incluindo reuniões internas, atendimento aos pais, processos de formação, preparação das atividades escolares e avaliações, correção de trabalhos entre outros.

E finalmente, em relação aos usuários dos serviços educacionais da rede escolar em pauta, alunos e pais, seria coerente esperar a divulgação de informações e esclarecimentos que possibilitassem a compreensão do funcionamento da instituição escolar e do processo de desenvolvimento do ensino no modelo adotado. Além, certamente, da disponibilização, ao menos nas escolas, das condições necessárias e suficientes para que o processo de aprendizagem se efetivasse. Essas condições seriam necessárias para que os estudantes e seus responsáveis pudessem desempenhar convenientemente as funções que lhes competem no processo educativo e, desse modo, obter os resultados desejáveis, conforme suas expectativas e conforme o que prevê a Constituição Brasileira em termos de educação. Ou seja, para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, a sua preparação para ingresso no mundo do trabalho e o exercício consciente da cidadania.

Todas essas observações feitas se relacionam a um entendimento possível acerca do modo como uma política educacional deveria ser implantada para conduzir à obtenção dos objetivos declarados. A esse respeito, Pimenta (2001), ao tecer considerações sobre políticas de Educação Básica no Brasil, pontua a importância de examinar comparativamente as formas de implantação dessas políticas e as condições necessárias para a efetivação de suas propostas como aporte indispensável na compreensão da direção de sentido que embasa as reformas educacionais praticadas no país.

Pimenta (2001, p. 04) sinaliza que a análise comparativa das condições necessárias para desenvolver projeto proposto para promover a efetiva *democratização social da educação* e as condições disponibilizadas na prática escolar auxilia na análise do real sentido das políticas educacionais implementadas. Sinaliza, ainda, que essas condições necessárias seriam: *apoio pedagógico e material aos envolvidos, a discussão coletiva para a implantação, o estabelecimento de metas e as providências necessárias para a concretização, a permanência das equipes escolares na mesma escola e outras* que pudessem conduzir a atendimento escolar de qualidade para além do atendimento quantitativo. Ou seja, essa análise permitiria observar, conforme indica Pimenta, se o modo como as reformas são implantadas para o desenvolvimento da escolarização estão efetivamente comprometidas com os objetivos proclamados ou se elas, de fato, se configuram como políticas de ajuste às imposições de órgãos financiadores, especialmente a países como o Brasil, caracterizando-se, apenas, como processos mergulhados na lógica

sócio-econômica capitalista vigente e demarcadora da diferenciação entre os países centrais e os periféricos.

Portanto, das colocações de Pimenta deduzo que da concretização das intenções do mantenedor da rede escolar, dependerá, em grande medida, os resultados efetivos da política educacional posta em execução, tanto os positivos quanto os negativos. Mesmo que nesses resultados também interfiram as ações desenvolvidas individual e coletivamente por professores, diretores, coordenadores, alunos, pais e demais partícipes dos processos educativos, no desempenho de suas funções para responder aos compromissos e responsabilidades que lhes foram legalmente atribuídos.

Além de todos os elementos já citados e que delineiam questionamentos para pesquisa sobre os projetos de reformas do ensino implantados, a reflexão sobre o meu trabalho nas escolas estaduais de São Paulo apontou mais um elemento importante a ser considerado: a freqüência e sentido da implantação de sucessivos projetos de reformas educacionais. Há muitos aspectos nesse contexto que merecem ser analisados. Um deles diz respeito à continuidade ou não da implementação dos programas educacionais implantados na rede de ensino do estado. Alguns tiveram a duração de uma única gestão de governo do estado, sendo, na gestão imediatamente posterior, parcial ou totalmente revogados ou substituídos. Um exemplo típico foi o projeto Escola-Padrão, na década de 90.

Esse projeto, inicialmente implantado em 300 escolas em todo o estado, trouxe inovações especialmente direcionadas à efetivação de um trabalho coletivo na escola. Foram providenciados: jornadas de trabalho diferenciadas para os professores; horas de trabalho pedagógico coletivo; funções de coordenação de curso e de área curricular; recursos para o desenvolvimento de projetos elaborados pelos professores, entre outros, além de terem sido realizadas reformas nos prédios escolares para adequá-los às diretrizes de desenvolvimento do projeto. Mas esse projeto foi revogado quando a administração do estado que o implantou foi substituída, após as eleições de 1994. O projeto, que tinha ficado restrito a pequena parte das escolas da rede estadual de ensino, foi considerado elitista e foi revogado. As chamadas Escolas-padrão entraram no mesmo esquema de reorganização da rede escolar estadual em 1995, que separou o Ensino Fundamental em duas etapas, a serem oferecidas em escolas distintas. Além disso, essas escolas perderam todas as condições de trabalho, caracterizadas como “privilégios”, como a coordenação de área, as jornadas

especiais de trabalho docente e a caixa de custeio para programas especiais programados pela escola.

A organização do ensino de 1º Grau em ciclos, na década de 80, foi outra política educacional que também não teve continuidade, ficando restrita apenas à implantação do que foi denominado de Ciclo Básico, abrangendo a 1ª e a 2ª séries desse nível de ensino. Os ciclos intermediário e final, que dariam continuidade ao modelo organizacional originalmente pensado, não foram implantados.

Conforme divulgação da própria SEE-SP, em cada época, os projetos educacionais citados foram substituídos por dificuldades relacionadas ao aporte de recursos financeiros para atender integralmente a todas as escolas. Se existiram outros objetivos para o abandono desses projetos eles não foram explicitados e somente estudos mais acurados poderiam evidenciá-los. Mas o fato é que a descontinuidade de políticas educacionais sempre foi muito criticada e enfatizada, entre os profissionais da educação, como uma das causas da desqualificação do ensino estatal. Essas e outras descontinuidades das políticas educacionais também foram sempre relacionadas à alternância de diferentes correntes ideológicas na administração do estado, evidenciando que as reformas do ensino implantadas na rede estadual paulista faziam parte de políticas de governo e, por isso, acompanhavam a substituição dos mesmos. Processo que, em parte, foi interrompido, a partir de 1994, quando o governo do estado de São Paulo permaneceu ligado a um mesmo partido político, numa seqüência de quatro pleitos eleitorais e mandatos sucessivos, até 2007. Fato que se caracterizou como mais uma razão para estudar a reforma de ensino proposta por membros desse partido político para o ensino na rede estatal paulista.

A existência de descontinuidades dos projetos implantados na área educacional, a permanência de um mesmo partido político na gestão do estado de São Paulo entre 1995 e 2007, todos os demais elementos anteriormente citados e o alinhamento às proposições de Pimenta (2001) direcionaram meu olhar no sentido de buscar reconhecer, à vista do contexto social, político e econômico em que ocorreu e da dinâmica concreta das unidades escolares, se existiriam outros objetivos que melhor explicassem a reforma educacional que implantou o Ensino Fundamental em Ciclos e em regime de progressão continuada nas escolas estaduais paulistas, além daqueles explicitamente proclamados pelos gestores do estado. Essa busca demandaria, em primeiro lugar, situar a sociedade brasileira e a paulista

no desenvolvimento das relações capitalistas, em especial em tempos de economia globalizada, para detectar as lógicas processuais e ideológicas que dominam os seus diversos setores componentes. Em segundo lugar, demandaria mergulhar nas entrelinhas dos documentos oficiais, na legislação e nos fundamentos teóricos para detectar os objetivos proclamados. E finalmente demandaria mergulhar no cotidiano escolar para tentar verificar a existência ou não de contradições entre o proclamado e o concretizado no desenvolvimento das ações educacionais e possibilitar a emergência, caso houvesse, dos reais objetivos dessa reforma educacional. Portanto, foi nessa direção que a pesquisa que será aqui apresentada foi proposta e desenvolvida.

A organização do Ensino Fundamental em ciclos de progressão continuada caracterizou-se como uma reforma de grande impacto na sociedade paulista, especialmente entre os professores que atuam nas escolas estaduais. A implantação dessa política educacional deflagrou atitudes de adesão e de grande resistência em relação ao regime escolar adotado, fato que tem ocupado espaço na mídia, nas discussões sobre os resultados educacionais em avaliações realizadas em nível nacional e mundial e em diversas pesquisas sobre educação pública, entre outros. Essa notoriedade coloca esse projeto político e a legislação / normas que possibilitaram a sua implantação como marcos significativos na história educacional no estado de São Paulo, no que se refere à educação elementar obrigatória oferecida aos membros das classes populares da sociedade paulista, que são os usuários dos serviços das instituições escolares estaduais na atualidade. Assim, a vista do que expus e por considerar que:

- a política educacional implantada para o Ensino Fundamental oferecido nas escolas estaduais de São Paulo pelo governo estadual iniciado em 1995 parece ter sido encampada por administrações sucessivas até o ano de 2007, todas ligadas a um mesmo partido político, o que acabou criando a aparência de que essa era uma política de Estado e não de governo na área educacional;
- a SEE-SP, dando seqüência à operacionalização dessa política educacional, adotou, em 1998, para as escolas da rede estadual de Ensino Fundamental, o modelo organizacional de ciclos em regime de progressão continuada assumindo o pressuposto de que <u>todas as crianças são capazes de aprender se a elas forem oferecidas condições adequadas;</u>

- o modelo organizacional adotado para o Ensino Fundamental estatal causou impacto na rede escolar deflagrando, entre os professores bem como em outros setores da sociedade, atitudes de adesão ou de resistência ao projeto e seus pressupostos;
- o modelo organizacional tem sido apontado, pela ala resistente dos docentes desta rede de ensino, como causa da desqualificação do processo ensino-aprendizagem nas escolas estaduais, sendo proclamado como um mecanismo de promoção automática com o intuito de mascarar estatísticas educacionais;
- a implantação desse modelo organizacional já completou 10 anos, espaço de tempo que possibilitou a liberação anual, a partir do final de 2005, de turmas de alunos que cursaram todo o Ensino Fundamental no regime de progressão continuada e, portanto, pode ser considerado período mais que suficiente para que as escolas, e os professores, tivessem recebido todas as condições necessárias para desenvolver esse ensino de modo bem qualificado;
- as formas de implantação das políticas públicas, em especial das políticas educacionais, interferem significativamente nos resultados das mesmas;
- as condições concretas resultantes da implantação de uma política educacional constituem condições de produção de conhecimentos e, portanto, de formação em serviço para os trabalhadores envolvidos no desenvolvimento do processo educativo e de produção de cultura acerca do processo educacional;
- o modelo organizacional implantado nas escolas estaduais de Ensino Fundamental bem como a legislação que lhe deu origem podem ser apontados como marcos na história educacional do estado de São Paulo pela forma radical de enfrentamento do problema crônico da repetência e evasão e para garantir o ingresso e permanência do educando na etapa de escolarização constitucionalmente obrigatória no país;

elaborei o projeto e me propus a desenvolver esta pesquisa para conhecer e analisar quais são condições de produção de conhecimentos, resultantes das ações de sucessivos governos do estado de São Paulo, entre os anos de 1995 e 2007, para o desenvolvimento do Ensino Fundamental organizado em ciclos e em regime de progressão continuada. O propósito da pesquisa foi desenvolver uma análise comparativa dos pressupostos teóricos e legais para essa modalidade de organização do Ensino Fundamental na rede escolar estadual e o que concretamente ocorre nas escolas, centrando minhas conclusões nas prováveis

conseqüências do modo de implantação dessa reforma educacional no trabalho e na profissionalização dos docentes dessas instituições de ensino, no contexto da sociedade em que essas instituições de ensino estão inseridas.

O Foco Da Pesquisa

O estudo da legislação educacional brasileira e paulista evidenciou a necessidade de muitas mudanças no cotidiano da instituição escolar para que o Ensino Fundamental organizado em ciclos e regime de progressão continuada, em todos os seus aspectos, se concretizasse na prática escolar, de forma favorável aos usuários dos serviços educativos das escolas públicas de São Paulo.

Conforme o que foi anteriormente exposto, o modo de implantação de uma política educacional (traduzido em condições de trabalho disponibilizadas aos professores e alunos) e a sua operacionalização no cotidiano escolar são considerados elementos condicionantes que tanto podem produzir o sucesso da proposta implantada como o seu fracasso em relação aos objetivos propostos, declarados ou não. E no caso de se constatar incompatibilidades entre a teoria (os pressupostos da legislação) e a prática escolar, a realidade estaria evidenciando a concretização de um mecanismo de seletividade e exclusão ainda mais perverso do que acontece quando se impede a aquisição de bens culturais pela impossibilidade de acesso à instituição escolar. Isso porque esse mecanismo estaria ocorrendo no interior do próprio processo de escolarização, organizado para assegurar a permanência do educando no processo até a sua conclusão. Concretizar-se-ia, então, a exclusão daqueles que apesar de estarem inclusos no processo educativo, continuariam sem acesso ao conhecimento que a escola tem a função de socializar. Ou seja, se concretizaria o que Freitas (2002) caracteriza como a ***exclusão de dentro***.

Portanto, o radicalismo das mudanças esperadas no cotidiano escolar com a implantação da política que instituiu o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do estado de São Paulo e sua adoção na rede escolar paulista, onde são atendidas majoritariamente membros das classes populares da população, condicionou o esboço da questão orientadora da pesquisa. A pesquisa, então, foi realizada para evidenciar:

Em que condições de trabalho, ou de produção de conhecimentos, estão sendo desenvolvidas as atividades educativas em escola estadual que oferece o Ciclo II do Ensino Fundamental, em regime de progressão continuada?

A intenção da pesquisa, entretanto, não se restringiu à simples apresentação das condições de trabalho existentes em uma unidade estadual com as características previstas, mas se estendeu às conseqüências prováveis da situação encontrada. A razão disso está no entendimento, conforme apontam Frigotto (2001), Freitas (2003), Enguita (1989) entre outros pesquisadores, de que uma instituição escolar (especialmente a pública), a sua função social e o trabalho que nela é desenvolvido só podem ser compreendidos no contexto da sociedade em que está inserida e das lógicas nela vigentes.

Por outro lado, como a questão central da pesquisa envolve o trabalho desenvolvido em instituição escolar pública numa sociedade capitalista a explicação das conseqüências das condições encontradas nessa instituição não se caracteriza como um fato isolado, encerrado em si mesmo. Antes tem relações: com as características da sociedade de que é parte; com as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação etc. que fundamentam a prática desenvolvida em contraponto àquelas que fundamentaram a instituição do regime de progressão continuada; com os pressupostos que orientaram a adoção desse regime escolar na rede de ensino considerada e, também, com o significado do próprio trabalho e do conhecimento no desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo educativo, sejam elas estudantes ou professores.

Assim, a pesquisa foi realizada tendo-se em conta, conforme aponta Vieira Pinto (1969), que o trabalho é o meio pelo qual o homem se produz como humano, produz conhecimentos que têm sido historicamente acumulados (permitindo ao homem modificar sua própria atuação enquanto trabalhador) e produz as condições para a sua sobrevivência. Além disso, o trabalho de ensinar também está sendo entendido, conforme proposição de Freitas (1995), como *princípio educativo* e, nesse sentido, é meio de desenvolvimento profissional dos docentes. Desse modo, considerando o trabalho em sentido amplo (e o trabalho de ensinar em particular) em seus aspectos filosófico, sociológico, pedagógico, condicionado às lógicas das sociedades capitalistas, e considerando as contínuas mudanças nos processos de trabalho (no seu conteúdo, qualidade e quantidade) que têm ocorrido

nessas sociedades e suas conseqüências, foi estabelecida, para a pesquisa, uma hipótese que permitiu aguçar o olhar no levantamento das mencionadas condições de desenvolvimento das atividades educativas conforme previsto na questão central:

O modo de implantação da política educacional que instituiu os ciclos de progressão continuada no Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo, traduzido nas condições concretas de trabalho disponibilizadas na escola estadual atualmente, transforma esse regime em mais um fator de precarização da educação pública paulista e da profissionalização dos docentes.

Considerando que a(s) possível(is) resposta(s) à questão central da pesquisa e a comprovação ou não da hipótese formulada somente poderiam ocorrer a partir de uma relação direta com a instituição escolar, a forma de desenvolvimento do estudo proposto teve o delineamento que será a seguir detalhado.

Metodologia Da Pesquisa

A busca de respostas para a questão motivadora da pesquisa e a hipótese delineada foi desenvolvida em três frentes de trabalho. A primeira frente se constituiu com o estudo da legislação da educação brasileira e do ensino público paulista, incluindo as normas e orientações da SEE-SP editadas antes e durante a vigência do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino paulista. Elementos desse estudo, considerados norteadores para a pesquisa, estão resumidamente apresentados nos capítulos II e III. A segunda frente de trabalho foi dirigida à busca de fundamentação teórica relacionada à escolarização nas sociedades capitalistas, em seus aspectos filosófico, sociológico, político, econômico, e pedagógico e ao processo de formação e profissionalização docente. Na terceira frente de trabalho foram desenvolvidos: o trabalho de campo (a escolha da escola campo da pesquisa; a observação e acompanhamento, entre os meses de abril e dezembro do ano letivo de 2007, da dinâmica de funcionamento da escola, a análise de documentos relacionados ao Ensino Fundamental nela oferecido e a realização de entrevistas); o esboço da dinâmica de funcionamento da unidade escolar apresentado nos Capítulos IV e V; a

análise dos dados obtidos e o esboço da conclusão da pesquisa, apresentados no Capítulo VI. As informações colhidas com o estudo da literatura e da legislação educacional contribuíram na caracterização de alguns descritores que nortearam o trabalho de campo, a análise dos dados obtidos e a elaboração da conclusão da pesquisa.

1 - Escolha da escola campo da pesquisa

Para a realização do trabalho de campo da pesquisa foi necessário escolher uma unidade escolar da rede estadual de ensino de São Paulo onde seria realizada a observação da dinâmica de desenvolvimento do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada. Dois critérios foram inicialmente estabelecidos para a escolha da unidade escolar campo do estudo: o oferecimento de classes do Ciclo II do Ensino Fundamental e a localização em bairro periférico de qualquer um dos municípios da região metropolitana de Campinas, onde a clientela atendida é, em sua maioria, oriunda de classes populares.

O primeiro critério decorreu do próprio projeto e questão central da pesquisa. Nas escolas onde o Ciclo II do Ensino Fundamental é oferecido, a faixa etária dos alunos varia entre 11 e 14 anos, e o currículo envolve, no mínimo, oito disciplinas com oito diferentes professores em cada série ou classe. Esses são elementos que, sem nenhuma dúvida, conferem alto grau de dificuldade para o desenvolvimento do trabalho educativo, para a articulação dos docentes no ensino em regime de progressão continuada ou para a execução coletiva de um Projeto Pedagógico.

O segundo critério foi proposto porque escolas públicas localizadas nas áreas centrais dos municípios da região metropolitana de Campinas são, em geral, unidades mais antigas, com mais de quatro décadas de existência, tendo, portanto, condições físicas e pedagógicas decorrentes de épocas em que essas escolas eram freqüentadas por membros das classes mais abastadas da população. Muitas dessas escolas possuem estrutura física diferenciada, com ambientes e acervo pedagógicos que já não eram priorizados na construção e instalação de escolas públicas pelo menos nas duas últimas décadas do século XX. Muitas dessas escolas também contam com equipes pedagógicas mais estáveis, principalmente pela localização privilegiada das mesmas, embora as regras gerais de admissão de docentes e dos profissionais para as demais funções escolares sejam únicas em

toda a rede estadual de ensino. Assim, como o interesse, nessa pesquisa, era verificar o que foi disponibilizado, nas unidades escolares para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, a partir da adoção do regime de progressão continuada, conclui que esses dados poderiam ser mais facilmente evidenciados nas escolas periféricas e criadas mais recentemente. Além disso, em termos de clientela, as escolas centrais, especialmente nos municípios menores, ainda contam com razoável contingente de alunos oriundos de famílias com nível sócio-econômico que se destaca bastante dos grupos mais carentes da população, embora estes últimos estejam presentes, em maior ou menor número, em todas as unidades estaduais. Daí, também, o interesse de que a unidade escolar campo do estudo fosse uma instituição que atende, em sua maioria, alunos oriundos das classes populares da população paulista.

Assim, consideradas as unidades escolares estaduais da região metropolitana de Campinas/SP que se enquadravam nos dois critérios definidos, o fato da legislação, das normas e das orientações da SEE-SP serem as mesmas para toda a rede estadual de ensino permitiu que a unidade campo da pesquisa pudesse ser escolhida, aleatoriamente, entre essas escolas, sem que isso acarretasse prejuízos de alguma natureza à realização da pesquisa. O passo seguinte foi, então, localizar uma escola onde as observações pudessem ser realizadas.

A primeira unidade escolhida, uma escola que depois da reorganização escolar de 1996 passou a oferecer o Ciclo II do Ensino Fundamental no período da tarde e o Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite, estava situada num bairro do município de Campinas/SP e atendia majoritariamente moradores da região periférica leste da cidade, incluindo área de favela. A Direção da escola foi contatada e concedeu permissão para o desenvolvimento da pesquisa conforme o projeto apresentado. Em visitas semanais à escola, foi iniciado o processo de diálogo, com a Direção, a Professora Coordenadora, os Professores das diversas disciplinas curriculares e os funcionários dos serviços de apoio às atividades educativas para a coleta de informações sobre as condições de desenvolvimento do Ensino Fundamental naquela unidade escolar, desde 1998.

Decorridos alguns meses de visitas a essa escola, a escolha evidenciou-se inadequada à realização da pesquisa. A dificuldade em obter, junto aos professores, as informações necessárias à pesquisa foi explicada pelo maior envolvimento daqueles

profissionais com as atividades do Ensino Médio, majoritariamente oferecido na escola. Por isso, nas reuniões da HTPC[11] a Professora Coordenadora tratava, basicamente, das atividades que os professores deveriam desenvolver no Ensino Médio e, ocasionalmente, de assuntos referentes ao Ensino Fundamental. Os professores, que já estavam participando do projeto *Ensino Médio em Rede* da SEE-SP, também se mostraram desinteressados em participar da pesquisa depois que a Diretora afastou-se da escola para usufruir uma Licença-Prêmio.

Avaliando as dificuldades desisti de concluir a pesquisa nessa unidade escolar. As dificuldades encontradas foram analisadas e me auxiliaram no estabelecimento de mais um critério para a escolha de outra unidade escolar para a realização do estudo. Aos dois critérios anteriormente descritos foi acrescentado o terceiro: a predominância das classes do Ciclo II do Ensino Fundamental em relação às de outros cursos oferecidos na escola. Na escolha da nova escola campo do estudo contei com o auxílio da Professora Coordenadora da unidade, professora de Biologia que havia participado da Oficina Piloto em Ensino de Ciências oferecido pelo Grupo de Pesquisa Formar-Ciências da FE-UNICAMP no ano de 2003 e também ex-aluna do curso de Pós-Graduação desse mesmo grupo de pesquisa. Com a intermediação dessa professora ocorreu o contato com o Diretor da escola estadual situada no município de Indaiatuba, cidade que integra a região metropolitana de Campinas/ SP, quando apresentei, em linhas gerais, o projeto da pesquisa e obtive a anuência para desenvolvê-la naquela unidade de ensino.

No ano letivo de letivo de 2007 essa escola contava com dois terços de suas 40 classes direcionadas ao Ciclo II do Ensino Fundamental, ocupando integralmente os dois períodos diurnos de aulas. E a escola, situada num bairro periférico densamente povoado do município, atendia majoritariamente membros das classes populares da população municipal. Depois da permissão verbal do Diretor, a pesquisa foi reiniciada nessa unidade escolar, com a apresentação do projeto aos docentes, numa reunião da HTPC. A anuência dos docentes para a participação na pesquisa, na presença da professora coordenadora, ainda que de modo oral, foi determinante para que a coleta das informações fosse iniciada.

[11] HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

2 – Coleta e análise dos dados

A coleta de informações foi conduzida em três eixos: pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa de campo e entrevistas. Para coletar informações sobre a organização e desenvolvimento do trabalho escolar foram realizadas de uma a três visitas semanais à escola, entre os meses de abril e dezembro de 2007.

A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada com estudo e leituras da/de:

- literatura sobre aspectos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, políticos e econômicos da educação;
- trabalhos de conclusão de curso e tese sobre progressão continuada realizados na UNICAMP;
- legislação federal sobre organização, financiamento e desenvolvimento da educação no país;
- legislação do estado de São Paulo sobre organização e desenvolvimento da educação;
- textos de jornais e revistas dos sindicatos dos profissionais da educação do estado paulista;
- textos informativos e de orientação pedagógica da Secretaria da Educação e da CENP;
- textos do Fórum sobre Progressão Continuada, realizado em 2001.

A pesquisa de campo, a coleta das informações que se transformaram nos dados da pesquisa foi realizada, depois da escolha final da escola, nas visitas semanais (uma a três) à unidade escolar. Essas visitas foram realizadas entre o mês de abril e dezembro de 2007, no período diurno, em horários que permitiram observar os serviços e atividades específicas da escola no desenvolvimento do Ensino Fundamental.

As visitas à escola permitiram acompanhar:

- trabalho nos vários setores da escola: da Direção, da Coordenação; da Secretaria, dos Professores, dos funcionários e dos alunos;
- início ou término do período de aula e intervalos de recreio,
- reuniões das HTPCs, de Conselho de Classe, de pais e mestres e de planejamento;

- diálogos entre professores, funcionários, Direção e alunos;
- atividades realizadas na sala dos professores;
- visitas da Professora Coordenadora do diurno às salas de aula, tanto para tratar de assuntos relacionados a problemas disciplinares ou de relacionamento com os docentes, como para observar atividades do processo ensino-aprendizagem;
- apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos alunos sob a orientação dos professores;
- atendimento de alunos e pais de alunos.

As visitas à escola também permitiram o diálogo com a Direção, a Coordenação, com docentes, funcionários, alunos e a ampliação da pesquisa documental a partir da leitura e análise de documentos escolares, como:

Plano de Gestão;

Projeto de reforço e recuperação paralela;

Plano de trabalho das HTPCs;

Relatórios das atividades dos docentes nas reuniões das HTPCs;

Livro Ponto;

Atas dos Conselhos de Classe e Fichas Individuais dos alunos;

Registros de atividades coletivas desenvolvidas na U.E.;

Registros das avaliações realizadas pela Coordenação com alunos e professores e resultados tabulados;

Cadernos de Ocorrências;

Orientações legais e pedagógicas da SEE-SP e da D.E. à escola;

Livros de legislação do ensino público de São Paulo;

Programa informatizado para registro e fluxo de informações da vida escolar dos alunos.

As informações obtidas foram sendo registradas em cadernos de campo, em muitos casos com a transcrição literal das palavras empregadas pelos profissionais nos diálogos, reuniões ou outras atividades que foram acompanhadas durante as visitas à escola. Os registros eram feitos no local ou logo após o término das visitas.

O acompanhamento sistemático das reuniões das HTPCs e de outras atividades onde os docentes realizaram estudos e/ou discussões sobre o desenvolvimento do Ensino

Fundamental em regime de progressão continuada permitiu a obtenção de informações que evidenciaram o entendimento dos docentes sobre o processo educativo. Para completar essas informações também foram realizadas entrevistas com três Professores de Matemática, um de Educação Artística, um de Ciências, dois de Língua Portuguesa, um do projeto de reforço e recuperação paralela e um de Geografia. As entrevistas não tiveram uma estruturação rígida para possibilitar que os docentes contassem o que conheciam sobre o regime de progressão continuada, como tinham adquirido esses conhecimentos e como desenvolviam o trabalho de ensinar naquela escola. As entrevistas realizadas com os professores foram gravadas e, posteriormente, transcritas nos cadernos de campo. Também foram entrevistadas duas funcionárias da Secretaria escolar (entrevistas não estruturadas), uma delas trabalhando a mais de uma década na escola, com a finalidade de conhecer conseqüências da implantação do regime de progressão continuada nos trabalhos administrativos da escola.

A análise das informações coletadas foi proposta com base na relação entre as condições de desenvolvimento do ensino que se depreende do aparato legal e da fundamentação teórica que embasa o regime escolar adotado e as reais condições disponibilizadas na escola. Desse aparato legal estudado foram extraídos descritores para auxiliar a organização e análise dos dados obtidos. Esses descritores se relacionam a condicionantes fundamentais da prática escolar e da concretização, de forma qualificada, do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada, conforme aponta a legislação. Assim, foram escolhidos como descritores do desenvolvimento do trabalho na escola:

- a estrutura física e salas-ambiente em funcionamento na escola;
- o material pedagógico e equipamentos existentes na escola;
- a organização escolar e sua compatibilidade com o regime escolar vigente;
- a Equipe Pedagógica e sua articulação em torno do Projeto Pedagógico;
- o Projeto Pedagógico da escola e sua concretização na prática educativa;
- a Jornada de trabalho docente e sua compatibilidade com o regime escolar;
- as reuniões das HTPCs e Conselhos de Classe e as suas finalidades;
- a Equipe de apoio escolar;
- o Corpo Docente e seu envolvimento com as atividades educativas pertinentes ao regime escolar vigente;

- as concepções que fundamentam o regime de progressão continuada e o que é realmente concretizado na escola;
- os processos de recuperação contínua;
- os projetos de reforço e recuperação paralela;
- o processo de recuperação de Ciclo;
- os processos de formação da Equipe Pedagógica da escola;
- a gestão da escola e do ensino.

E para a análise final dos dados, na tentativa de melhor compreender os reais objetivos da política educacional que implantou o regime de progressão continuada nas escolas estaduais de São Paulo, foram escolhidas as seguintes categorias de análise e seus descritores:

a- Implantação do regime escolar de progressão continuada

- condições físicas e materiais da escola;
- equipe escolar;
- condições funcionais dos profissionais;
- critérios para organização das turmas de aula;
- materiais didático-pedagógico e equipamentos tecnológicos e condições de uso;

b- Organização Escolar no Regime de Progressão Continuada em ciclos

- gestão do ensino;
- projeto escolar;
- trabalho escolar;
- jornadas de trabalho docente;
- HTPCs;
- composição do Corpo Docente;

c- Indicadores de desempenho

- condições para a realização da recuperação contínua, paralela e de ciclo;
- projetos de reforço e recuperação;
- estratégias de avaliação;

- relação professor-aluno;
- Conselho de Classe.

O detalhamento dos questionamentos orientadores da pesquisa realizada, as ações desenvolvidas, a contextualização da reforma de ensino estudada no percurso das reformas educacionais no estado paulista nas últimas três décadas do século XX, serão apresentados nos dois capítulos seqüenciais. Nessa exposição evidenciarei as orientações legais, administrativas e pedagógicas que fundamentaram a adoção dos ciclos em regime de progressão continuada no Ensino Fundamental oferecido na rede estatal, procurando sinalizar aspectos preponderantes na delimitação da questão central que orientou a pesquisa realizada. Nos três últimos capítulos apresentarei os dados coletados na pesquisa, a análise dos mesmos e as conclusões que eles permitiram elaborar.

CAPÍTULO II – AS REFORMAS DE ENSINO ATÉ A INSTITUIÇÃO DOS CICLOS E DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

A Educação Nas Sociedades Capitalistas

As lógicas que coordenam as sociedades capitalistas são: acumulação, concentração, centralização de capital e trabalho assalariado (ou venda da força de trabalho). São lógicas que fundamentam a organização e o funcionamento de todas as instituições dessas sociedades, inclusive as escolas. Lógicas que, pelo seu caráter excludente, são sempre veladas por forte conteúdo ideológico, meio privilegiado para mascarar as endógenas forças destrutivas e excludentes do modo capitalista de organização sócio-produtiva.

Nessas sociedades, a educação (especialmente a elementar pública) desenvolvida na escola não foge às determinações do modelo sócio-produtivo capitalista. Conforme enfatiza Fernández Enguita (1989, p.130-1),

> *as escolas antecederam o capitalismo e as indústrias (...). Entretanto (...) desde certo momento do capitalismo (...) as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola.*

Assim, a educação escolar tem sido politicamente (re)organizada para auxiliar no equilíbrio e sustentabilidade das relações sociais e produtivas nessas sociedades. E conforme analisa Freitas (1995, 2003) por seu modelo de organização e por seu conteúdo e forma, a escola tem auxiliado na disseminação da ideologia capitalista e na internalização da exclusão gerada inexoravelmente nessas sociedades. Ou seja, a escola tem possibilitado disseminar a ideologia da classe dominante, meio de legitimar ou naturalizar as relações capitalistas e de justificar as gritantes diferenças socioeconômicas entre os indivíduos que compõem essas sociedades.

As lógicas que coordenam as sociedades capitalistas determinam que nelas produzam-se e reproduzam-se, de formas cada vez mais complexas, para a própria permanência do modelo capitalista de organização socioeconômica, as diferenças que

mantém a distribuição populacional em classes sociais. Diferenças decorrentes da desigual apreensão e uso dos bens naturais, da desigual distribuição e uso dos bens produzidos com o trabalho humano, **da desigual apreensão e uso dos conhecimentos e tecnologias social e historicamente desenvolvidos pelos homens**. Essas lógicas, conforme avaliação de Freitas (2002, p.312), determinam a "opção" por trilhas diferenciadas de "progressão individual"

> *a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade.*

Os indivíduos, que nessas sociedades se distribuem em classes diferenciadas social e economicamente, estão sendo cada vez mais responsabilizados pela situação que vivenciam. Por isso, antes de tudo, é preciso compreender, como indica Frigotto (2000:65), que se a sociedade capitalista é e será, sempre, uma sociedade de classes, esse fato decorre não de cada indivíduo isoladamente, mas do modo capitalista de produção que, pelas suas lógicas, tem, por um lado, a

> *virtude de potenciar as forças produtivas* [mas tem, por outro lado, a] *impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar os resultados do trabalho humano para satisfazer as necessidades coletivas.*

Desse modo, o que está em jogo, cotidianamente, nesse tipo de sociedade são os interesses de diferentes classes e a luta pela hegemonia, a luta constante para a manutenção da posição privilegiada que alguns poucos indivíduos ocupam (a classe dominante, onde estão os proprietários do capital ou a elite) à custa da alienação e sujeição da maioria da população ao processo de expropriação da produção (a classe dominada, onde se posicionam todos aqueles que vendem sua força de trabalho, em diferentes níveis, na arena da produção capitalista). E esse processo sempre ocorre de forma que as relações de exploração sejam ideologicamente consideradas naturais e não historicamente criadas pelos próprios homens. Como afirma Corrêa (2000, p.147) na situação atual dessas sociedades capitalistas, *a globalização e o neoliberalismo configuram-se como processos de lutas hegemônicas* que se utilizam da ideologia, do senso comum e da consciência para naturalizar as suas lógicas de exploração e exclusão. E é nesse terreno que se configura, prioritariamente, o papel da escola e da escola pública, que tradicionalmente tem auxiliado

na perpetuação do modelo sócio-produtivo capitalista ao modelar não só o cognitivo, mas o comportamento, o caráter e as relações do homem com ele próprio e com os outros (Fernández Enguita, 1989). Mas a escola também tem, contraditoriamente, uma potencialidade latente de ajudar a cultivar elementos de luta para a transformação social. Porém, uma ou outra função dependerá, visceralmente, das condições objetivas e subjetivas sob as quais o trabalho de ensinar está sendo, ou está podendo, ser realizado.

Estudando a cronologia das reformas da educação pública elementar no Brasil e no estado de São Paulo do século XX é possível observar, tal como tem ocorrido em outros países capitalistas, um paralelo com períodos de crises capitalistas. Ou seja, os períodos em que foram propostas reformas do ensino guardam certa relação com os períodos de enfrentamento de crises capitalistas. As crises capitalistas, que afetam todas as instituições da sociedade e têm provocado programas de reformas do Estado e de ajustes macroeconômicos, são consideradas, segundo Offe (1990), Frigotto (2000) e Mészáros (2002) entre outros pesquisadores, fenômenos estruturais dessas sociedades. Ou seja, as crises capitalistas emergem da própria arquitetura do processo social de produção fundado na relação capital/trabalho, ou na relação proprietários privados dos meios de produção/vendedores da força de trabalho (homens ilusoriamente livres), ou na relação trabalho/apropriação da mais-valia.

E o que seria uma crise capitalista? Na perspectiva marxista, as crises do capitalismo são consideradas colapsos, em dados momentos históricos, no processo de acumulação capitalista resultantes do declínio das taxas de lucro no sistema produtivo. E segundo Frigotto (2000), o capitalismo, paradoxalmente, se "alimenta" dessas crises para perenizar sua permanência como modelo organizacional de produção e sociabilidade. Ou seja, a *crise faz parte da vida normal desse sistema social e histórico* (Althusser apud Cassin, 2005, p.163) e é o estopim para a reorganização das forças capitalistas quando a forma vigente de acumulação de capital sinaliza seu esgotamento ou os limites de suas possibilidades. Por isso, as crises do capitalismo têm ocorrido ciclicamente, em escalas que foram extrapolando os limites geopolíticos dos países, em função das imbricadas relações que esse modelo sócio-produtivo foi engendrando, historicamente, até a situação atual de internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista. Além disso, as crises do capitalismo têm ocorrido de forma cada vez mais complexa, em razão, principalmente, das

tecnologias que foram sendo incorporadas ao sistema produtivo em cada época. Então, a cada crise do processo de acumulação, mas sem alterar suas lógicas fundamentais, o sistema capitalista busca meios para reformular-se/reorganizar-se em outro nível, afetando os demais setores sociais (inclusive a educação) e gerando conseqüências cada vez mais virulentas e complexas de exclusão social, conforme a história tem possibilitado observar.

Essa situação indica que é importante compreender o movimento dos diferentes setores sociais, inclusive o envolvimento do Estado e da educação institucional, no enfrentamento das crises desse sistema produtivo, nos processos de ajustes econômicos e de mudanças sociopolíticas que diferentes países, em todo o planeta, têm experimentado especialmente nos anos finais do século XX e início do século XXI.

Em decorrência do modelo capitalista de produção e de suas crises estruturais, os países capitalistas, centrais ou dependentes, têm sofrido desequilíbrios sociais que têm demandado a intervenção do Estado, em vários sentidos. Um desses sentidos, segundo Frigotto (2000), se apresentou no enfrentamento da crise capitalista dos anos 30 do século XX, cuja problemática sociopolítica e econômica evidenciou-se na queda abrupta das taxas de acumulação de capital e no desemprego em massa, provocando o desenvolvimento, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, de Estados provedores, os Estados de Bem-Estar Social[12], em diferentes países a partir da Inglaterra e dos Estados Unidos. Esse tipo de Estado se desenvolveu com base nas teses keynesianas, assumindo papel central no planejamento das atividades econômicas. Uma concepção que combinava a regulamentação da economia pelo Estado com uma economia de mercado funcionando com base na propriedade privada. Segundo Saviani (2002, p.20), Keynes acreditava que

> *através de adequadas políticas governamentais, seria possível conter as crises cíclicas do capitalismo e garantir o pleno emprego e as taxas contínuas de crescimento, se não para sempre, pelo menos por longo períodos.*

[12] Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) ou Estado assistencial – embora a ação assistencial estatal possa ser historicamente detectada antes ou independente da 1ª Revolução Industrial, em Estados patrimoniais, é mais precisamente no século XX, a partir dos anos 20, 30 e intensamente depois da 2ª Guerra Mundial que se concretizam Estados, ainda que com políticas diversas e condizentes com seus regimes de poder e ideológicos, com ações destinadas à sustentação do emprego bem como das condições de vida de todos os trabalhadores ou da gestão dos serviços sociais e do auxílio econômico aos necessitados. (Bobbio et alli, 2004).
A literatura denomina o modelo que sustentou o padrão de acumulação capitalista desse período de modelo keynesiano ou, Estado de Bem-Estar Social ou Estado-previdência ou modelo fordista. Nesse modelo, o fundo público é o pressuposto do financiamento da acumulação de capital e da reprodução da força de trabalho.

Enquanto o Estado se caracterizou como Estado de Bem-Estar Social, em situação típica de economia planificada, foram desenvolvidas **políticas de emprego, renda, previdência social, habitação, saúde, educação** (como formação da força de trabalho) etc., como **direitos sociais**. Essas políticas possibilitaram a inclusão progressiva de maiores contingentes das classes operárias no processo de consumo, altamente conveniente e indispensável à acumulação de capital. A literatura evidencia que esse período, de financiamento do capital privado e de reprodução da força de trabalho com recursos do fundo público[13], ficou conhecido como ***anos de ouro*** em função das altas taxas de acumulação alcançadas especialmente nos países capitalistas mais avançados. O Estado de Bem-Estar firmou-se, então, com o compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores, assegurando relativo equilíbrio social, crescimento da economia e potencialização da produção, com maciços investimentos no desenvolvimento científico e tecnológico e incorporação dos mesmos aos processos produtivos. Situação que se caracterizou como *terceira revolução industrial*, revolução da informática ou da automação.

Esse Estado de economia planificada funcionou até os anos 70. Mas nas décadas finais do século XX, para resolver a crise capitalista que emergiu nos anos 70, evidenciou-se a tendência de inverter o sentido da ação estatal. Ou seja, de minimizar a ação do Estado possibilitando a instituição de um pensamento único, de cunho neoliberal, em escala mundial.

Estudos de Draibe (1993) ajudam a entender como esse processo se desenvolveu na América Latina. Segundo essa autora, no Brasil e em outros países do continente latino-americano, o Estado desenvolvimentista moldou-se como Estado de Bem-Estar Social, mas com carências e distorções que levaram as políticas sociais[14], a partir dos anos 80, a entrarem nas agendas de reformas do Estado e de ajustes macroeconômicos desses países,

---

[13] Fundo público – Conforme explica Francisco de Oliveira (1998), é o espaço que não se confunde com o privado, que se constitui com o recuo dos espaços privados. No Brasil, por inúmeras razões, o público tem sido confundido com o estatal.

[14] O termo política social será utilizado para designar o conjunto de atividades ou programas governamentais destinados ao atendimento dos cidadãos em diferentes áreas como educação, saúde, previdência, assistência social etc., com base em algum princípio, previamente definido, de justiça social. O sentido do termo também estará em concordância com a percepção apresentada por Wanderley G. Santos em A trágica condição da política social, in Abranches, S. et. Allii (org). *Política Social e Combate a Pobreza*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989: *chama-se de política social toda política que ordene escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente* (p.37).

sob orientação de organismos internacionais criados para essa finalidade. Para essa autora, o alto grau de exclusão social e a baixa eqüidade das políticas e programas sociais na América Latina têm condicionantes estruturais e institucionais. No aspecto estrutural ela ressalta diferenças regionais, entre áreas urbanas e rurais, de renda, cor, raça e gênero. E no aspecto institucional (ou organizacional) ela aponta: o alto grau de centralização e a baixa capacidade de regulação e implementação de políticas dos Estados Nacionais; o acentuado corporativismo de algumas categorias profissionais e a fraca tradição de participação política nessas sociedades. Aspectos que estariam gerando ineficácia dos gastos, má focalização dos objetivos e baixos resultados das políticas sociais.

As relações econômicas e políticas em grande parte dessas sociedades tornaram-se coordenadas pelo que alguns autores denominam de *novos senhores do mundo* ou *governo mundial de fato*. Ou seja, com o endividamento dos Estados e interesse dos países credores (países centrais ou de capitalismo avançado), países em todo o mundo foram submetidos à tutoria de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC) etc. e de organismos regionais que atuam como seus representantes locais, entre eles a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), entre outras. O Brasil também tem vivenciado essa interferência, embora muitos analistas da economia o considerem, atualmente, com especificidades diferenciadas em relação a outros países do Terceiro Mundo ou daqueles classificados como emergentes.

Mas na análise de Draibe (1997), os sistemas de proteção social, na América Latina, atingiram um estágio em que estariam enfrentando três planos de dificuldades. No plano dos gastos sociais, o endividamento dos Estados tem provocado redução na priorização de despesas sociais e de revitalização das suas funções sociais. No plano intelectual e ideológico, o domínio hegemônico do pensamento liberal (com ênfase na eficiência, no individualismo e na ação diferenciadora do mercado) tem fragilizado as bases de legitimação do Estado. Mas, para essa autora, **são as mudanças no mundo do trabalho** (resultando em desemprego, desqualificação do emprego, precarização e informalização do trabalho etc. e, conseqüentemente, auxiliando na ampliação das desigualdades sociais e no aumento e diversificação da pobreza) **que mais têm afetado os sistemas de proteção**

social, por causarem rupturas das relações e vínculos estruturantes que garantiam sua integridade sistêmica e eficácia. Com essas rupturas, segundo Draibe (1997, p.09-10), reduzem-se:

> *tanto a capacidade de diminuição da desigualdade pelo sistema de proteção social quanto a eficácia social de cada uma das áreas políticas que o constituem, aí incluídas as políticas universalistas de educação e saúde ou os programas assistenciais, pressionados pela sobrecarga das demandas* (...) [e a impossibilidade de conter] *as forças diferenciadoras da riqueza, da renda e do consumo que por definição operam através do mercado capitalista.*

A crise da economia capitalista dos anos 70, aprofundada com os choques do petróleo e a intensificação do processo de internacionalização da economia, impôs a necessidade de transformações na organização, no modo de produção e no gerenciamento dos sistemas produtivos. E abriu espaço, também, para duros questionamentos dos padrões de regulação econômico-social dos Estados Nacionais, em especial dos Estados de Bem-Estar Social. Draibe (1997) assinala que, tanto nos países de capitalismo avançado quanto nos periféricos (incluindo os países latino-americanos), o avanço da ideologia neoliberal levou diferentes governos, ditos progressistas ou conservadores, a delinearem propostas de desativação de programas e de redução da ação do Estado referente às políticas sociais. As propostas de cortes de gastos sociais atingiram especialmente as políticas universalistas para dar lugar a políticas de privatização, descentralização, focalização e seletividade de programas sociais. Entretanto, segundo essa autora, nas agendas de reformas neoliberais, mantiveram-se políticas de educação pública, mas vinculadas ao atendimento das novas exigências de formação da força de trabalho (recursos humanos), decorrentes da incorporação das inovações tecnológicas aos setores produtivos (especialmente das áreas da microeletrônica e da informática). Corrêa (2000, p.148) é categórica ao relacionar educação e capitalismo quando afirma que

> *a retórica do neoliberalismo não somente admite que a escola pública é capitalista mas que ela deve ser capitalista. Isso significa que a escola pública deve atender os interesses e necessidades do capital (...) deve funcionar como uma empresa capitalista.*

Em sua análise da relação educação/capitalismo Frigotto (2000) enfatiza que os investimentos maciços no desenvolvimento científico e tecnológico e a incorporação de

nova base tecnológica informatizada aos meios de produção são decorrentes das estratégias de superação da crise dos anos 30, especialmente das políticas do Estado de Bem-Estar, que também possibilitaram o mais longo e bem sucedido período de acumulação de capital. Esses investimentos e os processos de formação da força de trabalho, nesse período, foram financiados com o fundo público. O capital morto das empresas (os meios de produção) foi significativamente alterado pelas tecnologias da microeletrônica e informática que possibilitaram a transferência das próprias operações intelectuais do trabalho para as máquinas e aceleraram o processo de internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista. Mas a incorporação dessas tecnologias, sob relações sociais de produção capitalista, permitiu, também, a redução de capital vivo (força de trabalho) e a maximização da exploração da força de trabalho que permaneceu empregada. Consequentemente possibilitou a ampliação da exclusão social, pelos efeitos cruciais no conteúdo, na divisão, quantidade e qualidade do trabalho e nas novas exigências de formação e qualificação dos trabalhadores. Nesse processo, amplia-se a demanda educacional e o contingente de pessoas que buscam uma forma de sobrevivência no setor de serviços ou na economia informal.

A crise dos anos 70, ou crise do Estado de Bem-Estar, segundo esse mesmo autor, apresentou-se como incapacidade do fundo público continuar financiando a acumulação de capital privado e a reprodução da força de trabalho. E como já foi mencionado, o esgotamento desse modelo de economia planificada possibilitou, a disseminação, em diferentes países do planeta, de premissas neoliberais: Estado mínimo, fim da estabilidade no emprego e cortes nos gastos sociais. Premissas que têm orientado as políticas públicas implantadas no Brasil, especialmente a partir dos anos 90. Com críticas contundentes ao "tamanho" do Estado e sua intervenção na economia, os organismos internacionais, coordenadores do funcionamento da economia mundial em benefício dos países centrais, têm induzido, principalmente nas economias do Terceiro Mundo incluindo os países da América Latina, a adoção de políticas regulatórias, monetaristas e de ajustes macroeconômicos que atingiram diretamente as políticas sociais e os direitos conquistados pelos trabalhadores nas décadas anteriores. O enfrentamento da crise capitalista dos anos 70 mexe, então, com o frágil equilíbrio do sistema de metabolismo social do capital, que desde

os anos 30 estava assentado o no tripé capital, trabalho e Estado, onde se incluía a divisão social hierárquica do trabalho que o subordina ao capital, como indicou Antunes (2004).

A incorporação das novas tecnologias ao sistema produtivo gerou mudanças na concepção do processo de produção e organização do trabalho. O taylorismo-fordismo, modelo de produção em série para o consumo de massa, que utilizava grandes contingentes de trabalhadores (capital vivo), vigente entre os anos 30 e 70, deu lugar ao toyotismo, com a introdução do modelo de acumulação flexível que possibilitou o deslocamento dos mecanismos de controle para dentro das empresas, configurando-se a secundarização do papel do Estado, dos sindicatos e uma nova função do desemprego. Segundo Saviani (2002, p.22), o desemprego, que era um fator de crise nos anos 30, nos novos tempos de acumulação flexibilizada, torna-se um dos elementos do processo de controle das crises ao acionar

> *o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional.*

Além disso, ainda como entende Saviani (2002, p.21-2), sob relações de produção capitalistas, o avanço tecnológico propiciado pela microeletrônica não libertou o homem

> *do jugo das necessidades materiais* [e nem promoveu] *a universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais*. [Antes se converteu] *em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle* (...) [e colocou a educação] *sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (...)* [a] *"concepção produtivista da educação".*

As mudanças na base tecnológica do sistema produtivo e nos processos de trabalho impuseram novas relações de operação dos meios de produção. Surge um novo modelo de empresas e uma nova base de circulação de mercadorias num mercado globalizado. E essas inovações fazem emergir "novas" exigências em relação à formação dos trabalhadores e à educação escolar enquanto processo privilegiado dessa formação. A educação, cujos dispêndios, segundo Saviani (2002, p. 22), já vinham sendo considerados desejáveis desde o movimento escolanovista, passa a ser

concebida como dotada de um valor econômico próprio, como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo [visão produtivista da educação e objetivada na teoria do capital humano].

Nesse contexto, a educação, particularmente na etapa elementar, é considerada indispensável, nas sociedades capitalistas, para a "modernização das relações sócio-produtivas" e para o "combate à pobreza". A educação torna-se, então, tema constante nas discussões e na elaboração de políticas sociais, nas agendas de reformas do Estado e da economia, com diferentes interesses e funções, na gestão de governos conservadores (neoliberais) ou progressistas.

Na América Latina e em outros continentes, pesquisadores têm apresentado diversas explicações para os investimentos estatais em educação, principalmente no quartel final do século XX, quando premissas de Estado mínimo já estavam sendo disseminadas ou já estavam adotadas. Entre os argumentos explicativos têm sido destacados os seguintes fatores: a necessidade de formação de *capital humano*; o combate ao desemprego e a integração dos indivíduos ao mercado (tanto de trabalho como de consumo); o enfrentamento da crise capitalista; a necessidade de legitimação do modelo econômico-produtivo capitalista; as mudanças no conceito/processo de trabalho em função incorporação da nova base tecnológica à produção; a (re)produção das habilidades necessárias para o trabalho; a (re)produção da estrutura de valores da sociedade e a "necessidade de proteger os cidadãos", especialmente das classes sociais menos favorecidas, dos nefastos efeitos que o desenvolvimento do capitalismo tem acarretado, a ampliação e agudização da pobreza. Esses fatores indicam que os investimentos em educação têm recebido, portanto, explicações diretamente relacionadas às "necessidades" do modelo econômico-produtivo capitalista.

Mas o fundamental a ser compreendido é que se *as relações de produção capitalistas não se reproduzem automaticamente*. Então o processo de formação para a atividade produtiva se impõe como necessidade vital à perpetuação do capitalismo. E é ao sistema educacional que essa tarefa é atribuída nessas sociedades. Assim, o sistema educacional é o responsável pela (re)produção das *habilidades* necessárias à sobrevivência humana e às atividades produtivas, mas também é responsável pela *produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins*

específicos (Mészarós apud Frigotto, 2000, p. 26). A necessidade dessa formação, não tanto pelo conteúdo, mas principalmente pelas atitudes, disposições, etc. que serão transferidos para os outros contextos sociais é, portanto, a razão fundamental para a manutenção dos investimentos e a contínua expansão do sistema educacional nas sociedades capitalistas, especialmente das redes escolares de Educação Básica mantidas pelo Estado. E esses investimentos estão sendo mantidos mesmo que, de certo modo, a expansão do sistema educacional, a título de preparação para o trabalho, se apresente como paradoxal, especialmente em função da constante redução de postos de trabalho e da constante mudança dos conteúdos do trabalho, decorrentes, como anteriormente enfatizado, da incorporação da base tecnológica informatizada aos meios de produção.

Mas como se pode observar no Brasil, nos anos 70 e 90, os investimentos na área educacional foram, primeiramente, direcionados, à ampliação quantitativa de classes e vagas, ficando relegado a "etapas posteriores" os investimentos na "qualidade" do processo educativo. Esse fato gerou uma dicotomização no processo escolar, com a separação do acesso e da qualidade. Situação aceita como "natural" por alguns e considerada inaceitável por outros.

Para Freitas (2002, p.303), a *questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade.* Em sua análise, a questão da qualidade só começou a ser discutida quando o produto educacional representou alguma interferência no processo de acumulação de capital. Assim, pode-se entender de seu raciocínio que separar o acesso da qualidade, processo que ocorreu no Brasil na expansão da escolarização a partir dos anos 70, seguiu as lógicas de controle adequadas aos interesses e perspectivas de acumulação de capital. Ou seja, ainda que a escola funcionasse apenas como local para "guarda das crianças", ela já estaria cumprindo o seu papel porque, como enfatiza Freitas (2002, p.304), *a escola não ensina apenas pelo seu conteúdo escolar*, mas também, principalmente, pelas formas de convivência e estrutura de valores indispensáveis que possibilita disseminar.

Freitas (2002, p.304) observa, ainda, que a melhoria da qualidade da educação escolar tem sido concebida por meio da

> *adição de controle sobre a escola (especialista supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infra-estrutura etc.),*

evidenciando que a escola

é herdeira de como ele [o capitalismo] *vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial as empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho.*

Frigotto (2001) também trata a questão da desqualificação do trabalho escolar como um mecanismo do capital para manter a escola, portanto a população escolarizável, sob o controle do poder hegemônico. Conforme sua análise, o que se observa no meio produtivo, onde a incorporação de nova base técnica implica em mais divisão, deterioração e redução significativa de postos de trabalho, também ocorreu no processo educativo, onde a ampliação das vagas na escola, numa relação semelhante, foi acompanhada de divisão e controle do trabalho e deterioração do conteúdo escolar, especialmente na escola freqüentada pelos membros da classe trabalhadora. E, em sua análise, essa questão só poderia ser politicamente resolvida com a superação das relações sociais de produção, geradoras de desigualdades.

Os elementos brevemente expostos sobre a relação entre capitalismo e educação evidenciam a problemática que envolve o desenvolvimento do ensino, especialmente em escolas públicas como as da rede estadual de ensino de São Paulo, que atendem prioritariamente membros das classes menos favorecidas da população. Uma problemática que se evidencia diretamente das funções que a economia, a política e cada segmento da sociedade atribuem à escola e das condições que ela dispõe para que essas funções possam se concretizar, ou não, na prática cotidiana. Situação que envolve, especialmente, a qualificação dos serviços educacionais oferecidos. E depois de décadas de políticas expansionistas nessa área, nos dias atuais a questão da qualidade dos serviços escolares tem sido destacada nos discursos e propostas de reforma educacional neste estado. Mas, como Freitas (2002, p. 304), com muita clareza, resumiu: *a real qualidade da escola fica limitada pela qualidade da vida.*

As Leis Nacionais Da Educação Brasileira

A educação escolar no Brasil, entre 1960 e 2007, passou por três reformas de grande impacto com a (re)organização ou (re)estruturação: dos níveis, tipos, modalidades e etapas

de ensino; das formas de financiamento e manutenção do ensino; das formas de oferta dos serviços educacionais e do atendimento à demanda por escolarização. Essas reformas modificaram especialmente a etapa elementar da escolarização[15] no país e fizeram parte de projetos políticos direcionados à promoção da estabilidade da sociedade brasileira, nos diferentes contextos do seu desenvolvimento social, político e econômico.

As políticas de reformas da educação foram elaboradas e implantadas, no período considerado, na esteira do movimento de industrialização e modernização do país que elevou a demanda por escolarização e acelerou o processo de expansão da abrangência da educação no país, com destaque para a educação elementar e obrigatória. Expansão relacionada tanto ao aumento da duração do ensino elementar como do número de escolas e vagas disponibilizadas para a inclusão, em quantidades cada vez maiores, dos membros das classes menos favorecidas da população brasileira. Processo que Azanha (1995), ao discorrer sobre melhoria do ensino e autonomia da escola, chamou de ***democratização da educação***, que ocorreu e continua ocorrendo de modo muito desigual nas diferentes regiões, estados e municípios do país, mas foi particularmente intenso no estado de São Paulo.

Um aspecto importante em relação aos projetos políticos de reformas do ensino implantados no país, no período em foco, é que foram elaborados praticamente sem a participação dos professores que atuavam nos níveis anteriores ao ensino superior. Professores primários e secundários como eram chamados, até a década de 70. Esse fato de certa forma legitima a separação, também na área educacional, entre os processos de concepção (tomada de decisões) e os processos de execução das atividades educativas. Além disso, os projetos reformistas para a educação, em especial os direcionados ao ensino público estatal, também foram historicamente elaborados com o objetivo, entre outros, de minimizar a relação entre custos e atendimento à demanda. Lógica idêntica a dos processos de produção capitalistas, o que nos remete à percepção da escola, nos moldes que hoje se apresenta, como uma instituição do sistema produtivo capitalista.

[15] Etapa elementar de escolarização refere-se ao período de escolarização considerado obrigatório, constitucionalmente, no país. Essa etapa recebeu diferentes denominações: ensino primário (década de 60), ensino de 1º. Grau (a partir de 1971) e ensino fundamental (a partir de 1988). Também se caracterizou, nas diferentes épocas mencionadas, pelo aumento da duração da escolarização: de quatro anos (na década de 60) para oito anos (a partir de 1971) e, finalmente nove anos de duração, a partir de 2005.

Outro aspecto importante dos diferentes projetos políticos reformistas direcionados ao ensino é o fato de que, no período em consideração, além da finalidade clássica da educação escolar traduzida na **socialização da cultura e dos conhecimentos cientificamente produzidos e acumulados na existência histórica humana**, eles também foram propostos os objetivos básicos de: **elevação da qualidade do ensino** e **atendimento às demandas socioeconômicas**. Porém, a história tem evidenciado que, em muitos casos, os resultados negativos mostraram-se muito elevados, indicando dificuldades na consecução dos objetivos proclamados no cotidiano das salas de aula e, consequentemente, a ineficácia das reformas implantadas. Os elevados índices de repetência e evasão acumulados pelas redes estatais de ensino e o malogro da tentativa de transformar o ensino propedêutico em profissionalizante (Ensino de 2º Grau) são dois exemplos importantes da problemática evidenciada.

Pesquisadores da área da sociologia da educação como Fernández Enguita e Frigotto, entendendo a escolarização institucional como fenômeno caracteristicamente urbano, têm enfatizado que a persistência do discurso da melhoria da qualidade da educação na proposição e implantação das políticas de reformas educacionais está atrelada a demandas associadas a questões estruturais e conjunturais da sociedade capitalista em seus níveis local, regional e global. No caso brasileiro, no período considerado, o desenvolvimento acentuado e desigual de industrialização e a conseqüente aceleração dos processos migratórios e de urbanização dos municípios, em especial nos estados do sudeste brasileiro, geraram demandas para a expansão do processo de escolarização a que o estado de São Paulo respondeu com considerável ampliação da oferta de vagas, tanto na área da formação de crianças e jovens como em nível superior.

Para atender principalmente à demanda por educação elementar e obrigatória o número de escolas da rede estadual de São Paulo elevou-se acentuadamente entre os anos de 1970 e 1995. Segundo dados da SEE-SP, considerando os ensinos correspondentes ao Fundamental e Médio, nesses 25 anos a rede escolar estatal de São Paulo saltou de 500 para cerca de 6500 unidades, não computadas as escolas unidocentes nem as rurais. Só no Ensino Fundamental, essa rede passou a abrigar cerca de 5,5 milhões de alunos, a maior parte pertencente aos grupos menos favorecidos da população paulista. É fato visível, portanto, que nesse período relativamente curto da história da educação paulista, houve um

intenso crescimento quantitativo nessa rede de ensino que, até o início dos anos 70, reinava praticamente soberana no processo de escolarização no estado e atendia, privilegiadamente, a elite paulista. O intenso crescimento da rede estatal no período computado, acompanhado da ampliação da rede particular e das iniciativas de âmbito municipal possibilitaram que a etapa obrigatória de escolarização fosse considerada praticamente universalizada, nesse estado, já no final da década de 90. Entretanto a qualidade da educação na rede estadual paulista tem sido constantemente criticada, fato que pode estar apontando uma desproporção entre quantidade e qualidade ou ainda outros problemas decorrentes da sociedade capitalista em que esta rede está inserida.

A literatura referente à sociologia, economia e política das sociedades contemporâneas capitalistas tem posto em foco as conseqüências da evolução e mudanças do capitalismo, principalmente na segunda metade do século XX, em decorrência de crises e recomposição de forças com auxílio da absorção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, especialmente das áreas da microeletrônica e da informatização, aos processos produtivos. O uso dos conhecimentos e das tecnologias tem desencadeado profundas alterações nos modos de produção nas cidades e no campo, nos tipos de trabalho, na quantidade de empregos e na distribuição populacional cidade/campo, com maior impacto nas sociedades mais industrializadas. A modificação drástica de postos tradicionais de trabalho e o desaparecimento de muitos deles, dando lugar a novos modelos e estratégias de produção, produziram efeitos nas relações de trabalho e nas exigências de formação para os trabalhadores, além da interferência nas relações sociais. Essas mudanças que se traduzem em desemprego têm provocado a marginalização de grandes contingentes de pessoas "despreparadas profissionalmente", e o confinamento das mesmas em bolsões de pobreza situados nas zonas periféricas e ou geográfica e ambientalmente inconvenientes, sem infra-estrutura habitacional, pressionando a ampliação das demandas por serviços de proteção social, entre eles a educação escolar.

Neste contexto a formação educacional, ainda que em sentido ideológico, passou a ser reivindicada como fator necessário e indispensável para qualquer alteração das condições de vida dessas pessoas. E passou, também, a ser entendida como uma forma de capital, *capital humano*, impondo mais demandas ao processo de escolarização. Ou seja, as mudanças nos perfis profissionais delineadas na área econômico-produtiva têm sido

traduzidas em exigências de formação educacional para a força de trabalho com influência direta sobre os processos de escolarização. Assim, aumentaram as pressões pela ampliação da oferta de serviços educacionais, do número de vagas, da extensão da escolaridade, das oportunidades de acesso aos trabalhadores despojados dos antigos postos de trabalho e aos membros dos grupos mais carentes da população até então excluídos dos serviços educativos. Em outras palavras aumentaram as pressões em favor do ingresso e também da permanência no processo de escolarização. E cada sociedade ou país tem respondido a isso de uma forma específica, conforme suas condições sociais, políticas e econômicas, balizadas pelos condicionantes externos e globais.

Contudo, se a interferência dos setores econômico-produtivos teve o seu lado benéfico na ampliação das oportunidades de escolarização, também teve reflexos, em países como o Brasil, nos índices de produtividade das redes de ensino, mais especificamente das estatais. No estado de São Paulo como no restante do Brasil, observou-se a elevação das taxas de repetência e evasão nas escolas das redes públicas de ensino.

É também importante lembrar que o aumento da demanda por educação, no Brasil, não ocorreu como fato isolado, mas paralelo à ampliação das demandas nas outras áreas dos serviços sociais como saúde, previdência, habitação e assistência social. Nas sociedades capitalistas, as demandas em todas estas áreas estão diretamente ligadas à ampliação de domínios e mudanças do capitalismo. Foram mudanças no sistema econômico-produtivo e na estrutura da sociedade brasileira, particularmente a partir dos anos finais da década de 50 que impulsionaram a implantação, modificação ou ampliação de políticas públicas direcionadas à proteção social.

Segundo Draibe (1991), o sistema de proteção social só se expandiu e se consolidou, no Brasil, no final dos anos 60 e nos anos 70, com atraso de algumas décadas em relação aos países de capitalismo avançado, sob características autoritárias e tecnocráticas dos governos militares que administraram o Brasil entre 1964 e meados dos anos 80. Desse modo, a expansão e consolidação dos programas de proteção social no Brasil, entre eles especialmente os direcionados à educação, tiveram como contexto a ampliação e as mudanças dos processos de industrialização, urbanização e transformação da sociedade brasileira, na esteira do movimento de emergência do capitalismo monopolista e da globalização da economia. Modelos econômico-produtivos que se constituíram a partir

das crises do capitalismo nos países avançados, nos anos 70, e dos processos de recomposição de forças, possibilitados pela informatização da produção, das comunicações, das transações financeiras que abriram espaço para a criação de conglomerados empresariais transnacionais e para tornar mais fluidos os limites político-territoriais dos diferentes países do planeta.

Portanto, segundo Draibe, esse é o contexto em que são efetivamente consolidados os sistemas públicos brasileiros de proteção social, regulados pelo Estado, abrangendo as áreas da educação, saúde, assistência social, previdência e habitação. Sistemas que permitiram a superação de formas fragmentárias e seletivas vigentes desde os anos 30, abrindo espaço para a implantação de políticas com tendências universalizantes, de coberturas mais expressivas para a população brasileira em resposta às demandas econômicas e sociais.

As respostas políticas às crescentes demandas por educação foram desencadeadas, no período em foco, com a aprovação de três leis que representam marcos importantes no processo de escolarização no Brasil, especialmente no âmbito do ensino elementar e obrigatório. A primeira delas é a Lei Federal nº. 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961 após treze anos de intensas discussões sobre os caminhos da escolarização no país. Pela primeira vez na história do Brasil uma lei fixou as diretrizes e bases para todos os níveis e modalidades de educação no país, fato que a tornou conhecida como 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ou 1ª LDB). Esta lei estabeleceu as finalidades da educação brasileira, reconhecendo-a como direito de todos os cidadãos e delineando o dever do Estado em subsidiar a sua oferta em todo o território nacional. Também determinou, conforme previa a Constituição vigente, a organização nos âmbitos da União, dos Estados e do Distrito Federal, dos respectivos sistemas de educação em consonância com as normas delineadas e estabeleceu como escolarização obrigatória no país o ensino primário com quatro anos de duração. Contudo, a Lei nº. 4024 não gerou movimento decisivo no sentido da universalização do ensino primário, apesar de tê-lo definido como obrigatório, pois reconheceu a possibilidade de existirem *casos de isenção* em que esse processo educativo poderia não ser efetivado (art. 30, parágrafo único).

O outro dispositivo legal de impacto na educação brasileira foi a Lei Federal nº. 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, elaborada na esteira dos acordos firmados

entre os governos militares que administraram o país de março de 1964 até 1984 e organizações norte-americanas. Especificamente para a educação foram firmados os chamados acordos MEC-USAID, parte de um conjunto mais amplo de acordos direcionados a diferentes setores da economia, que redundaram nesta e em outras legislações para os diversos níveis e modalidades de ensino. Essa lei fixava as diretrizes e bases apenas para os Ensinos de 1º e 2º Graus por ela instituídos. Assim, embora não seja caracterizada como LDB para a educação nacional, por essa lei a duração da escolarização elementar e obrigatória, o Ensino de 1º Grau, foi ampliada para oito anos, para todas as crianças dos 07 aos 14 anos de idade (Art. 18 e 20). Mas ao estabelecer, no Art. 2º, que os Ensinos de 1º e 2º Graus fossem oferecidos de forma a assegurar *a plena utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*, a Lei indicou o tratamento da relação custos/atendimento à demanda em valores mínimos. Apesar desse condicionante, a ampliação do período obrigatório de escolarização implicou, especialmente no estado de São Paulo, a aceleração do processo de expansão da rede escolar estatal e das vagas oferecidas.

Com a redemocratização do estado brasileiro e eleição da Assembléia Constituinte foi elaborada e aprovada uma nova carta magna para o país, a Constituição Federal de 1988, atualmente vigendo com emendas, inclusive em relação à educação. O caráter universalista, dessa Constituição, em relação à escolarização se revela: na indicação da educação como *direito de todos e dever do Estado e da família* (Art. 205) e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (Art. 208, inciso VII, § 1º); na previsão de responsabilização da autoridade competente pelo não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou por sua oferta irregular (Art. 208, inciso VII, § 2º); na definição das incumbências dos poderes executivos para com a educação e no delineamento das formas efetivas de seu financiamento. Além disso, o texto constitucional explicita princípios básicos para o ensino como *a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* e a *garantia de padrão de qualidade* (Art. 206, incisos I e VII), e estabelece a direção e sentido das políticas educacionais para a concretização, no mínimo, da etapa obrigatória de escolarização no país. Nesses princípios estão postos os deveres e responsabilidades de todos os envolvidos com o processo educativo, inclusive dos professores.

As normas constitucionais de 1988 levaram à elaboração e aprovação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, a Lei Federal nº. 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. A educação no país foi, então, (re)organizada em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, a etapa obrigatória de escolarização (o Ensino Fundamental) e o Ensino Médio. A etapa obrigatória de escolarização continuou com duração de oito anos (até 2005). No Art. 32 e parágrafos 1º e 2º a LDB definiu as possibilidades de organização do Ensino Fundamental, inclusive, no modelo de Ciclos em regime de progressão continuada, *sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem* e *observadas as normas do respectivo sistema de ensino*.

A Constituição Federal e a 2ª LDB originaram um conjunto de dispositivos legais de significativa importância para a educação brasileira, principalmente no sentido da universalização do Ensino Fundamental. O Plano Decenal para a educação, parte desse conjunto, definiu modos para atendimento, a curto e médio prazo, das metas constitucionais para a educação: *erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, cientifica e tecnológica do país* (Constituição Federal, Art. 214).

A Emenda Constitucional nº. 14/96 e a Lei Federal nº. 9424/96 (instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - o FUNDEF) definiram regras para o financiamento do Ensino Fundamental e redistribuição de recursos para a sua manutenção em todo o país. O FUNDEF instituiu um parâmetro isonômico de tratamento para o Ensino Fundamental em todo o país. De acordo com essa lei, foram alocados percentuais de recursos financeiros arrecadados a título de impostos (ICMS, FPE, FPM, QP-IPI/ Exportação devida aos estados e aos municípios) para manutenção do Ensino Fundamental e ficaram definidas as regras para a sua utilização. Esses recursos seriam redistribuídos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios de todo o país tendo como referência um determinado valor, por ano, por aluno matriculado no Ensino Fundamental.

Essas leis certamente representam um grande avanço no sentido de tratar a educação de modo mais isonômico, ou com o mesmo critério de justiça, em todo o território nacional. Mas o FUNDEF, especialmente, contribuiu decisivamente para que o governo do estado de

São Paulo reiniciasse o processo de municipalização do ensino, em 1996. Pautado nas incumbências estabelecidas para as três instâncias do poder executivo no país em relação à educação (Art. 211 da Constituição Federal) e a forma de financiamento da etapa obrigatória da escolarização, o governo estadual de São Paulo, buscou desincompatibilizar-se da responsabilidade pela oferta e manutenção do Ensino Fundamental, no todo ou em parte, transferindo-o para as administrações dos municípios paulistas. Situação que iria permitir, segundo explicações do próprio governo estadual, mobilização mais acelerada no sentido da universalização do Ensino Médio e do aumento da oferta de vagas no Ensino Superior no estado.

A Constituição Federal de 88, a 2ª LDB e a legislação coadjuvante, projetando a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, permitiram avanços significativos no sentido de melhorar o nível de escolarização da população brasileira. Contudo, ainda há um grande caminho a ser trilhado até que a Educação Básica, em todas as suas etapas, seja considerada a escolarização obrigatória e, para garantir o tão proclamado padrão de qualidade nessa escolarização, para todos os brasileiros.

No final de 2005, o governo federal propôs medidas objetivando melhoria da qualidade educacional. A primeira determinou o aumento da duração do Ensino Fundamental para nove anos. A segunda focalizou a criação de um fundo de financiamento para a Educação Básica, o FUNDEB, em substituição ao FUNDEF cuja vigência, prevista para dez anos, estaria encerrada ao final de 2006. Com o FUNDEB o governo federal definiu a ampliação da cobertura da educação no país, estendendo o financiamento, que até 2006 focalizaria apenas o Ensino Fundamental, às outras etapas da Educação Básica, ou seja, à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Aprovada essa legislação, as três instâncias executivas, em todo o país, deveriam promover novas adequações de seus sistemas de ensino e redes escolares, encaminhando a implantação de mais uma série no Ensino Fundamental, além da contribuição de recursos ao FUNDEB e da retirada, deste último, das partes a que fizessem jus conforme a etapa de Educação Básica oferecida e quantidade de alunos atendidos.

Percebe-se, portanto, que as reformas do ensino no país, entre os anos 1960 e 2007, tiveram fundamentos nas Leis Federais nºs. 4024/61, 5692/71 e 9394/96 e legislação complementar, emanadas dos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino federal, estaduais

e municipais. Sempre concordantes com as normas constitucionais vigentes nas respectivas épocas.

No estado de São Paulo toda essa legislação gerou projetos políticos de reformas educacionais implantados em parte ou na totalidade das escolas da rede de estadual de ensino, conforme será a seguir comentado.

As Reformas Do Ensino No Estado De São Paulo: O Caminho Da Implantação Dos Ciclos E Do Regime De Progressão Continuada

Entre os anos de 1960 e 2007, como mencionado, muitas políticas de reforma do ensino foram implantadas no país e, particularmente, nas escolas da rede estatal de ensino do estado de São Paulo. Esse período também foi cenário de maior abertura à iniciativa privada para a oferta de serviços educacionais, no mesmo movimento de *democratização da educação* aos diversos segmentos da população brasileira, entre eles os grupos mais carentes. Processo muito intenso no estado paulista onde, desde o início, se pôde perceber o estabelecimento de separação nítida entre escola para a elite (a rede particular) e escola para as classes menos favorecidas (as redes públicas do estado e dos municípios), pelo menos na etapa do ensino obrigatório e no Ensino Médio. Azanha (1995), em análise sobre o Ensino de 1º Grau, considerou decorrente da abertura da escola pública às classes populares e da educação à iniciativa privada o processo de ***estigmatização da escola pública*****,** com conseqüências aviltantes tanto para os alunos como para os docentes.

No estado de São Paulo, entre os projetos políticos de reformas/adequações do ensino implantados merecem destaque, pelo impacto causado, aqueles que geraram: as duas grandes reorganizações da rede física escolar, a primeira em 1976 e a segunda em 1996; a elaboração dos Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau, na década de 70; a elaboração das Propostas Curriculares para as disciplinas do Ensino de 1º ou de 2º Graus, na década de 80; a instituição do Ciclo Básico, na década de 80; a criação dos Centros de Formação para o Magistério (CEFAM), no final dos anos 80; a instituição da Escola-padrão, no início dos anos 90; a informatização da matrícula para a série inicial do Ensino Fundamental em 1995; a criação de Classes de Aceleração, em 1996; a instituição de recuperação nas férias, em 1996 e os Ciclos em regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, em 1998.

Em 2006, o governo estadual em final de gestão, implantou, em pequeno grupo de escolas estaduais, o programa da *Escola de Tempo Integral* e iniciou encaminhamento para atender a inclusão de mais uma série no Ensino Fundamental. Em 2007, início de uma nova gestão no governo estadual, nova agenda de reformas foi anunciada com previsão de mudanças na organização dos Ciclos no Ensino Fundamental das escolas estaduais, com novos processos de adaptação no Sistema de Ensino e do próprio processo educativo.

Essas políticas de reformulação do ensino obrigatório, que causaram impacto, contradições e controvérsias, constituíram o caminho para a implantação dos Ciclos de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, oferecido nas escolas estaduais paulistas, alvo da pesquisa em apresentação.

1 – A década de 70

Para atender ao disposto na Lei Federal nº. 5692/71 e implantar os Ensinos de 1º e de 2º Graus em substituição aos ensinos primário, secundário, colegial, clássico, normal e profissional, a SEE-SP promoveu a primeira reorganização física da rede estadual de ensino, realizada em meados da década de 70.

A implantação do Ensino de 1º grau no estado paulista ocorreu com o que se pode considerar, na prática, a reunião dos cursos primário e secundário ginasial ou, pelo menos, a reunião dos tempos de duração de cada uma dessas etapas de escolarização. Nesse processo, algumas escolas que ofereciam o curso primário (Grupo Escolar) e outras que funcionavam com o ensino ginasial (Ginásio Estadual ou Instituto de Educação), tiveram que implantar séries em continuidade àquelas que já ofereciam e outras foram reunidas para formar uma só unidade escolar. Nesse processo algumas escolas foram totalmente diluídas em outras e algumas foram desativadas.

A implantação do Ensino de 2º Grau atingiu os cursos colegial, clássico, normal e profissional. Escolas profissionais, que formavam exclusivamente trabalhadores para as diferentes áreas da indústria, do comércio e dos serviços, foram totalmente reorganizadas para oferecer Ensino de 2º Grau que tanto iria possibilitar a continuidade dos estudos em nível superior (aspecto impossibilitado para elas até então) quanto permitir a aquisição da habilitação profissional, conforme normas e currículos mínimos fixados pelo Conselho

Federal de Educação. Em meu entendimento, o agrupamento de todas as escolas sob a tutela de um único órgão da administração provocou, no estado de São Paulo, o desmonte de Escolas Profissionais e Técnicas, de alto nível de excelência na formação de profissionais e técnicos, em função das profundas alterações curriculares que lhes foram impostas e da deterioração a que foram submetidas as suas oficinas e laboratórios para as práticas profissionais. Embora essas mudanças tenham, por um lado, introduzido o benefício da continuidade de estudos para alunos das classes populares que constituíam grande parte da clientela das escolas profissionais, por outro causaram o empobrecimento da formação profissional, com as alterações da carga horária das disciplinas profissionalizantes na adequação aos novos currículos propostos. Neste mesmo processo também foram extintas as Escolas Vocacionais e os Colégios de Aplicação das Universidades Estaduais.

Para os Ensinos de 1º ou de 2º Graus foram definidos currículos constituídos de um *núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos* (Lei 5692/71, Art. 4º), característica que, de certo modo, influenciou os currículos atuais. No caso de Ensino de 2º Grau, núcleo comum e parte diversificada eram direcionados para a Habilitação Profissional que a escola iria oferecer, conforme modelos sugeridos pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. Assim, as escolas que formavam profissionais e técnicos, as que preparavam exclusivamente para o prosseguimento de estudos em nível superior, as que ofereciam cursos primário e ginasial e as escolas normais que formavam professores foram padronizadas, submetidas à mesma ação niveladora e uniformizadora definida na Lei nº. 5692/71.

No estado de São Paulo, na implantação das mudanças definidas nessa Lei, o governo do estado privilegiou salas de aula para compor, num espaço de tempo relativamente curto, as vagas necessárias para absorção da demanda pela escolarização obrigatória e extensão da sua duração, deixando em segundo plano o provimento de materiais, equipamentos e demais recursos físicos necessários para qualificar o ensino oferecido. Por outro lado, essa reforma também acarretou remanejamento de pessoal - Professores, Diretores de escola e Funcionários, além dos próprios alunos em alguns casos

– e a exigência de formação complementar para a docência, especialmente aos professores das disciplinas profissionalizantes que atuavam nas escolas profissionais e técnicas, inclusive para poderem receber proventos relacionados às determinações legais para a nova organização do ensino, em termos de habilitação para o trabalho. Essas e outras dificuldades, que surgiram da implantação da Lei nº. 5692/71 no estado de São Paulo, geraram descontentamentos e movimentos de resistência às reformas, especialmente em relação às carências e descaracterizações que a rede escolar estadual foi acumulando simultaneamente à sua expansão quantitativa.

2 – A década de 80

No início da década de 80, o Ensino de 1º Grau na rede estadual paulista já apresentava alguns estrangulamentos no fluxo de alunos pelas séries (fluxo escolar), em grande parte conseqüência das múltiplas reprovações, já computada entre as principais causas do aumento das taxas de evasão escolar. Os estrangulamentos/gargalos mais intensos eram mais observados em três momentos específicos desse curso: na passagem da 1ª para a 2ª série, da 4ª para a 5ª série e da 5ª para a 6ª série. A duas primeiras situações também já eram observadas na vigência da 1ª LDB, com a barreira do exame de admissão ao Ginásio e as dificuldades econômicas dos próprios estudantes, levando ao abandono da escolarização logo após o término do Curso Primário. Outras reformas educacionais, para tentar resolver esse problema, começaram ser implantadas. Para resolver o primeiro dos gargalos apontados, foi instituído o Ciclo Básico no Ensino de 1º Grau, em 1983. Como enfatizou Silva (2001), experiência semelhante havia sido implantada por Azanha e Ulhoa Cintra, em 1968, nas escolas municipais da cidade de São Paulo, quando o Curso Primário foi organizado em duas etapas sem reprovação, uma na passagem da 1ª para a 2ª série (Nível I) e outra da 3ª para a 4ª série (Nível II).

O Ensino de 1º Grau nas escolas estaduais, atendendo ao Decreto nº. 21.833, de dezembro de 1983, passou a ser organizado com o Ciclo Básico, com dois anos de duração, seguido das outras seis séries, ou seja, da 3ª à 8ª séries. Conforme o Art. 1º desse Decreto, o Ciclo Básico foi instituído com as seguintes finalidades:

I- assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;

II- proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo e

III- garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nota-se que com o Ciclo Básico teve início o delineamento de programas educacionais que buscavam: assegurar a permanência do educando no processo educativo; proporcionar aprendizagens sucessivas a partir dos avanços já obtidos e respeitando o ritmo do educando; desenvolver processo educativo orientado por avaliações diagnósticas formativas e garantir a continuidade de estudos, com sucesso, por todo o Ensino de 1º Grau. O Decreto nº. 21.833/83 também definiu outros fatores, considerados imprescindíveis para o sucesso da propositura, como: assegurar menor número de alunos nas turmas; condições especiais de atribuição de aulas; preparação da escola em termos físicos, materiais e de funcionamento; capacitação dos docentes mediante orientações pedagógicas promovidas pela SEE-SP; participação dos docentes na elaboração de critérios para a formação das classes e para o remanejamento dos alunos e atividades temporárias de apoio suplementar aos alunos com deficiências de aprendizagens (atividades de reforço).

O Decreto nº. 28.170/88 instituiu a Jornada Única discente e docente para o Ciclo Básico na rede estadual de São Paulo. O Decreto ampliou para 30 horas-aula semanais a carga horária do Ciclo e alterou a Jornada de Trabalho dos docentes compatibilizando-a com a carga horária discente. A aplicação do Decreto foi regulamentada com as Resoluções nº. 17 a 25 /88 da SEE-SP que, entre outras coisas, definiram como seria a composição das jornadas dos alunos (26 horas-aula com o professor responsável pela classe, 02 horas-aula de Educação Física e 02 horas-aula de Educação Artística com professores específicos dessas áreas curriculares, totalizando 30 horas-aula semanais) e do professor responsável por classe de Ciclo Básico (26 horas-aula com alunos, 06 horas-aula de trabalho pedagógico e 08 horas-aula a serem cumpridas em local de livre escolha do docente, totalizando uma jornada integral de trabalho com 40 horas-aula semanais). Além disso, o Decreto também instituiu a função de Professor Coordenador das atividades do Ciclo

Básico revitalizando, na rede estadual de ensino, a atividade de Coordenação Pedagógica que fora se extinguindo, na prática, com a aposentadoria dos titulares desses cargos. Entretanto essa atividade não foi revitalizada como cargo, com provimento por concurso público de provas e títulos, que só poderia ser preenchido por profissional devidamente habilitado, mas como função, ocupada por Professor designado, mesmo não tendo habilitação específica para exercer a Coordenação Pedagógica, que era Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Também foram criadas possibilidades para acelerar ou corrigir o fluxo escolar nesse Ciclo.

As reformulações no Ciclo Básico com a instituição da Jornada Única discente e docente foram propostas como parte de programa para (re)qualificar *a escola pública* e constituíram, passos importantes e sem precedentes na história educacional da rede estadual de ensino. Alterações que efetivamente permitiram, aos professores, trabalhar em somente uma escola e com uma única classe do Ciclo Básico ao longo de todo o ano letivo e, aos alunos, permanecerem por mais tempo diário na escola. Porém, apesar dos benefícios introduzidos nas condições de trabalho dos docentes e na quantidade de horas-aula para os alunos, a Jornada Única não chegou a ser implantada em todas as escolas que ofereciam o Ciclo Básico porque em muitas áreas do estado a necessidade de mais prédios escolares impunha o funcionamento das escolas em até quatro períodos, não comportando a nova carga horária instituída para esse Ciclo. Assim, o benefício que essa reforma proporcionaria ficou restrito a uma parte da rede estadual de ensino e a um grupo de alunos.

Além disso, a instituição do Ciclo Básico também causou polêmicas e resistências, tanto por parte de docentes como da própria comunidade escolar que se ressentia da falta de mecanismo para "segurar" os alunos com rendimento considerado insatisfatório. Na vigência desse Ciclo a retenção dos alunos se evidenciou no seu final e na passagem da 3ª para a 4ªsérie e a proposta do Ciclo Básico, suas concepções, foram sendo lentamente compreendidas. A implementação dessa política possibilitou evidenciar que tanto os professores como a comunidade escolar precisam de tempo para se apropriar de uma nova cultura escolar, especialmente a cultura da aprendizagem sem o fantasma da coerção representada pelo instrumento da retenção. O que se observou, na prática, foi um lento processo de acomodação e de produção de resultados mais significativos, não de mudança de cultura escolar, principalmente porque esse Ciclo continuou sedo indicado, no meio

escolar, como responsável pela queda da qualidade do processo educativo nessa etapa da escolarização. Em meu entendimento, restou a dúvida de que essa política tenha chegado a ser plenamente aceita e compreendida, mesmo depois de uma década de vigência.

O Ciclo Básico, como afirmou Silva (2001) faria parte de um projeto maior em que se cogitava reorganizar todo o Ensino de 1º Grau em três ciclos (o Ciclo Básico, único implantado, um Ciclo Intermediário e um Ciclo Final) com a intenção de eliminar, de forma quase completa, os "gargalos" detectados na escolarização considerada obrigatória. Esse modelo organizacional foi introduzido por Paulo Freire, em 1984, nas escolas da Prefeitura de São Paulo, à semelhança do que havia ocorrido em Minas Gerais e em outros estados brasileiros. Na rede estadual paulista, entretanto, os outros dois Ciclos nunca foram implantados até meados dos anos 90.

Mesmo considerando a importância e pertinência dos argumentos pedagógicos que embasaram a implantação do projeto do Ciclo Básico, o tempo de vigência e os resultados escolares desse Ciclo indicaram que essa proposição também havia contribuído para modificar as estatísticas escolares entre a 1ª e 2ª séries do Ensino de 1º Grau com resultados positivos no fluxo escolar. De fato, os índices de repetência e evasão na etapa correspondente ao Ciclo Básico baixaram significativamente, alterando as posições relativas dos "gargalos" existentes no Ensino de 1º Grau. Gargalos que haviam se intensificado bastante com a implantação do Ensino de 1º Grau e com a inclusão de grupos mais carentes da população ao processo de escolarização obrigatória.

Apesar da polêmica e resistências suscitadas, a organização do ensino obrigatório com o Ciclo Básico permaneceu até 1997 e muitas das características importantes para o seu desenvolvimento acabaram sendo incorporadas em projetos posteriores de reformulação do ensino, como os que instituíram a Escola-padrão, no início dos anos 90, e o Ensino Fundamental em Ciclos de Progressão Continuada, em 1998, este último objeto da pesquisa em apresentação neste trabalho.

Ainda na década de 80, uma política de pessoal para a categoria dos educadores foi implantada com a aprovação do Estatuto do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, Lei Complementar nº. 444/85. Essa Lei estruturou e organizou o Magistério Público de 1º e 2º Graus da SEE-SP, considerando os termos da Lei Federal nº. 5692/71. Várias mudanças foram introduzidas em relação às condições funcionais de trabalho na rede estadual de

ensino, entre elas as Jornadas de Trabalho Docente. Foram criadas três Jornadas de Trabalho Docente semanais: Parcial (20 horas, 16 horas-aula com alunos mais 04 horas-atividade), Completa (30 horas, 24 horas-aula com alunos mais 06 horas-atividade) e Integral (40 horas, 32 horas-aula com alunos mais 08 horas-atividade).

Os professores titulares de cargo passaram a ingressar no magistério oficial na Jornada Parcial de trabalho. Havendo aulas disponíveis podiam optar, durante o processo de atribuição de aulas, pela inclusão nas outras Jornadas de Trabalho, forma utilizada para "aumentar" os proventos recebidos. Os demais professores eram contratados, como ocorre ainda atualmente, por carga horária semanal de trabalho.

O passar dos anos mostrou, entretanto, que essas Jornadas de Trabalho propiciaram algumas vantagens aos docentes, mas também lhes acarretaram problemas. Elas abriram caminho para que os professores trabalhassem em até quatro escolas concomitantemente como meio de cumprir a carga horária correspondente à Jornada de Trabalho de inclusão. Essas Jornadas de Trabalho, além disso, se propiciaram uma aparência de vantagem pecuniária aos docentes, também ampliaram sua carga docente com alunos e os transformaram em "**professores itinerantes**", ou "**trabalhadores horistas**" ou "**bóias frias da educação**". Especialmente os professores titulares de cargo, que atuavam nas classes de 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau (Professor III), e não contavam, na escola onde estava lotado o seu cargo de professor, com o total de horas-aula para a composição de sua jornada de trabalho. Esse fato também se repetia com os professores admitidos em caráter temporário (ACT), que podiam chegar à carga horária semanal máxima assumindo aulas em várias escolas.

Além disso, os professores, principalmente das 5ªs a 8ªs séries, tornaram-se sobrecarregados com a quantidade de alunos que atendiam semanalmente em função de suas jornadas de trabalho, do número de aulas das disciplinas curriculares e do número de classes necessárias para a totalização da carga horária semanal. Fato evidenciado em Perez (2002)[16] entre os professores de Ciências das escolas estaduais da região de Campinas-SP. Pesquisa que apontou professores atendendo até 880 alunos por semana. A média de atendimento evidenciada, no grupo pesquisado, foi de 09 turmas de aula (geralmente de

[16] - PEREZ, R.H.L. Condições de Produção de Conhecimento e o Trabalho Pedagógico de Professores de Ciências - Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2002.

diferentes séries) e 306 alunos por professor da disciplina Ciências, que conta com 03 horas-aula semanais no quadro curricular das séries anteriormente mencionadas (Perez, 2002, p.276-7). Esses números podem ser mais expressivos conforme a disciplina e sua carga horária no quadro curricular do Ensino Fundamental. E as dificuldades tornam-se ainda maiores quando o professor trabalha em duas ou mais escolas simultaneamente. Situação que dificulta a participação integral e efetiva do docente em todas as escolas, principalmente pela identidade dos calendários escolares, pela concomitância das atividades pedagógicas coletivas, pelo cansaço dos docentes, entre outras. Todos esses fatores concretos contribuíram, ao longo do tempo, na transformação da escola em executora de programas elaborados fora dela e no processo de responsabilização dos docentes pelos resultados negativos que as escolas estaduais foram acumulando, no período que está sendo retratado.

No período em foco, as implantações de diferentes políticas de reforma do ensino no estado de São Paulo sempre se fizeram acompanhar de atividades e cursos ou "processos de preparação dos professores" para desenvolverem o ensino conforme métodos/modelos elaborados/decididos do lado de fora das escolas. Isso também pode ser entendido como indício de que os docentes da educação básica não têm sido vistos como profissionais, ou seja, como pessoas capazes tanto de elaborar projetos adequados de ensino como de cuidar da continuidade da própria formação para o desenvolvimento do trabalho que desenvolvem. Assim, aos professores da rede estadual de ensino foram sendo oferecidos processos de preparação para o trabalho com variadas denominações - reciclagem, treinamento, capacitação, atualização, orientação técnica, formação em serviço, formação continuada, etc. - conforme o momento histórico vivido. Cursos que forneciam aos docentes "pontos" úteis para classificá-los em processos de remoção, de atribuição de aulas e também para a promoção na carreira docente. Porém, cursos com "prazo de validade", ou seja, depois de certo tempo, eles perdiam seu efeito em qualquer tipo de pontuação dos docentes.

Será que isso também ocorre em outras áreas de trabalho? Esse mecanismo de validação de cursos estaria evidenciando alguma faceta mais complexa na trama tecida em torno da educação? Esses cursos oferecidos teriam importância insignificante, no entendimento da própria SEE-SP? Essa atitude da SEE-SP estaria indicando que esses cursos seriam realizados apenas por imposição de organismos orientadores/financiadores

das políticas educacionais? Essa atitude da SEE-SP estaria indicando que esses cursos forneceriam "conhecimento passageiro" ou descartável?

Com resposta afirmativa ou negativa a essas questões, o fato é que os cursos de "preparação dos docentes", oferecidos com o aval da SEE-SP, continuam tendo curta validade na carreira docente.

A década de 80 também foi o cenário da proposição de outras mudanças no ensino, no aspecto didático-metodológico, com a elaboração das Propostas Curriculares para as disciplinas do Ensino de 1º Grau. Esse programa político foi implantado com a perspectiva de alterar o currículo escolar, as estratégias de ensino e avaliação dos docentes, visando a qualificação do ensino e a reversão do quadro de insucessos que as escolas estaduais de São Paulo já apresentavam na primeira metade da década de 80. A dinâmica para a elaboração das Propostas Curriculares envolveu um conjunto de ações junto aos professores de todas as escolas estaduais, ainda que desenvolvidas com algumas diferenças, conforme o componente curricular envolvido. Processo inédito na história dessa rede de ensino. Desse projeto resultaram orientações pedagógicas e didático-metodológicas para que os professores elaborassem os seus próprios projetos de trabalho conforme a escola e clientela atendida. Daí a denominação de Proposta em contraposição a Guia Curricular ou Plano de matérias, métodos e estratégias que deveriam ser seguidos literalmente, como já havia ocorrido anteriormente, na década de 70.

Apesar do modo como foram elaboradas e de se constituírem apenas como orientações para a organização das ações didáticas escolares, estudos posteriores apontaram que essas Propostas Curriculares não chegaram a transformar o cotidiano das salas de aula da maneira como os propositores e coordenadores do projeto esperavam. Pesquisa de Perez (2002), mais de uma década após a edição da Proposta Curricular de Ciências, evidenciou que a organização e seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula, nessa disciplina, ainda seguiam currículos praticados entre os anos 50 e 80, currículos que os próprios docentes vivenciaram em seus percursos escolares ou que encontraram prontos nos Livros Didáticos disponibilizados às escolas pelos órgãos centrais da administração do ensino. Ou seja, as ações daqueles docentes estavam longe das orientações da Proposta Curricular de Ciências. Fato que pode ter uma explicação provável se considerarmos o entendimento de Tardif (2002), para quem as experiências vivenciadas por mais tempo, que ele denomina de

aprendizagem ambiental, condicionam decisivamente a organização, a metodologia e as estratégias de ensino que os docentes vão utilizar no exercício do seu trabalho de ensinar.

Por outro lado, a pesquisa de Perez (2002) evidenciou a existência de outros fatores condicionantes do ensino que podem, de fato, ter dificultado a introdução das inovações apresentadas na Proposta Curricular de Ciências. Entre eles encontram-se carências de vários tipos que as escolas estaduais paulistas apresentavam. Carências de instalações físicas (biblioteca, laboratórios, etc.), de materiais didático-pedagógicos (livros, laboratórios didáticos, vídeos educativos, filmes, revistas, etc.), de equipamentos tecnológicos (aparelhos de imagem e som, copiadoras, impressoras, computadores, etc.), em boa parte resultado da forma como a rede escolar se expandiu para atender ao disposto na Lei Federal nº. 5692/71. Carências de pessoal de apoio técnico e administrativo. E também carências em relação às próprias Jornadas de Trabalho Docente: elas não contemplavam, por exemplo, quantidades de horas suficientes para o preparo das atividades educativas, principalmente se considerados os totais de classes e alunos que os docentes atendiam semanalmente. Desse modo, pelo menos em relação ao componente curricular Ciências, foi possível observar que a Proposta Curricular, embora tivesse e tenha reconhecido potencial para a estruturação de trabalhos qualificados, passou a povoar e assombrar o imaginário de grande número de docentes, mas suas orientações não se tornaram realidade curricular nas escolas estaduais e foram literalmente atropeladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo Ministério da Educação na década de 90.

Não há dúvida, especialmente em relação ao componente curricular Ciências, de que o projeto das Propostas Curriculares foi uma tentativa importante para melhorar a qualidade dos processos educativos desenvolvidos nas escolas estaduais. Principalmente pelo modo de elaboração, boa parte em conjunto com os docentes das escolas públicas e pelas orientações que contem, ainda com validade no contexto atual, para o desenvolvimento de trabalho pedagógico escolar coletivo e na sala de aula. Pelos fundamentos teóricos, as Propostas Curriculares tinham potencialidade para reverter tendências que imperavam nas escolas estaduais, especificamente os altos índices de repetência e evasão. Mas por outro lado, as Propostas elaboradas, que continham diretrizes e focos divergentes tanto daqueles que orientavam os currículos de muitos cursos de

formação de docentes como dos tradicionalmente praticados nas escolas estaduais, também contribuíram na criação da ideologia de despreparo dos professores como justificativa para a pequena penetração que elas tiveram tanto nas salas de aula e quanto na redução dos altos índices de repetência e evasão que as escolas estaduais continuaram acumulando. Porém, em grande medida, as condições de trabalho, especialmente as objetivas, disponibilizadas aos docentes nas escolas estaduais não eram compatíveis com as que seriam necessárias para desenvolver ensino seguindo orientações das Propostas Curriculares, fato também apontado por Perez (2002) em relação ao componente curricular Ciências. Condições de trabalho que estavam disponibilizadas por conta das escolhas e ações dos próprios órgãos centrais da administração estadual do ensino, mas que eram incompatíveis com as diretrizes que a própria SEE-SP buscava introduzir na sua rede de ensino por meio das Propostas Curriculares.

Ao terminar a década de 80 o país já contava com novos delineamentos para a educação brasileira definidos na Constituição Federal aprovada em 1988. E como mencionado anteriormente, ao estabelecer prioridade dos municípios em atuar no Ensino Fundamental e na Educação Pré-escolar (Art. 211, § 2º), a Constituição de 1988 abriu a porta para os poderes estaduais transferirem, às administrações municipais, as responsabilidades e os encargos referentes a essas etapas de escolarização. E foi isso que ocorreu com a educação pré-escolar, no estado de São Paulo, pois, até o final da década de 80, o poder estadual atuou majoritariamente, em relação aos municípios nessa etapa da educação. Com a Resolução SE nº. 244/93, a responsabilidade e os encargos pela oferta e manutenção da educação pré-escolar foram transferidos definitivamente aos poderes municipais, finalizando um processo de descentralização que já vinha se desenvolvendo com os Programas de Educação Pré-Escolar (Decreto nº. 21.810 de 1983) e de Apoio à Pré-Escola (de 1991), que incluía o Projeto Inovações do Ensino Básico (IEB) financiado pelo Banco Mundial e destinado especificamente à Região Metropolitana da Grande São Paulo. Programas que previam repasses financeiros aos municípios para oferecerem a educação pré-escolar.

Com a transferência da total responsabilidade e dos encargos da pré-escola para os municípios, restava a expectativa, pelo menos teoricamente, da liberação de recursos para os Ensinos Fundamental e Médio (esse último o foco prioritário da ação do poder estadual

na Educação Básica, conforme os dispositivos constitucionais), para atender às demandas socioeconômicas por educação.

Na esfera socioeconômica, o modelo de desenvolvimento da economia brasileira na segunda metade do século XX, fez surgir, desde a década de 70, dificuldades para encobrir os aspectos excludentes, característica básica do modelo capitalista, evidenciados na crescente diminuição dos empregos, no desaparecimento de algumas atividades produtivas, na chamada "especialização" do trabalho e no aumento das populações pobres. Efeitos das reorganizações dos setores produtivos e de serviços com a absorção dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Essas mudanças criaram demandas no sentido da expansão e elevação dos níveis de escolarização dos trabalhadores e candidatos a postos de trabalho. Situação que fez emergir aspectos, de complexo entendimento, envolvidos na elaboração e implantação de políticas públicas educacionais, entre os quais se destacam as relações entre especialização do trabalho, nível de escolaridade, diminuição dos empregos, democratização da escolarização (ou aumento da população a ser escolarizada) e equilíbrio social. Relações que balizam as decisões políticas sobre o que, por que e como fazer, além da especificação da quantidade e do direcionamento dos recursos que deveriam ser destinados à educação.

Mergulhando nessa problemática foi possível perceber pelo menos dois aspectos, em relação à educação, que aparentam ser antagônicos. Por um lado, a especialização do trabalho guarda aparente coerência com a qualificação da formação do trabalhador. E isso justifica aumento da duração dos processos educativos, das possibilidades de acesso a níveis cada vez mais elevados de escolarização e da utilização de novas tecnologias no desenvolvimento do ensino. Por outro, a crescente diminuição dos postos de trabalho ou dos empregos parece conflitar com a extensão do processo de escolarização a contingentes cada vez maiores da população. Argumentos explicativos para essas e outras situações aparentemente conflituosas não se pode encontrar senão na compreensão dos mecanismos sociológicos e das lógicas que permeiam os processos de produção e as relações construídas nas sociedades capitalistas.

3 – A década de 90

Conforme indicam Freitas (1995), Fernández Enguita (1989), Frigotto (2001) entre muitos outros pesquisadores, as políticas educacionais postas em prática e as formas de implantação empregadas estão intimamente ligadas aos movimentos das relações econômicas, políticas e sociais. Estudos de alguns desses autores apontam que as decisões acerca de políticas sociais, inclusive as direcionadas à educação, fundamentam-se em algum critério de justiça que permita estabelecer um possível estado de equilíbrio na sociedade, mesmo temporário. A compreensão desse aspecto possibilita a apreensão dos significados mais ocultos das reformas educacionais, dos seus aspectos expansivos ou restritivos, porque, conforme coloca Santos (1989), o direcionamento das políticas públicas sempre se caracteriza como algum tipo de *escolha trágica*, uma vez que essas políticas não são propostas para toda a população de forma simultânea e isonômica. Esse entendimento é indispensável para a análise das reformas do ensino, em especial dos anos 90.

Os anos 90 se iniciam com o insolúvel problema dos altos índices de repetência e evasão, que as reformas educacionais anteriores não conseguiram fazer baixar significativamente. Além disso, como a Constituição de 88 estabelece como direito social a educação e, como obrigatório em todo o território brasileiro, o Ensino Fundamental de boa qualidade, o cumprimento dessa etapa de escolarização, pelo menos para as crianças e adolescentes em idade adequada, torna-se necessário e inquestionável. Esse fato caracteriza, para os poderes públicos, o imperativo de compatibilizar oferta e demanda tanto para garantir o ingresso, como a permanência na escola e a conclusão "com êxito", dessa etapa obrigatória de escolarização, por todas as crianças e jovens em idade escolar. Torna-se imperativo, também, oferecer oportunidade dessa etapa de escolarização às pessoas que não a tenham cursado na idade correta. Torna-se imperativo, ainda, garantir o padrão de qualidade desse ensino a todos os cidadãos. E isso, como já foi anteriormente mencionado, se relaciona, diretamente, com as condições de trabalho que precisam ser disponibilizadas nas escolas para o desenvolvimento do ensino legalmente obrigatório.

Assim, tentando priorizar o aspecto qualidade do ensino, o governo do estado de São Paulo, iniciado em 1991, implantou com o Decreto nº. 34.035/91 mais uma política de reforma do ensino na rede estatal, instituindo a Escola-padrão. Esse projeto encampou e ampliou algumas diretrizes delineadas e já consagradas no Ciclo Básico. Porém, essa política não foi implantada em todas as escolas estatais. Escolhidas as escolas que fariam

parte do projeto, desenvolveram-se ações para: recuperar/adequar os espaços físicos dessas unidades conforme as necessidades dos diferentes componentes do currículo; disponibilizar materiais e equipamentos como bibliotecas, TV, vídeo, Kits de laboratório, etc. Também foi editada legislação específica alterando a forma de composição das Jornadas de Trabalho dos docentes com a inclusão de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que deveriam ser realizadas na escola, já que as Horas Atividades das Jornadas Docentes, pelo estatuto vigente, eram realizadas em locais de livre escolha dos professores. Essas mudanças se direcionaram a: possibilitar a permanência do docente em uma só unidade escolar; (re)ativar a função de Coordenação Pedagógica para atender como um todo os Ensinos Fundamental e Médio e não apenas o Ciclo Básico; destinar recursos financeiros para custeio de projetos especiais, entre outros.

A reforma atingiu, inicialmente, cerca de 300 escolas em todo o estado, ou seja, menos de 10% do total das escolas estaduais existentes naquele momento, embora apresentasse a perspectiva de extensão às demais unidades escolares, nos anos seqüenciais. Mas a abrangência do projeto, nos anos posteriores, não foi significativa causando descontentamento geral entre os professores, pais e alunos usuários dos serviços estatais de educação. Todos reivindicavam as mesmas condições de trabalho diferenciadas que haviam sido disponibilizadas nas denominadas Escolas-padrão.

O que se observou, no entanto, foi um governo estadual lento no processo de expansão desse programa às outras escolas estaduais. Ao terminar aquela gestão do Estado, a pequena abrangência do projeto Escola-padrão mostrou que o objetivo de melhoria da qualidade de ensino, insistentemente proclamado na sua implantação, de fato, poderia não ser o foco prioritário da ação política daquela administração. Mas se era, o Estado talvez não tivesse obtido os recursos suficientes para concretizar plenamente o programa, estendendo-o a todas as escolas de rede estadual de ensino. Assim, a implementação dessa reforma do ensino teria sido, conforme o entendimento de Santos (1989), resultado de escolha trágica entre várias outras possibilidades. Esse programa atingiu cerca de 1600 escolas, nem mesmo a metade das unidades estaduais existentes, o que possibilitou, à administração subseqüente no comando do Estado, partidário de outra ideologia, caracterizá-lo como um "processo de elitização" na rede de ensino por abranger apenas pequena parcela da população estudantil.

Em 1995 os novos administradores do Estado enfatizaram que a SEE-SP apresentava os seguintes problemas: gigantismo e estrutura morosa e ineficiente; disfunções e excessiva centralização/duplicidade das instâncias administrativas; altos índices de retenção e evasão; uso inadequado dos equipamentos escolares; presença incipiente, nas escolas, de manterias didático-pedagógicos; insignificante participação dos municípios na oferta do ensino em desacordo com as determinações constitucionais e profunda desigualdade na prestação dos serviços (Escola-padrão x escola-comum). Esses e outros fatores especialmente relacionados à distribuição e utilização dos recursos estatais motivaram a elaboração, pelos novos gestores do Estado, de uma nova agenda de reformas para os vários setores da administração, incluindo a educação oferecida na rede estatal. Com o objetivo de dar *novos rumos para a educação paulista*, a SEE-SP implanta o projeto *A Escola de Cara Nova.* A meta de governo explicitada envolvia

> *rever o papel do Estado na área da prestação de serviços educacionais,* ***gerando efetiva produtividade dos recursos públicos*** (...) ***alcançar a melhoria da qualidade do ensino****, transformando o Estado em agente formulador de uma política que efetivamente* [atendesse] *às demandas e aspirações de uma sociedade pretendida como moderna e desenvolvida*[17].(grifo nosso)

Os três eixos norteadores desse projeto evidenciam o alinhamento governamental com a lógica capitalista: a) *racionalização organizacional*; b) *mudança nos padrões de gestão* e c) *melhoria da qualidade do ensino*.

As ações principais no primeiro eixo foram direcionadas ao enxugamento da máquina administrativa da SEE-SP, à informatização dos dados gerenciais educacionais e à reorganização da rede estadual de ensino. As ações começaram com a extinção das Divisões Regionais de Ensino, a nomeação de novos Delegados de Ensino e o provimento, das DEs e UEs, com equipamentos de informática para possibilitar o controle mais efetivo dos dados gerenciais e educacionais da SEE-SP.

Com o Decreto de nº. 40.473, de novembro de 1995, o governo estadual instituiu o *Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, com o objetivo de garantir a escolarização de 08 (oito) anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino*

[17] São Paulo (Estado), SEE-SP: Escola de Cara Nova: Um único projeto com múltiplas ações, 1997. (mimeo)

fundamental e médio (Art. 1º). A aplicação do Art. 3º desse Decreto permitiu que as escolas fossem reestruturadas em um dos seguintes modelos*: I- Ciclo Básico à 4ª série; II-5ª à 8ª séries; III- 5ª à 8ª séries e 2º grau e IV- 2º grau.*

Segundo a SEE-SP, a mudança da estrutura das escolas estaduais visava concretizar dois objetivos básicos: manter todos os ingressantes no Ciclo Básico no processo escolar obrigatório até a sua finalização e compatibilizar as necessidades e as demandas educacionais de cada faixa etária atendida. A evasão, em 1995, era de mais de 50% dos ingressantes, conforme dados do próprio governo do estado, dado apresentado nas considerações que embasaram as medidas decretadas no próprio Decreto 40.473/95. Assim, o Art. 2º do Decreto indicava caminhos para eliminar problemas pedagógicos acumulados no modelo organizacional anterior, permitindo:

I- um melhor atendimento pedagógico às necessidades de aprendizagem dos alunos, com ***a instalação de sala-ambiente, laboratórios*** *e equipamentos diferenciados, mais adequado ao processo de ensino e à faixa etária dos alunos;*

II- o funcionamento das escolas em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno;

III- ***a composição, de forma mais adequada, da jornada de trabalho do professor****, com maior* ***fixação do corpo docente em uma escola****;*

IV- ***a racionalização dos investimentos***.(grifos nossos)

Com o Decreto nº. 40.510 de dezembro de 1995, revogando disposições de legislação dos anos anteriores, inclusive a que havia instituído o programa Escola-padrão, o governo se comprometia, pelo menos teoricamente, com:

I- a efetivação da melhoria da qualidade do ensino em cada escola;

II- a garantia de 5 horas diárias para o Ensino Fundamental oferecido no período diurno ou sua implantação gradual (Art. 1º e parágrafo único);

III- a introdução de 2 horas semanais de trabalho pedagógico, realizado na escola, na composição da Jornada Semanal de Trabalho dos docentes das classes de CB à 4º série e de educação especial com carga horária diária de 5 horas (Art.2º); esses professores completariam a carga horária total de 40 horas semanais com apenas uma classe, como ocorria no Ciclo Básico em Jornada única;

IV- a possibilidade de atribuição de 2 horas de trabalho pedagógico coletivo semanal, exceto no caso mencionado no item anterior, como carga suplementar de trabalho dos Professores I,II e III (Art. 4º);

V- a possibilidade de atribuição de até 3 horas semanais, a título de carga suplementar de trabalho dos Professores I,II e III , para desenvolverem projeto de reforço e recuperação de alunos (Art. 4º);

VI- a designação de docentes para as funções de Coordenação Pedagógica, nos períodos diurno e noturno.

As medidas previstas nos dois Decretos mencionados foram implantadas já no início do ano letivo de 1996, conforme regulamentação da SEE-SP com as Resoluções SE n^{os} 265/95, 274/95, 9/96, 15/96, 16/96 além dos Comunicados e outras orientações. E embora o Decreto nº. 40.473/95 determinasse a implantação gradativa do novo modelo de organização das escolas, a SEE-SP conseguiu reorganizar, já no início do ano letivo de 1996, cerca de 70% das escolas de sua rede[18] para oferecer o Ensino Fundamental em duas etapas, uma da 1ª a 4ª séries e outra da 5ª a 8ª séries, em escolas distintas.

Mas ainda que o objetivo proclamado fosse atender adequadamente cada faixa etária de alunos no desenvolvimento de Ensino Fundamental bem qualificado, a reorganização da rede garantiu, também, facilidades necessárias para que o governo estadual desencadeasse outro processo de descentralização, direcionado a essa etapa da Educação Básica. A política de parceria entre Estado e Municípios, na educação, constituiu-se em estratégia para transferir às administrações municipais a responsabilidade e os encargos relacionados, no mínimo, às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Propositura compatível com as disposições da Constituição de 88 (Art. 211, § 2º) que estabeleceu, aos governos municipais, atuação preferencial no Ensino Fundamental, além da Educação Infantil.

No eixo referente à mudança nos padrões de gestão do ensino, o governo desencadeou ações em dois sentidos. Em primeiro lugar, no sentido de **desconcentrar** competências da SEE-SP delegando-as às Delegacias de Ensino, instância mais próxima das unidades escolares e da população. As ações, nessa direção, foram desencadeadas com:

[18] Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Educação Paulista: Corrigindo Rumos. O que já mudou na escola pública paulista? São Paulo: SE, 1997, p. 7

a extinção das DREs e seleção dos Delegados de Ensino (visando criar, com a idéia de competência comprovada, uma aura de "despolitização" em torno dessa esfera de administração e da própria SEE-SP, um procedimento ideologizante para obter credibilidade e apoio a ações que trariam desgaste político para a Secretaria e o Governo do estado como a reorganização da rede escolar e a municipalização do Ensino Fundamental); elaboração de Plano Diretor para as Delegacias de Ensino segundo diretrizes previamente traçadas; realização de capacitação descentralizada dos docentes por meio das Oficinas Pedagógicas das DEs; descentralização de recursos às DEs para a manutenção e reposição de mobiliários e equipamentos das escolas. Em segundo lugar, no sentido de **descentralizar** encargos e responsabilidade acerca de parte ou de todo o Ensino Fundamental por meio do estabelecimento de programa de "parceria com os municípios" (na verdade um programa de municipalização dessa etapa de ensino que a Constituição de 1988 havia apontado como espaço prioritário de ação dos municípios).

No eixo de melhoria da qualidade do ensino, as ações também foram iniciadas com a reorganização da rede escolar e, sequencialmente, a SEE-SP concentrou-se na / no: instalação de salas-ambiente; reforma e adequação de escolas; programa de transporte de alunos; compra de material pedagógico e mobiliário escolar; programa de avaliação de desempenho escolar (SARESP) e correção do fluxo escolar.

A criação de Classes de Aceleração, com a Resolução SE nº. 77/96, foi uma das ações da SEE-SP, com o objetivo de reorganizar a trajetória escolar de alunos com defasagem idade/série provocada, especialmente, por múltiplas repetências ou pela evasão escolar. Dados relativos a 1993[19] mostravam que o volume de defasagem idade/série era de aproximadamente 30% e 40%, nas quatro séries iniciais e nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, respectivamente. Esses mesmos dados evidenciaram, entretanto, que no Ciclo Básico o percentual de defasagem idade/série baixava para 7%, muito abaixo das séries restantes do Ensino Fundamental, demonstrando, entre outros aspectos, o ajuste que o Ciclo Básico possibilitava em termos de correção do fluxo dos alunos pelas séries que o compunham.

[19] Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Reorganização da Trajetória Escolar: classes de aceleração. São Paulo: 1997, p. 2.

Para o trabalho nessas classes, fundamentada no Parecer CEE nº. 170/96, a SEE-SP investiu em materiais didático-pedagógicos e orientações metodológicas contínuas aos docentes, para o desenvolvimento de atividades com alunos do Ciclo Básico à 4ª série, agrupados em classes com até 25 crianças. A SEE-SP também investiu no estabelecimento de conteúdos curriculares fundamentais para garantir a aprendizagem necessária à continuidade de estudos; no incentivo ao uso de metodologia que favorecesse a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, que enfatizasse os processos de conhecimento e o desenvolvimento de sentimento de segurança e auto-estima e no desenvolvimento de avaliação diagnóstica que permitisse o provimento de situações adequadas de aprendizagem e o acompanhamento contínuo dos progressos e dificuldades dos alunos. Porém, apesar do aspecto pedagógico de inegável importância, é impossível deixar de observar que esse programa de correção de fluxo escolar também objetivava, em longo prazo e tacitamente, a racionalização de recursos destinados à educação com a recolocação do educando na série que deveria estar conforme sua idade.

Outra medida para corrigir o fluxo escolar foi a implantação dos programas de reforço e recuperação paralela e de recuperação de férias. Eles possibilitaram um índice maior de aprovação, principalmente entre a 5ª e 8ª séries.

Os índices de repetência ainda não haviam baixado satisfatoriamente com o desenvolvimento dos projetos mencionados quando a SEE-SP implantou, em 1998, o Ensino Fundamental em Ciclos e em regime de progressão continuada, de acordo com a proposição do Conselho Estadual de Educação e possibilidade prevista na 2ª LDB. Cada Ciclo era desenvolvido em uma escola diferente, uma vez que, nesse momento, cerca de 70% das escolas estaduais já estavam reorganizadas em consonância com o modelo implantado em 1996. O novo regime escolar, como já foi mencionado, fez cair bruscamente os índices de retenção no Ensino Fundamental na rede estadual. Mas ao longo dos anos, fatos que depreciavam esse regime foram sistematicamente expostos à sociedade evidenciando que a progressão continuada poderia estar fazendo mais do que baixar os índices de repetência: poderia estar baixando, ainda mais, os níveis de qualidade da etapa obrigatória do ensino no Estado de São Paulo.

Depois de mais de uma década em que grupos ligados à mesma matriz ideológica estiveram à frente do governo do Estado de São Paulo e decorridos dez anos de

desenvolvimento do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada, período suficiente para que três turmas de alunos tivessem cursado toda essa etapa obrigatória de escolarização no modelo organizacional adotado em 1998, que será posteriormente detalhado, a rede estadual de ensino é alvo de novo projeto de reformulação da etapa obrigatória de escolarização – a *Escola de tempo integral*. A implantação desse novo modelo de organização do Ensino Fundamental, em apenas cerca de 500 unidades escolares em todo o estado, traz, novamente, a concomitância de políticas educacionais diferentes na rede escolar estadual. Semelhante ao que ocorrera quando foi implantado o projeto da Escola-padrão, ou mesmo o projeto do CEFAM, acirrando, novamente, reações diversas e até mesmo contrárias à proposição.

Essa nova reforma educacional, como já ocorreu com muitas das anteriormente implantadas na rede estadual de ensino, começou a ser desenvolvida antes que o governo estadual apresentasse, oficialmente, uma avaliação dos resultados da outra política educacional em curso, no caso, o desenvolvimento do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada. Avaliação que entendo oportuna e necessária principalmente porque são políticas propostas para a mesma etapa da escolarização e também porque tanto poderiam ter caráter complementar como totalmente contraditórios. Além disso, a superposição de políticas para a educação pode gerar, como já ocorreu em épocas passadas, a pulverização das ações das diferentes instâncias operacionais, administrativas e/ou pedagógicas, para o desenvolvimento de projetos concomitantes, com grande probabilidade de prejuízo na implementação de um ou de todos eles, ou, ainda, a concentração dos esforços em um dos projetos com prejuízo para todos os demais.

No início de 2007, tomaram posse novos administradores no governo do estado, também pertencentes ao mesmo partido político que já vinha governando o Estado desde 1995. Em maio desse mesmo ano, a SEE-SP edita Resoluções que indicam mudanças nas orientações que sustentavam a organização vigente do Ensino Fundamental, dando indícios de que estaria encaminhando uma reestruturação dos Ciclos I e II, numa direção diametralmente oposta à posição do próprio CEE-SP (1997), que aponta, como ideal pedagógico, a organização do Ensino Fundamental em um único Ciclo abrangendo a totalidade das séries dessa etapa de escolarização.

Mas como novas mudanças produzem novas exigências, especialmente para os executores das ações educativas há, nessa questão um aspecto importante a ser considerado: o modo de implantação das políticas educacionais resulta, nas escolas, em condições específicas de trabalho para os professores e de aprendizagem para os alunos, que caracterizei como condições de produção de conhecimentos, e que estão intimamente relacionadas ao projeto político em desenvolvimento. As condições de produção de conhecimentos disponibilizadas nas escolas podem contribuir, positiva ou negativamente, para a consecução dos objetivos da política implantada, explicitados ou não. Assim, desde o aparato legal, os pressupostos teóricos até a concretização nas unidades escolares, a forma de implantação de uma política educacional orientará o que será efetivamente atingido. E é justamente este aspecto que me propus a estudar em relação à organização do ensino fundamental em ciclos de progressão continuada. Estudo que começa com o contexto de implantação do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino fundamental de São Paulo, como apresentarei sequencialmente.

CAPÍTULO III – A IMPLANTAÇÃO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A Abertura Do Caminho

A SEE-SP do governo estadual iniciado em 1995, ao apresentar suas propostas para o ensino oferecido na rede estadual, indicou que os objetivos de melhoria da qualidade do ensino nessa rede pública escolar não haviam sido atingidos apesar das políticas implantadas até 1994, especialmente na etapa elementar e obrigatória da escolarização, o Ensino Fundamental.

Apontando um fraco desempenho das políticas executadas, que elevaram a um patamar crítico as estatísticas escolares de repetência e evasão, o governo estadual de São Paulo começou a implantar, em 1995, por meio da SEE-SP, um projeto político visando estabelecer *novos rumos para a educação paulista* e alcançar efetiva melhoria na qualidade do ensino oferecido nas escolas da rede estadual. Muitas das ações políticas que foram executadas a partir do início do ano de 1996 estariam, posteriormente, definidas e, portanto, legitimadas, na 2ª LDB, a Lei Federal nº. 9394 de 1996.

Como condição prévia e necessária para desencadear processo de melhoria da qualidade do ensino, com o Decreto nº. 40473 de 22 de novembro de 1995 foi instituído o *Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual*, objetivando *garantir a escolarização de 8 (oito) anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino fundamental* (...)[20]. Entre as considerações justificadoras do conteúdo do referido Decreto, foi apontado que a reunião, num mesmo prédio, de alunos do Ciclo Básico à 8ª série do Ensino Fundamental e, em muitos casos, também com os alunos do Ensino Médio, havia gerado problemas pedagógicos, distorções no atendimento à demanda escolar além de aumento de gastos com construções, pessoal docente e administrativo.

De acordo com o Art. 2º desse Decreto, as escolas estaduais deveriam ser reestruturadas *de maneira a permitir, em especial*:

[20] Pressuposto apresentado nas considerações do mencionado Decreto.

I. *um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, com a instalação de salas-ambiente, laboratórios, e equipamentos diferenciados, mais adequados ao processo de ensino e à faixa etária dos alunos;*
II. *o funcionamento da maioria das escolas em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno;*
III. *a composição, de forma mais adequada, da jornada de trabalho do professor, com maior fixação do corpo docente em uma escola;*
IV. *a adequação dos espaços físicos e equipamentos ao nível de ensino da clientela;*
V. *a racionalização dos investimentos.*

O Art. 3º determinou que os Ensinos Fundamental e Médio fossem oferecidos em escolas separadas e organizadas com classes de:

I. *Ciclo Básico à 4ª série;*
II. *5ª à 8ª série;*
III. *5ª à 8ª série e 2º grau;*
IV. *2º grau.*

Deste modo, o governo estadual projetava a separação da educação elementar obrigatória (o Ensino Fundamental) em dois módulos, assumindo uma postura exatamente oposta à de vinte anos antes, em meados da década de 70, quando o Estado de São Paulo começou a atender as disposições da Lei Federal nº. 5692/71. Naquele momento, as ações eram executadas no sentido de reunir o Curso Primário de quatro séries anuais com o Ensino Ginasial, também com quatro séries anuais, numa mesma unidade escolar, implantando-se, assim, o Ensino de 1º Grau com oito séries anuais, que passou a ser caracterizado, legalmente, como a educação elementar obrigatória no Brasil.

Argumentos em defesa da oferta do Ensino Fundamental em escolas separadas conforme a faixa etária dos educandos indicava, portanto, que o modelo implantado na década de 70, e vigente até 1995, havia gerado uma série de problemas. Entre os problemas eram apontados: duplicidade de custos e gastos com mobiliário, água, luz, equipamentos pedagógicos, etc.; inadequação dos ambientes e equipamentos escolares para o trabalho pedagógico com alunos de diferentes faixas etárias e impossibilidade, imposta, a grande parte dos professores de 5ª a 8ª séries, de cumprimento da jornada semanal de trabalho docente numa única escola. Esses problemas foram apontados como causadores da

desqualificação do ensino, resultando em dificuldades de aprendizagem dos educandos e aumento dos índices de repetência e evasão dos alunos.

Em documento veiculado em novembro de 1995[21] para divulgar o Programa de Reorganização das escolas estaduais, a SEE-SP apontou a necessidade das mudanças alegando que *a qualidade do ensino estava indo pelo ralo* (p.2). Segundo a SEE-SP:

> *90%* [dos alunos] *repetem de ano* (sic) *pelo menos uma vez e só uma minoria chega até a 8ª série*, [ocasionando, no Estado de São Paulo] *um desperdício anual de 600 milhões de dólares* [recursos que] *permitiria aumentar em 20% o atual* [de 1995] *piso salarial dos professores* (p.3).

No sentido de gerar avanço maior em direção à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, o governo estadual publicou o Decreto nº. 40510, em 05 de dezembro de 1995, modificando o tempo de permanência dos alunos nas escolas, implantando Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para os docentes e autorizando aulas de reforço e recuperação para os alunos com deficiências de aprendizagem. No Art. 1º desse Decreto está garantida a jornada de cinco horas de trabalho diário para os alunos do período diurno, nas escolas com possibilidades para tanto, no caso, as que funcionavam com dois turnos diurnos.

Os Artigos 2º e 3º definiram alterações na composição das jornadas de trabalho dos professores. Essas alterações deveriam possibilitar a abrangência das horas necessárias para a regência de classe (no caso das classes de Ciclo básico à 4ª série). Deveriam, também, permitir a complementação de carga horária ou a atribuição de até três horas, além daquelas já estabelecidas na jornada de trabalho de inclusão dos docentes, para que fossem desenvolvidos os projetos de reforço e recuperação dos alunos. E ainda, nessas jornadas seriam incluídas duas horas destinadas à realização de trabalho pedagógico coletivo.

Por fim, no Art. 4º, o Governo reabilitou, ainda que como posto de trabalho, a função de Coordenação da área pedagógica, tanto para o período diurno como para o noturno, que seria exercida por professores designados. Com a aposentadoria dos antigos Coordenadores Pedagógicos e a não contratação de novos profissionais para o exercício desses cargos e ou funções, nem por concurso nem por substituição, os Diretores das

[21] Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Educação Paulista: corrigindo rumos. Mudar para melhorar: uma escola para a criança e uma para o adolescente. São Paulo, 1995.

escolas estaduais acabaram assumindo estas atividades cumulativamente com as demais funções específicas do cargo diretivo.

Não há dúvida, no aspecto da teoria, que as mudanças na organização e oferta do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de São Paulo mediante o previsto nesses dois Decretos, mesmo que passíveis de complementação para a aplicação prática ou de serem disciplinadas pela SEE-SP, representavam alterações significativas no panorama educacional paulista. Mas a efetividade dessas mudanças, entretanto, só poderia ser constatada analisando-se como as normas decretadas estariam sendo operacionalizadas na prática.

A implantação do novo modelo de organização do Ensino Fundamental com a aplicação das normas decretadas rendeu, numa primeira etapa, o índice médio de 73% de reorganização das escolas da rede estadual, conforme dados divulgados pela própria SEE-SP. Percentual de reorganização bastante elevado considerando-se todo o Estado, embora houvesse significativas diferenças entre as regiões administrativas, as Delegacias de Ensino e as diferentes cidades do Estado, particularmente aquelas de maior concentração populacional (regiões metropolitanas), onde os números da reorganização ficaram bem abaixo do índice mencionado.

Esse índice médio foi, como se pôde perceber posteriormente, bastante significativo para o governo estadual e constituiu-se em aspecto favorável à implementação de outra etapa do seu projeto político para a educação no Estado de São Paulo: a transferência, mediante acordos com os governos dos municípios paulistas, da responsabilidade e dos encargos referentes, no mínimo, às classes de Ciclo Básico à 4ª série do Ensino Fundamental. Embora bastante criticado por conjunto expressivo de profissionais da rede estadual de ensino, o processo de municipalização iniciado em 1996, tinha respaldo na Constituição Federal de 1988 (art. 211), na Constituição Estadual (art. 240) e na própria LDB aprovada no final de 1996 (art. 11, V).

Os dispositivos legais mencionados definiram as responsabilidades de cada esfera governamental quanto à oferta e manutenção dos diferentes níveis e etapas de ensino. Porém, a realidade nem sempre evidencia a concretização da norma. Apesar de estar constitucionalmente definida a responsabilidade prioritária dos governos municipais quanto à oferta e manutenção do Ensino Fundamental, dados do governo estadual paulista

mostraram que, em 1995, dos quase 5,5 milhões de alunos do Ensino Fundamental público, pouco menos de 600 mil eram atendidos em escolas municipais. Além disso, segundo dados do CIE[22] de 1995, esses alunos eram atendidos em apenas 72 dos 625 municípios do Estado. E, ainda, em termos das participações específicas dessas 72 cidades, 92,3% desses alunos ditos "municipais" estavam concentrados em apenas 07 municípios (a Capital do Estado, com participação de 77,5%; Campinas, Santos, São José dos Campos, Guarujá, Cubatão e Ribeirão Preto, com participação conjunta de 14,8%). Esses dados evidenciavam, apesar das disposições legais, o papel predominante da esfera estadual na oferta e manutenção do processo de escolarização em sua etapa elementar no Estado de São Paulo.

A ínfima participação dos municípios do Estado de São Paulo na manutenção do Ensino Fundamental, naquele momento, contrastava de modo gritante com a situação de outros Estados brasileiros. Na maior parte do país, os municípios respondiam (e ainda respondem hoje) por parcela significativa do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. O Estado de São Paulo, naquele momento, posicionava-se à frente apenas de Roraima e do Distrito Federal.

Considerando, então, a situação descrita, o total de alunos do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, a necessidade de novos investimentos na oferta do Ensino Médio e o volume de recursos estaduais disponíveis para a educação, não é difícil perceber como o Programa de Reorganização das escolas abriu caminho à implantação de nova política na direção da municipalização, senão no todo, pelo menos de parte do Ensino Fundamental. E a intenção tornou-se realidade com a implementação do projeto de municipalização, em 1996, na esteira do processo de reorganização das escolas estaduais reforçado pelas determinações da Lei Federal nº. 9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Aprovada em 24 de dezembro de 1996, essa lei deflagrou uma ação (re)distributiva visando corrigir desigualdades regionais, na área educacional, pelo menos em relação ao custo aluno/ano. Os municípios, juntamente com os poderes estaduais e o federal, teriam que contribuir com recursos, recolhidos ao Fundo, para a manutenção dos alunos do Ensino

[22] CIE – Centro de Informações Educacionais da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional da SEE-SP.

Fundamental em todo o Brasil. Essa condição motivou governos municipais paulistas no sentido de criar as próprias redes escolares ou de estabelecer acordos, com o governo estadual, "adquirindo o direito" de cuidar das escolas estaduais, que ofereciam essa etapa de ensino em todos os municípios do Estado.

Embora o objetivo explícito dessas políticas fosse melhorar a qualidade da educação, essa questão não se resolveria apenas com programas de reorganização e de municipalização de escolas. Conforme explicações da SEE-SP: altíssimos índices de repetência e evasão que obstruíam o fluxo escolar; regularização da carga horária diária de aulas para todos os alunos; adequação dos espaços físicos e pedagógicos das escolas à faixa etária e etapa do Ensino Fundamental oferecida; modernização de equipamentos didáticos, pedagógicos e técnicos compatíveis com as demandas das sociedades modernas, tecnológicas e globalizadas; preenchimento de cargos e funções de apoio administrativo para o bom desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos; complementação do quadro de apoio pedagógico com a revitalização, entre outras, da função de Coordenação Pedagógica, eram apenas algumas das questões que ainda esperavam soluções. E soluções que poderiam levar à melhoria da qualidade do ensino. Além disso, seria necessário reformular as jornadas de trabalho docente compatibilizando-as com a regência de classe e as atividades de reforço e recuperação; reformular planos de carreira e melhorar salários; investir na capacitação dos professores; criar mecanismos de descentralização que proporcionassem mais autonomia às escolas; enfim, a reorganização era, sem dúvida, apenas o ponto de partida para outras mudanças.

A administração estadual definiu, então, a reorganização das escolas, considerando as questões mencionadas, como condição indispensável para a viabilização das soluções que conduziriam à diminuição dos custos educacionais, correção do fluxo escolar, divisão dos encargos e responsabilidades pelo Ensino Fundamental com os poderes municipais e qualificação do processo educativo no Estado.

Além das duas frentes da ação estatal na educação, a reorganização e a municipalização, outra ação necessária à "melhoria da qualidade da educação" seria implementada – a de correção do fluxo escolar, ou seja, a correção da disparidade idade/série escolar gerada por contínuas repetências e evasão dos alunos. Para a correção do fluxo escolar, foram criadas *Classes de Aceleração* no Ensino Fundamental, em 1996,

com a composição de equipes pedagógicas de apoio técnico, treinamento de docentes e de acompanhamento, avaliação e controle das ações educativas. A SEE-SP iria disponibilizar, para essas classes, recursos adequados para oferecer ensino intensivo para recolocar os alunos na série compatível com sua idade, para combater a evasão e diminuir as reprovações. Também foi implantado o Projeto *Escola nas Férias*, ampliando a oportunidade de recuperação da aprendizagem para alunos reprovados ou que haviam abandonado as atividades escolares por rendimento insuficiente.

Enquanto a SEE-SP executava ações correlatas ao processo de reorganização da rede escolar e de correção do fluxo escolar, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) aprovava a Deliberação CEE nº. 9/97 instituindo o *regime de progressão continuada* no Ensino Fundamental definindo os encaminhamentos necessários ao seu desenvolvimento.

A Adoção Do Regime De Progressão Continuada Nas Escolas Estaduais

A progressão continuada, prevista na Constituição Federal de 1988 e na 2ª LDB, foi instituída no Sistema de Ensino de São Paulo a partir de Deliberação do CEE-SP. A Deliberação CEE nº. 9, de 20 de dezembro de 1997, estabeleceu:

> *Art. 1º - Fica **instituído** no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o **regime de progressão continuada**, no ensino fundamental, com duração de oito anos.*
>
> *§1º - **O regime** de que trata este artigo **pode ser organizado em um ou mais ciclos.***
>
> *§2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.*
>
> *§3º - **O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem**, **o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela,** a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.*
>
> *Art. 3º - **O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar**, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:*
>
> *I. **avaliação institucional** interna e externa;*
>
> *II. **avaliações da aprendizagem ao longo do processo**, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;*

III. ***atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas*** *ao longo do processo* ***e****, se necessárias,* ***ao final de ciclo ou nível****;*

IV. ***meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;***

V. *indicadores de desempenho;*

VI. ***controle de freqüência dos alunos****;*

VII. ***contínua melhoria do ensino****;*

VIII. ***forma de implantação, implementação e avaliação do projeto****;*

IX. *dispositivos regimentais adequados;*

X. *articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre freqüência e aproveitamento escolar.*

Art. 4º- Com o fim de ***garantir a freqüência mínima de 75%*** *por parte dos alunos, as escolas de ensino fundamental devem, além daquelas adotadas no âmbito do próprio estabelecimento de ensino, tomar as seguintes providencias:*

I. ***alertar*** *e manter informados* ***os pais*** *quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à freqüência dos mesmos;*

II. ***tomar as providencias cabíveis, no âmbito da escola****, junto aos alunos faltosos e respectivos professores;*

III. *encaminhar relação de alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas* ***solicitem a devida colaboração do Ministério Publico, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA***. (São Paulo (Estado) SE/CENP, 2001, p. 820,1) (grifos nossos)

Na Indicação CEE nº. 8/97, que acompanha a Deliberação CEE nº. 9/97, os Conselheiros apresentaram os motivos que levaram à instituição do regime de progressão continuada no Sistema de Ensino de São Paulo. Ressaltaram que a organização do Ensino Fundamental em ciclos e em regime de progressão continuada estava prevista no Art. 32 e parágrafos 1º e 2º da 2ª LDB e que essa forma de organização, diretamente relacionada à avaliação do rendimento escolar e da produtividade do sistema de ensino, era estratégia que contribuía para a

> *viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade / série e da melhoria da qualidade do ensino.* (idem, p. 823)

Ressaltaram, também, que essa proposta tinha, como indicativos favoráveis, experiências positivas realizadas no próprio Estado (os ciclos da rede de ensino da Prefeitura da Capital e o Ciclo Básico da rede estadual). Além disso, a denominada ***pedagogia da repetência***[23] não seria *compatível com a* [desejada e legalmente obrigatória] ***universalização do Ensino Fundamental***, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Assim, considerando a repetência como uma distorção na educação brasileira e a necessidade de mudança das concepções que fundamentam o processo educativo brasileiro, os Conselheiros, claramente, afirmaram:

> *é preciso erradicar de vez essa perversa distorção da educação brasileira, ou seja, é preciso substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem.* (idem, p. 824)

Da mesma forma, Os Conselheiros não se furtaram em explicitar a convicção referente aos benefícios que o regime de progressão continuada poderia propiciar. Para eles,

> *Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados.* (...) *Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso "ralo" por onde são desperdiçados preciosos recursos da educação.* (...) *Desperdício financeiro que* (...) *afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja* (...) *nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.* (idem, p. 825)

Considerando a perspectiva da política educacional e social e a urgente necessidade de inverter o desempenho da educação brasileira para produzir a aproximação dos números de entrada e saída no processo educativo, os Conselheiros apontaram a universalização da escolarização como fundamental no atual estágio da sociedade capitalista. Para eles o

[23] Termo cunhado por Sérgio da Costa Ribeiro e reproduzido na Indicação CEE n 8/97.

Brasil precisa, com a maior rapidez possível, elevar os níveis médios de escolaridade dos seus trabalhadores. A educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico, para a competitividade internacional e, como meta principal, para a melhoria da qualidade de vida da população. (idem, p. 825)

Os Conselheiros reconheceram o caráter radical da mudança que o regime de progressão continuada representaria no processo de escolarização, especialmente em relação à qualidade do ensino, quando afirmaram:

em lugar de procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja pessoal, mas sim institucional. A escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos juntamente com outras instituições da sociedade, como, por exemplo, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o CONDECA (...) *Por isso essa mudança precisará ser muito bem planejada e discutida quanto a sua forma de implantação com toda a comunidade, tanto a educacional quanto a usuária dos serviços educativos. Todos precisarão estar conscientes de que, no fundo, será uma revisão da concepção e prática atuais do ensino fundamental e da avaliação do rendimento escolar nesse nível de ensino. O ensino fundamental, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, é obrigatório, gratuito e constitui direito público subjetivo. Deve ser assegurado pelo Poder Público, a quem cumpre oferecê-lo a toda a população, proporcionando as condições necessárias para sua integralização, sem qualquer embaraço ou obstáculo, ao longo de oito anos* [atualmente nove anos] *ininterruptos.* ***A avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação e reforço.*** *A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a "pedagogia da repetência" e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão.* ***O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua****.* (idem, p. 826; grifos nossos)

Os Conselheiros também estabeleceram incumbências aos trabalhadores da educação quando definiram que:

> *o processo de avaliação em sala de aula deve receber os cuidados específicos por parte dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois esta avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas. A equipe escolar deverá ter claros* ***os padrões mínimos de aprendizagem*** *esperada para os alunos. Além disso, a proposta deverá também* ***prever e assegurar participação das famílias no acompanhamento do aluno*** (...) *conforme determinam os incisos VI e VII do artigo 12 da LDB.* (idem, p. 827; grifos nossos)

Para o CEE-SP a inovação máxima seria a realização do Ensino Fundamental em ciclo único de progressão continuada. Mas os Conselheiros admitiram a possibilidade de o mesmo ser desmembrado em ciclos parciais com as devidas cautelas para que não fossem instalados novos "gargalos" ou pontos de exclusão.

Além disso, os Conselheiros se mostraram conscientes quanto à possibilidade de ocorrerem resistências à proposta de progressão continuada sob alegação de que se tratava de implantação de promoção automática com conseqüências negativas para a qualidade do ensino. Como meio para minimizar tal problema, definiram a necessidade de *formulação de projeto bem estruturado, com ampla participação da comunidade e amplo esclarecimento a toda a população* (idem, p. 827), antes da implantação desse regime escolar.

Mas, é importante perceber também, que os próprios Conselheiros reconheceram o caráter radical da mudança que o regime de progressão continuada em ciclos representa, especialmente em relação à avaliação do aproveitamento escolar. Por essa razão, explicitaram o entendimento de que, para assegurar a qualidade do ensino, as escolas deveriam necessariamente realizar

> ***contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos,*** *e ao final do ensino fundamental para fins de certificação.,*

Desse modo, estaria descartada a possibilidade de que a progressão continuada fosse interpretada como um processo de promoção automática, onde aos alunos seria exigida, apenas, a freqüência às atividades, sem qualquer tipo de preocupação com a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, habilidades e competências. E apesar de todas as dificuldades que o regime de progressão continuada, se adotado, poderia gerar e, ainda, todo o esforço que as instituições teriam que fazer para resolvê-las, o CEE-SP declarou que

essa mudança profunda na forma de desenvolver o Ensino Fundamental era *absolutamente urgente e necessária*.

Quando a Deliberação CEE nº. 9/97 foi publicada, a SEE-SP já havia reorganizado mais de 70% das escolas estaduais segundo as disposições dos Decretos 40.473 e 40.510, de 1995. A SEE-SP tinha, portanto, uma situação confortável em termos estruturais para adotar o regime de progressão continuada conforme o CEE-SP havia acabado de instituir para o Sistema de Ensino de São Paulo. A SEE-SP editou, em 15 de janeiro de 1998, a Resolução nº. 4 determinando:

> *Art. 1º - As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de ciclos:*
>
> *I- Ciclo I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries;*
>
> *II- Ciclo II, correspondente ao ensino de 5ª a 8ª séries.*

Essa Resolução também estabeleceu a carga horária diária, semanal e anual para o Ensino Fundamental e as matrizes curriculares, com a distribuição da carga horária total, por série, para cada disciplina do currículo.

Em seis de maio de 1998 a SEE-SP publicou a Resolução nº. 67 estabelecendo normas para a elaboração/execução dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem, atividade fundamental e imprescindível, no regime escolar adotado, para garantir que todos os alunos tivessem aprendizagem efetiva e bem sucedida.

Nessa Resolução a SEE-SP estabeleceu as seguintes normas:

> *Art. 1º - As atividades de reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos deverão ocorrer:*
>
> *I- de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;*
>
> *II- de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;*
>
> *III- de forma intensiva, nas férias escolares de janeiro, sempre que houver necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os cursos supletivos ou de organização semestral.*
>
> *Art. 2º - as atividades de reforço e recuperação paralela serão desenvolvidas por meio de projetos destinados aos alunos com defasagem ou dificuldades claramente identificadas e*

não superadas nas atividades de recuperação continua desenvolvidas, sistematicamente, no contexto das respectivas aulas.

Art. 3º - cada unidade escolar contará com crédito de horas bimestrais para o desenvolvimento dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem (...)

Art. 4º - Os projetos de reforço e recuperação, elaborados a partir de proposta do professor ou do Conselho de Classe/Série e aprovado pelo Conselho de Escola, deverão conter, no mínimo:

I- objetivos, conteúdos e avaliação;

II- critérios de agrupamentos dos alunos e formação de turmas;

III- período de realização com número de aulas previstas e horário;

IV- indicação do(s) responsável(is).

A Resolução 67/98 estabeleceu que as turmas de reforço e recuperação fossem constituídas com média de 20 alunos (com 10 alunos somente mediante autorização da DE). Também estabeleceu, para essas atividades, o máximo de 3 aulas semanais por turma (Art. 4º e parágrafos), além de determinar que esses projetos fossem acompanhados e avaliados pelos Conselhos de Classe/Série, Diretores de Escola, Coordenadores Pedagógicos e Diretoria de Ensino (Art. 7º).

A Resolução também estabeleceu critérios para a atribuição das aulas dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem. Elas deveriam ser atribuídas, conforme norma da SEE-SP, a professores titulares de cargo como carga suplementar de trabalho; a professores ocupantes de função atividade, como carga horária semanal ou, então, a professores contratados especificamente para isso.

Entre 1998 e 2007, a SEE-SP editou sucessivas Resoluções (re)estabelecendo regras para: as atividades de recuperação contínua, de reforço, de recuperação paralela e de recuperação intensiva; a atribuição das aulas desses processos; os definir os períodos e horários de realização das atividades; a constituição das turmas, etc. Para a recuperação intensiva foram editadas as seguintes Resoluções: 131/98, 179/99, 101/00, 129/01 e 169/02. Para os processos de recuperação contínua e paralela foram editadas as Resoluções: 67/98, 22/99, 34/00, 25/01, 117/01, 27/02, 84/03, 42/04 (já com um novo Secretário à frente da SEE-SP) e 15/05, esta última ainda em vigência no ano de 2007.

Nessas Resoluções também estão definidas as incumbências da Direção e da Coordenação Pedagógica, dos docentes responsáveis pelas classes regulares, dos docentes responsáveis pelas aulas de reforço e recuperação paralela, dos Conselhos de Classe/Série, da Diretoria de Ensino e demais órgãos normativos e pedagógicos da Secretaria da Educação.

Além dessas Resoluções, a SEE-SP editou normas e orientações complementares para o desenvolvimento do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada. Entre elas encontram-se as Orientações para o Planejamento de 1998, onde foi apresentado às escolas o entendimento da Secretaria sobre o Ensino Fundamental em Ciclos de progressão continuada. Dois textos são particularmente importantes nesse documento.

No primeiro texto, denominado Progressão Continuada, a SEE-SP explicitou:

> *espera-se, agora, que* ***a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela*** *e, consequentemente, seu progresso intra e inter ciclos.* (...) *se em teoria a repetência parece apresentar vantagens para professores, famílias e inclusive alunos, na prática, como já apontavam os educadores na década de 50 e como indicam hoje as pesquisas mais recentes,* ***a retenção tem se constituído em instrumento de seletividade do processo escolar****, baseada que é em mecanismos de prêmios e punições aplicados indiscriminadamente* ***a alunos com os quais, na verdade, não sabemos como lidar e, pior ainda, como ensinar.*** (...) *são eles* [os alunos]*, em sua ampla maioria, aqueles advindos das classes populares, situação que gera uma extrema iniqüidade na prestação dos serviços educacionais: os alunos que mais necessitam da escola acabam por ser, de fato, aqueles que a repetência expulsa da escola, rotulando-os de incapazes.* (p.1) (grifos nossos)

A SEE-SP também afirma que ser

> ***contra a progressão continuada*** *é, no nosso entender,* ***negar a evidencia de que toda criança é capaz de aprender****,* ***se lhe foram oferecidas condições para tal,*** *ou seja:* ***respeito ao seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos.*** **(...)** *Agora, mais do que nunca,* ***espera-se que os professores monitorem constantemente os avanços e dificuldades*** *encontradas por seus alunos,* ***oferecendo-lhes suporte e reforço escolar****, sempre que problemas surjam.* (p.2), (grifos nossos)

Segundo as informações constantes nesse documento de orientação, a progressão continuada exige *avaliação contínua* para que possa ser oferecida *recuperação contínua sempre que os resultados alcançados pelo aluno* (...) *não* [forem] *satisfatórios* (p.2). A **progressão continuada *implica***, *sobretudo*, ***resgatar a função social da escola***, *criada para* ***socializar os conhecimentos básicos para todos e não*** *para alcançar, com alguns,* ***critérios de desempenho uniformes em cada área do conhecimento*** (p.3), (grifos nossos).

E a SEE-SP trabalhou com a idéia de diferenciação no ponto de partida e no ponto de chegada no processo educativo quando explicitou que é preciso perder *a ilusão perversa de que alunos diferentes devem todos aprender em igual medida, qualitativa e quantitativamente* (p.3). Além disso, a SEE-SP apontou a necessidade de *revitalizar os Conselhos de Classe e outros que possam analisar criticamente as situações de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e formas de superá-las*. O documento também apresentou entendimento da Secretaria de que *enfrentando a heterogeneidade dos alunos de sua classe, aguça-se a compreensão docente acerca do processo de aprendizagem, bem como da forma como ele se articula com a estrutura dos conhecimentos a serem construídos e com as habilidades a serem desenvolvidas em cada área* (p.4).

Portanto, para a SEE-SP ***progressão continuada, em essência, não se refere à eliminação da repetência, mas, sim, ao fato de ser ela desnecessária quando conta com um ensino efetivo e conseqüente, promotor de aprendizagens*** (p.4) (grifos nossos).

Quanto à avaliação, no texto sobre esse tema, a SEE-SP apontou:

- a **avaliação** como *instrumento-guia* ***essencial para a observação da progressão do aluno*** (...) *ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos* (...) *do desenvolvimento do aluno* (p.1);
- a **recuperação de ciclo** como meio de auxiliar os alunos que não superaram sérias defasagens de aprendizagem com a recuperação continua e/ ou paralela (p.2);
- a **proposta pedagógica da escola** como a ***peça chave*** *que definirá todos os passos da escola: objetivos, metas, meios, recursos, critérios, etc*.(...)(p.2)*;*
- a **concretização da progressão continuada** como **dependente de *alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem*** aceitando que *toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições*

de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento (p.3);

- a **avaliação** como **prática formativa e interativa**, mudando a relação professor-aluno para uma relação de apoio e parceria (p.3);
- *a **construção da escola de qualidade**, comprometida com o desenvolvimento de aprendizagens essenciais e de sua autonomia implica:*
  - *a) **valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento dos alunos**, inclusive com a garantia de mecanismos de auto-avaliação;*
  - *b) **organizar e usar tarefas** suplementares **adequadas** para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;*
  - *c) desenvolver o trabalho em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas;*
  - *d) **modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos**, das formas de os alunos trabalharem em grupo, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem;*
  - *e) criar e reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidades de interação com os colegas;*
  - *f) **dotar as escolas das condições necessárias** (salas, materiais, orientação aos professores, etc.) para a recuperação paralela.* (p.4), (grifos nossos).

Portanto, essas premissas e esses fundamentos, extraídos da legislação do ensino do Estado de São Paulo e das orientações da SEE-SP, apontados como determinantes para o desenvolvimento de Ensino Fundamental em regime de progressão continuada bem qualificado, evidenciam as grandes transformação que deveriam ocorrer na escola. Fato que se constituiu no mote para a realização da pesquisa que está sendo apresentada.

CAPÍTULO IV – A DINÂMICA DE UMA ESCOLA ESTADUAL QUE OFERECE O ENSINO FUNDAMENTAL EM REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

A Escola Campo Da Pesquisa

A escola estadual na qual a pesquisa foi realizada está localizada no município de Indaiatuba - SP, num bairro periférico e densamente povoado da sua área industrial. Foi a primeira unidade escolar instalada nessa área e é também a de maior porte, embora o bairro também conte, atualmente, com mais três escolas estaduais do total das 22 unidades localizadas nesse município. Além dessas unidades estaduais o bairro conta ainda com mais oito escolas mantidas pelo poder municipal, seis delas oferecendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e as demais a Educação Infantil (EMEI).

Essa unidade escolar oferecia, no início da década de 90, todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E também chegou a funcionar com quatro períodos diários e parte das classes sediadas em outro prédio, modelo organizacional que uma professora, trabalhando na escola desde o final da década de 80, traduziu como *quatro períodos mais o "braço*".

Desde o final da década de 90 essa escola tem oferecido o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em três períodos regulares diários, ou seja, os dois períodos diurnos e o noturno. Com a reorganização de 1996, passou a oferecer apenas as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apenas com variações nas quantidades de classes organizadas, a cada ano letivo, para cada série e para cada curso específico. Das 40 classes que funcionaram em 2007, dois terços eram do Ciclo II do Ensino Fundamental oferecido apenas nos períodos da manhã e da tarde. O terço restante das classes estava direcionado ao Ensino Médio, oferecido no período da manhã e no noturno. Essa unidade é considerada a segunda maior escola do município.

O Contexto Socioeconômico Onde Se Insere A Escola Campo Da Pesquisa

A cidade de Indaiatuba, com aproximadamente 200 mil habitantes, integra a região metropolitana de Campinas, no Estado de São Paulo, constituindo-se em um de seus pólos industriais. O bairro onde a escola em estudo está situada, considerado periférico pela distância que se encontra do centro urbano do município, começou a ser formado há três décadas aproximadamente. Localiza-se na região onde se concentra o parque industrial do município. Atualmente é uma área densamente povoada (cerca de 40 mil habitantes), com vida própria, pois, nesse bairro são oferecidos serviços dos mais variados setores da economia para atender às necessidades vitais dos moradores. Encontram-se, no bairro, casas comerciais, casa bancária, serviços médicos, odontológicos, jurídicos e outros serviços técnicos e/ou econômico-administrativos além de igrejas, postos de saúde e áreas de lazer. Situação que confere, ao bairro, um status de micro cidade dentro da própria cidade de Indaiatuba. No bairro existem estabelecimentos comerciais pequenos, outros grandes e também comércio informal. Também tem meio de comunicação e transmissão de informações. Segundo informações de funcionária da escola e que também é moradora desse bairro, falta ali, apenas, um posto dos Correios. Para ela, a ausência desse posto no bairro, ainda que existam disponíveis caixas para coleta de correspondências, é a única razão a impor o deslocamento dos moradores até o centro do município.

As observações realizadas no bairro e as informações de vários professores e funcionários da escola, em particular da Professora A[24], evidenciam que esse bairro tem características peculiares. É um bairro de grandes dimensões e contrastes econômicos, onde convivem famílias muito humildes com outras, de condições econômicas bastante favoráveis. A população do bairro é composta por trabalhadores das indústrias locais, do comércio, dos outros setores da economia e também por trabalhadores autônomos. Funcionários da escola informaram que parte das famílias desse bairro é comandada por mulheres, que trabalham em atividades diversas e respondem sozinhas pela situação socioeconômica familiar. Informaram também que contingente expressivo de moradores do bairro reside em casa própria, embora grande parte delas ainda esteja inacabada ou em processo de construção. Comentando sobre o bairro e alguns contrastes na população que nele reside a Professora A afirmou:

[24] Professora de Ciências, efetiva na rede estadual e com muitos anos de trabalho nessa unidade escolar onde também já exerceu a função de Vice-Diretor.

é um bairro simples, mas tem pessoas de posse aqui. Tem muita gente com casa própria (...) Chega na casa, não tem reboco, não está pintada, mas tem aparelho de som, tem parabólica, tem carro na garagem (...) eles têm boa situação financeira (...). Tem gente que está muito bem (...) [financeiramente, nesse bairro]

Embora existam alguns logradouros públicos de lazer no bairro como, por exemplo, o parque ecológico, das palavras do Vice-Diretor pode-se dizer que a escola em pauta é um ponto de encontro da comunidade pela resposta que os moradores têm dado tanto ao programa *Escola da Família*[25] como às festas e solenidades organizadas por esse membro da Direção para alunos e toda a comunidade.

Das muitas informações fornecidas pela Professora A foi possível perceber que os moradores desse bairro já conviveram e ainda convivem com problemas típicos de áreas periféricas urbanas. Problemas que afetaram e afetam muito o trabalho escolar, como o envolvimento de alunos com o uso de drogas. Esse problema exigiu intervenção decisiva dessa mesma Professora, quando atuou como Vice-Diretora, na busca de soluções e no auxílio aos alunos. A falta de limites colocados pelas famílias também parece ser outro problema que a escola enfrenta em relação aos alunos, conforme desabafou a Professora B[26] à Professora Coordenadora do Diurno[27]. Problema que afeta tanto as relações entre os próprios alunos como as relações desses com os funcionários e professores da escola

Mas, como também comentou a Profa. Coord. D, os moradores desse bairro sabem reivindicar direitos, especialmente junto à Prefeitura Municipal e outros órgãos da sociedade como a própria escola ou a Diretoria de Ensino à qual estão jurisdicionadas, atualmente, as escolas estaduais do município de Indaiatuba. Segundo essa Professora, *as eleições no município acabam sendo decididas nessa área*, o que de certa forma favorece o acesso da população dessa região específica às autoridades municipais e na captação de serviços necessários para melhorar as condições de vida no bairro.

Além disso, a Professora Coordenadora do noturno[28] comentou que ela havia observado, ao se deslocar pelas ruas do bairro, com grande movimentação de crianças e adultos, em espaços muitas vezes maltratados, o quanto o comportamento dos alunos na

[25] Programa instituído pelo governo do estado, gestão 2003 a 2006, para atender à comunidade nos finais de semana.
[26] Identificação, neste texto, de outra Professora efetiva de Ciências lotada na escola estudada.
[27] A Professora Coordenadora do Diurno será identificada ao longo do texto como Profa. Coord. D.
[28] Professora Coordenadora do noturno será identificada nesse texto como Profa. Coord. N.

vida normal se repetia na escola. Com isso ela compreendeu que o comportamento dos alunos na escola acabava sendo o mesmo que o do ambiente da vida cotidiana.

Pelas características socioeconômicas, portanto, a escola está situada num bairro de trabalhadores integrantes dos diversos níveis das classes populares do município e do estado e é nesse contexto que a escola campo da pesquisa está inserida.

As Condições Reais De Trabalho Na Escola Campo Da Pesquisa

1 – Estrutura física

O prédio da escola estudada data da década de 80 e foi construído em duas etapas, em alvenaria de blocos de cimento e lajes de forro, com reboco apenas nas partes internas das salas. A cobertura é composta de grandes calhas de cimento que ficam à mostra nas áreas de circulação entre os diversos ambientes construídos. A área construída é de cerca de 1500 m^2, em terreno de aproximadamente 5000 m^2 que ocupa a maior parte da quadra onde está situado e faz divisas, na sua frente e laterais com três ruas do bairro e, ao fundo, com o prédio de um Posto de Saúde Municipal.

Atualmente o prédio está composto por dois pavilhões térreos, paralelos, separados por espaços ajardinados e interligados, ortogonalmente, por uma passarela coberta, o que dá ao conjunto a forma estilizada da letra H. Na parte frontal da escola há um jardim arborizado e duas áreas de estacionamento, uma interna e outra externa aos muros escolares. Ao fundo, uma grande área gramada e arborizada contorna duas quadras de esportes sem coberturas. O terreno da escola está todo cercado com muros de aproximadamente 2,5 metros de altura, mas apesar dessa forma de proteção todos os espaços que dão acesso ao interior da escola foram totalmente fechados com grades e altos portões de ferro. As paredes externas do prédio e as grades e portões formam uma espécie de blindagem dos ambientes internos da escola. As janelas envidraçadas de alguns ambientes também contam com telas protetoras de ferro e uma fechadura eletrônica foi instalada no portão existente na grade de ferro que isola completamente, do meio exterior, o Hall de entrada da escola, local onde a Secretaria escolar tem seu balcão de atendimento ao público.

Todo esse fechamento, conforme se deduz das palavras da Professora A, resultou de medidas que sucessivos Diretores dessa escola foram tomando para impedir a entrada, no interior do estabelecimento, de pessoas que pudessem causar danos ao prédio, aos equipamentos escolares ou aos próprios alunos e funcionários. Características indicativas da grande preocupação com a segurança e a proteção do patrimônio escolar, pois nesse estabelecimento estatal não há dependências para zeladores. Essa escola também não tem, em seu quadro de funcionários, pessoal de apoio como guardas, porteiros ou outros agentes de segurança, especialmente preparados ou com funções específicas de contenção de ações que atentem contra a integridade do prédio escolar, dos equipamentos, dos alunos e dos profissionais que nele trabalham.

A Professora A contou como foi longo e árduo o trabalho que ela própria e outros profissionais da escola desenvolveram para que os alunos e a comunidade local passassem a valorizar e respeitar mais o espaço escolar. Trabalho que incluiu desde o direto enfrentamento de problemas relacionados ao porte e consumo de drogas no interior da escola até à violação dos ambientes pedagógicos. O resultado das inúmeras e variadas dificuldades que diversos grupos dirigentes enfrentaram ao longo dos anos de funcionamento dessa escola foi, portanto, providenciar o fechamento, com portões e grades, dos espaços que davam acesso ao interior do prédio.

Porém, ainda que o arranjo arquitetônico do prédio tenha resultado num espaço interessante e agradável, as grades de fechamento, os imensos portões vedados com folhas metálicas inteiriças, anteparos opacos aos olhares externos e internos, mesmo pintados com tinta na cor azul céu, deram ao ambiente escolar um aspecto de aprisionamento e de grande controle, embora não seja esse o modelo exato das relações estabelecidas na escola. Por outro lado, esse fechamento também é, sem nenhuma dúvida, uma maneira de estabelecer alguns limites, tanto para os alunos, como para a própria comunidade. Mas, se as grades e os portões de ferro estabelecem limites, também impedem, nos horários anteriores ao início das aulas, no recreio ou nas aulas vagas por falta do professor, que os alunos desfrutem das áreas ajardinadas que a escola tem. Assim, essa medida de segurança certamente não ajuda muito na formação de hábitos saudáveis de respeito às áreas públicas, indispensável a todo cidadão.

Ainda como medida de segurança, a Equipe Gestora[29] da escola optou por manter trancadas as salas de aula antes do início das aulas e no horário do recreio. Essa medida cautelar precisou ser tomada, conforme informou uma das funcionárias que executa função de *inspetora de alunos*, para possibilitar a preservação dos materiais escolares que os próprios estudantes deixam em suas carteiras por não contarem com locais mais apropriados, como armários ou escaninhos, para guardá-los. O objetivo foi tentar impedir qualquer tipo de ação danosa que membros do próprio alunado eventualmente pudessem praticar, por brincadeira ou com intencionalidade, contra seus colegas. A conseqüência de todas essas medidas de contenção foi o confinamento dos alunos nas áreas internas de circulação das pessoas e no pátio coberto, fato que ocorria em todos os horários em não tinham atividades nas salas de aula. E essa situação acabou gerando, ou ampliando ainda mais, nesses horários, a turbulência e o ruído observados no ambiente escolar.

Em termos dos ambientes construídos, o pavilhão frontal do prédio (1º pavilhão) está estruturado em dois blocos em forma de U que se defrontam criando uma área central descoberta para onde convergem as portas de todos os ambientes ali localizados. A área descoberta funciona como espaço de iluminação, ventilação e acesso das pessoas aos vários ambientes desse pavilhão. O bloco maior, posicionado à esquerda de quem adentra o prédio escolar, abriga, sequencialmente, 04 salas de aula, a sala usada como Biblioteca, mais 03 salas de aula e 02 banheiros para alunos, um feminino e um masculino. O bloco menor, à direta, destina-se prioritariamente aos trabalhos de administração da escola. Nesse bloco estão localizadas as 02 salas da Secretaria, a sala da Diretoria com banheiro privativo, a sala da Coordenação Pedagógica, os 02 banheiros para funcionários, a sala do Arquivo escolar, a Sala de Professores e a Sala de Informática. Os dois blocos desse pavilhão unem-se formando, na parte frontal, o Hall de entrada da escola e, na parte interior, a passarela coberta que interliga os dois pavilhões do prédio.

O 2º pavilhão que completa a construção escolar é constituído de mais um bloco em forma de U, à esquerda de quem se dirige ao fundo do prédio, e um bloco linear, à direita, ambos interligados por um grande pátio central coberto. O bloco linear abriga: a sala do Grêmio Estudantil, a cozinha, o depósito onde são armazenados os utensílios da cozinha, a sala usada como almoxarifado, a sala onde são guardados os materiais para as aulas de

[29] Equipe Gestora é composta pelo Diretor da Escola e o(s) Vice-Diretor(es), professor(es) coordenador(es) .

Educação Física e as atividades do projeto *Escola da Família* e um banheiro. O bloco em U abriga mais 08 salas de aula e outros 02 banheiros para alunos (feminino e masculino). No pátio coberto há bancos de cimento utilizados pelos alunos para descanso, para comerem o lanche ou a merenda escolar e também em suas brincadeiras recreativas. Nesse pátio também há um pequeno tablado em alvenaria, utilizado na apresentação de pequenas peças teatrais encenadas pelos próprios alunos sob o comando de alguns professores e em reuniões, palestras, festas ou outros encontros organizados para a comunidade escolar. Há, ainda, nesse pátio, uma pequena casinha de lata usada, nos horários de recreio dos estudantes, como "cantina escolar". Na área de circulação do 1º pavilhão, foram colocados bancos de cimento e, na parte descoberta entre as salas, três grandes vasos com arbustos ajudam a tornar o ambiente mais aconchegante. No 2º pavilhão, a área semelhante no bloco em U foi apenas pavimentada com argamassa de cimento rústico que está bastante danificado. Toda a área interna e coberta do prédio, ou seja, as diversas salas, os espaços de circulação e o pátio, têm piso de cimento queimado, liso, na cor cinza do concreto.

Em relação à pintura, distinguiam-se várias situações diferentes no prédio. A cor azul céu fora usada para pintar uma barra, até aproximadamente 1,5 m de altura do solo, nas paredes das áreas de circulação dos dois pavilhões. O restante dessas paredes estava pintado de branco. Externamente as paredes da escola mostravam coloração branca e bastante deteriorada. Os muros ganharam, em 2006, na face voltada para as ruas, pinturas em estilo grafite, realizadas por alunos e outros integrantes do projeto *Escola da Família* com o apoio de alguns professores. Em julho de 2007, uma outra pintura em estilo grafite foi feita na chapa metálica do portão de ferro que separa o Hall de entrada da parte interna do prédio escolar. Nas salas de aula as portas também apresentavam cor azul, igual ao barrado das paredes das áreas internas de circulação do prédio. Mas no interior das salas de aula, as paredes apresentavam uma coloração bege claro e os tetos estavam pintados de branco. Quanto aos banheiros dos alunos, os femininos estavam pintados com tinta cor de rosa e os masculinos, em azul.

Mas todos os ambientes usados pelos alunos, salas de aula, banheiros e pátio, apresentavam marcas da deterioração decorrente do tempo e da forma inadequada do uso. As paredes do pátio, das partes internas das salas de aula e dos banheiros estavam totalmente rabiscadas, resultado da ação praticada tanto por alunos como por vândalos que

atentaram contra o prédio escolar. Os pisos de várias salas de aula, especialmente no 2º pavilhão do prédio, estavam com rachaduras e muitos buracos que dificultavam o trânsito das pessoas e a limpeza dos ambientes. As portas das salas de aula também estavam muito rabiscadas, especialmente na sua face externa. Além disso, elas estavam muito danificadas e com marcas de inúmeros consertos, especialmente em torno das áreas onde se localizavam as fechaduras. Nas partes inferiores que ficam próximas do piso, lascas de madeira já se tinham se desprendido do restante da armação das portas, sinais de deterioração provocada, provavelmente, tanto pela exposição à umidade quanto aos chutes e solavancos que sofreram e continuavam sofrendo ao serem fechadas, fato observado inúmeras vezes durante as visitas realizadas na escola. Muitas dessas portas precisariam ser substituídas porque já davam sinais de não mais suportarem novos consertos. O mal estado de conservação especialmente das paredes das salas de aula conferia, justamente a esses ambientes onde os alunos passavam a maior parte do tempo correspondente à jornada diária de aulas, um aspecto pouco agradável e pouco motivador do ponto de vista pedagógico, funcionando como estímulo negativo que incita a continuidade das atitudes agressivas, difíceis de serem controladas, conforme foi possível observar *in loco* e nos desabafos externados por vários professores em diferentes ocasiões.

A parte do prédio destinada à Equipe Gestora e aos trabalhos administrativos da escola, que também se acha separada do restante dos ambientes utilizados pelos alunos por um gradil de ferro, estava em melhor estado de conservação e foi pintada, em outubro de 2007, em cores claras, creme e verde, tetos brancos e portas em bege claro. Tudo feito com recursos da APM, obtidos por meio de festas realizadas com a comunidade, segundo informação do Vice-Diretor da escola responsável pelos trabalhos de manutenção do prédio. Essa pintura deu um aspecto muito agradável aos ambientes, tornando-os mais aconchegantes e motivadores ao desenvolvimento das atividades específicas que ali são desenvolvidas, inclusive conforme comentou a Secretária da escola. O desejo dos Gestores da escola, como afirmou o Vice-Diretor, era de refazer a pintura de toda a escola, o que ainda não havia ocorrido por falta dos recursos necessários e suficientes para a empreitada. Esse projeto foi então adiado para quando a APM conseguisse reservas para disponibilizar ou para quando houvesse possibilidade de obtenção dos recursos necessários junto à D.E. ou SEE-SP.

Acompanhando o trabalho escolar ao longo do ano letivo foi fácil perceber o que estava realmente disponível para o desenvolvimento do ensino, em termos da estrutura física do prédio. E embora a escola esteja situada em terreno de grande área e tenha um prédio aparentemente grande, os ambientes realmente disponibilizados para o desenvolvimento do ensino e suas características, relacionadas ao tipo de uso a que se destinam, resumem-se aos que indico no **Quadro I**.

Quadro I – Dependências escolares disponíveis para uso em 2007

Usuário Preferencial	**Característica**	**Quantidade**
Diretor e Vice-Diretor	Sala da Diretoria	01
	Sanitário Privativo	01
Professores Coordenadores	Sala da coordenação	01
Funcionários da secretaria	Sala da secretaria	03
Alunos	Sala de aula	15
	Biblioteca	01(sala adaptada)
	Pátio	01
	Quadra de esportes	02
	Sanitário masculino	02
	Sanitário feminino	02
	Sala do grêmio estudantil	01
Professores	Sala dos Professores	01
	Sala de Educação Física	01
Funcionários	Cozinha	01
	Almoxarifado	01
	Sanitário masculino	01
	Sanitário feminino	01

Como é possível observar, a escola não contou, em 2007, com sala-ambiente para as diversas disciplinas curriculares, à exceção da Biblioteca e das Quadras de Esportes. A organização escolar com salas-ambientes, prevista no projeto *Escola de Cara Nova*, foi muito incentivada a partir de 1996 quando a SEE-SP promoveu a reorganização das escolas estaduais. E essa escola, como informou a Professora A, chegou a funcionar por algum tempo com esse modelo de organização. Segundo essa professora, havia até faixas coloridas nos pisos para orientar a circulação dos alunos. Mas o que era sala-ambiente

voltou a ser sala de aula comum, numa gestão posterior àquela da qual a Professora A havia participado. E foi dessa forma tradicional que a escola funcionou em 2007, evidenciando algumas características, relacionadas à estrutura física do prédio, que se mostraram problemas críticos para o desenvolvimento de trabalho educativo estrategicamente mais inovador e interessante para os alunos.

Um desses problemas tem relação com as próprias salas de aula do prédio. Mesmo operando nos termos da legislação vigente em termos de área em m^2 / aluno, exigência legal que cada U.E. estadual tem que observar com rigor na montagem das suas classes a cada ano letivo, as salas de aula da escola mostraram-se espacialmente lotadas com o contingente de alunos de cada turma de aula das diferentes séries e cursos oferecidos. Com poucas exceções, as turmas do Ensino Fundamental foram constituídas e permaneceram até o final do ano letivo com 40 alunos. As turmas do Ensino Médio eram ainda maiores. Fato que já vinha ocorrendo sistematicamente nos últimos anos, conforme demonstraram os registros da Secretaria escolar. E isso para dar atendimento à demanda por vagas na escola. O que se pôde observar, portanto, foram salas lotadas, praticamente restando pouquíssimo espaço para, por exemplo, promover mudanças na disposição tradicional das carteiras. Essa dificuldade ficou evidente durante visita que realizei, em companhia da Profa. Coord. D, a algumas classes onde estavam sendo desenvolvidos trabalhos em grupo e também em outras onde as carteiras estavam na disposição clássica, umas atrás das outras em várias fileiras. Em ambos os casos, o restava tão pouco espaço entre as carteiras que os docentes tinham muita dificuldade para transitar pela sala e dar o devido atendimento aos alunos.

Ficou evidente também, das observações feitas, a impossibilidade de se colocar qualquer outro móvel (armários, escaninhos, etc.) nessas salas de aula com as carteiras e cadeiras para acomodar os 40 ou mais alunos que nelas trabalhavam diariamente. Situação que certamente seria difícil de solucionar, com a quantidade de alunos das diferentes turmas, se as salas de aula fossem transformadas em salas-ambiente.

Outra situação problemática observada relacionava-se à "Biblioteca" da escola e ao Laboratório de Ciências. Na verdade a escola não tem uma sala própria para a Biblioteca, ambiente educativo de grande importância para todas as áreas curriculares e, em particular, para as aulas do Projeto de Leitura, instituído pela SEE-SP e em desenvolvimento na escola. O acervo da Biblioteca, que é expressivo nesta escola, fora colocado na sala

preparada para funcionar o Laboratório de Ciências, sala-ambiente que tanto poderia ser utilizada pelos professores de Ciências do Ensino Fundamental como pelos professores de Física e Química do Ensino Médio. Essa sala nem foi modificada para receber o acervo da Biblioteca. Ao contrário, as estantes de livros foram colocadas entre as bancadas do Laboratório. Além disso, ainda permaneceu nesse espaço o material existente na escola para as aulas práticas de Ciências (kits de laboratório). As estantes com os livros ocuparam a maior parte do ambiente, disputando espaço com as bancadas de alvenaria do Laboratório que, desse modo, foi desativado. Assim, mesmo tratando-se de uma sala grande, neste ambiente sobrou pouco espaço, e não muito apropriado, para leitura e utilização, *in loco*, do acervo da Biblioteca. Além disso, ficou inviável o uso desse ambiente com todos os alunos de qualquer classe da escola simultaneamente, o que descaracteriza esse espaço como uma sala-ambiente.

A desativação do Laboratório de Ciências para abrigar o acervo de Biblioteca, além de ser uma medida contraditória em relação ao projeto educacional da própria SEE-SP, que motivou a reorganização das escolas estaduais em 1996, pode ser considerada um atentado contra o desenvolvimento do trabalho pedagógico dessa área curricular. Essa desativação tem causado inúmeras dificuldades aos professores da área de Ciências. Dificuldades relacionadas principalmente ao uso dos materiais que a escola possui e que permaneceu guardado em armários existentes na sala do Laboratório desativado. Como essa sala não estava mais disponível para as aulas de Ciências, os professores ganharam mais um encargo: transportar para as classes, eles próprios, o equipamento que desejassem usar nas suas aulas. Ou seja, depois da desativação do Laboratório, o próprio professor teria que fazer o manejo dos materiais, com todos os riscos que isso poderia ocasionar e no horário de suas próprias aulas, pois nem os docentes têm tempo extra para isso, nem a escola tem meios de disponibilizá-los na sala dos alunos. A escola não conta com funcionários específicos para fazer o transporte antecipado de materiais e equipamentos para o professor usar no momento e local desejado. E, mesmo que tivesse como transportá-los antecipadamente, a escola não teria como garantir a integridade dos equipamentos ou mesmo dos alunos que eventualmente tentassem manuseá-los na ausência do professor responsável pelo seu uso no local onde fossem colocados. Também não há armários nas salas de aula onde o material de Laboratório, ou o de qualquer outra área curricular,

pudesse ser guardado, com antecedência, até o momento de serem utilizados nas aulas específicas. Os armários da Sala dos Professores também não seriam suficientes para que os materiais pudessem ser guardados até o momento adequado. E, para completar, as salas de aula comuns não possuem a infra-estrutura com que os professores podiam contar no Laboratório. Assim, os Kits praticamente não foram utilizados desde que a Biblioteca tomou o lugar do Laboratório de Ciências. Parece que a melhor solução, para não desativar o Laboratório e dificultar o uso do seu acervo teria sido a construção de uma sala apropriada para a Biblioteca como qualquer escola mereceria e deveria ter, conforme previsto na legislação educacional que o Estado de São Paulo segue.

A Sala de Informática constitui outra situação crítica na escola. Essa sala resultou da junção de duas pequenas saletas, mas o resultado revelou-se uma adaptação precária, sem iluminação e ventilação convenientes, com umidade e cheirando a mofo. Além disso, o espaço final não comporta a quantidade total de alunos de nenhuma das classes da escola. Por outro lado, a escola tinha recebido 10 computadores da SEE-SP para compor essa sala-ambiente, quantidade muito pequena para os seus 1700 alunos. Esse número seria viável para atender apenas 20 alunos de cada vez. Dessa forma, sempre restariam 20 ou mais alunos da turma com os quais o professor também teria que trabalhar no mesmo horário da aula, mas em outro ambiente. Sobre o uso dessa sala, desde o momento em que foi disponibilizada na escola, a Professora A, em sua entrevista, teceu o seguinte comentário:

> *o professor que tinha habilidade (...) trazia 20 alunos, deixava ai* [na sala de informática] ... ***um aluno monitorava****, e os outros ficavam lá* [na sala de aula]. *Na outra aula trocavam. (...) Daí começou a sumir peças, desconfigurava* [o computador]. *Daí andou queimando* [algumas máquinas]. *Teria que ter um professor só para ficar ali (...) ou ter uma sala para 40 alunos, porque só fingir que tem não dá, não é?...*(grifo nosso)

Fica evidente, portanto, que até 2007 a SEE-SP disponibilizou pequena quantidade de computadores para o total de alunos da escola e de cada classe. Também não permitiu a contratação de professor específico para trabalhar na Sala de Informática ou auxiliar os demais docentes na realização de trabalhos naquele ambiente com metade da turma de alunos de cada vez. Informações da Profa. Coord. D indicam que a SEE-SP também não disponibilizou recursos para adequar melhor o espaço físico ou para consertar os equipamentos que ficaram danificados em função, muitas vezes do modo de uso

mencionado. A SEE-SP também não enviou outros computadores para que o número de máquinas na sala-ambiente se tornasse compatível com a quantidade de alunos das diferentes classes da escola. A utilização dessa sala, então, ficou restrita à criatividade de cada professor em arranjar estratégias mais viáveis para atender, ao mesmo tempo, os alunos da cada classe em pelo menos dois ambientes distintos, a sala de aula comum e a Sala de Informática. E uma das maneiras encontrada foi a explicitada pela Professora A, ou seja, dividir a classe em dois grupos e escalar um aluno para "monitorar" o trabalho de metade da classe, na Sala de Informática ou na sala de aula comum, enquanto o docente responsável tentava alternar-se entre os dois ambientes, tal como num jogo de pingue-pongue. Única solução possível, já que tanto o docente não poderia estar simultaneamente em dois lugares distintos, quanto não teria outros horários, além daqueles das aulas dos alunos ou de sua própria jornada na escola, para realizar atividade na Sala de Informática.

Ficou evidente, das informações colhidas na escola, que o modelo organizacional definido pela SEE-SP para a sua rede escolar (com classes de no mínimo 35 alunos no Ciclo II do Ensino Fundamental e de 40 alunos no Ensino Médio com um único professor por disciplina em cada classe, sem docente auxiliar) e a quantidade de equipamentos que ela própria disponibilizou para a Sala de Informática da escola estudada gerou uma incompatibilidade difícil de ser superada. Fato que aliado a outras dificuldades, como, por exemplo, a manutenção dos equipamentos e o próprio desconhecimento de muitos docentes quanto ao modo de manuseá-los, desestimulou o uso dessa Sala.

Em 2007 mais 10 computadores foram disponibilizados para essa escola pelo MEC, fato que aparentemente poderia ser considerado a solução do problema anteriormente apontado em relação à quantidade de equipamentos da Sala de Informática. Entretanto, outras dificuldades demonstraram não ser exatamente esse o caso, pelo menos no ano letivo do estudo, como informou o Vice-Diretor. Em primeiro lugar, porque as precárias condições de manutenção dos equipamentos já existentes na escola, principalmente pela falta de recursos financeiros, acabou colocando fora de uso a maior parte do antigo conjunto de computadores. Em segundo lugar, porque a instalação do novo conjunto de computadores recebido do MEC, a cargo da Diretoria de Ensino, ainda não tinha sido completada no final do ano de 2007. Finalmente, porque mesmo que a instalação das novas máquinas estivesse completada, que os demais computadores dessa sala estivessem em

perfeitas condições de uso e que a Sala de Informática comportasse 40 alunos de cada vez, ainda assim restaria como dificuldade a ser vencida a diferença do sistema operacional disponível nos dois conjuntos de computadores (Windows nas máquinas antigas e Linux, nas novas recebidas do MEC) e a própria configuração técnica de cada conjunto. Na verdade, conforme informou a Profa. Coord. D, a Sala de Informática não contaria com mais que 12 máquinas em condições de uso, considerando os dois conjuntos recebidos.

No caso da Sala de Informática, portanto, pelas dificuldades apontadas em relação ao seu espaço físico e ao equipamento em si gerou a impossibilidade do seu uso, com os alunos, durante todo ano letivo de 2007.

A Sala dos Professores apresentou-se como outro ponto crítico na escola. É um ambiente de pequenas dimensões e não comportava o conjunto de professores que estavam presentes na escola em cada período de aula. Em inúmeras ocasiões foi possível observar a sala lotada, com professores em pé e outros que nem sequer conseguiam nela entrar, permanecendo postados à porta da mesma, quando a Direção ou a Coordenação os reunia para dar informações pertinentes ao processo de ensino. E com a ausência de local adequado na escola para acomodar materiais de uso pedagógico, parte do acervo escolar como mapas, modelos de globo terrestre, etc. e até trabalhos realizados por alunos nas diversas disciplinas, lá estavam, disputando o espaço já pequeno, com o conjunto de professores da escola.

Para tentar minimizar essa dificuldade procurou-se "ampliar" o espaço desse ambiente colocando, na área interna de circulação do bloco que abriga a Sala dos Professores, uma mesa grande, com bancos acoplados, que os docentes utilizavam em seus períodos de descanso ou mesmo para a realização de trabalhos decorrentes das atividades do ensino. A ação, elogiável por um lado, por outro se revelou inadequada porque os professores não tinham, nesse ambiente, privacidade necessária para realizar seus trabalhos, sendo frequentemente interrompidos por alunos, funcionários ou outras pessoas da comunidade que circulavam naquele ambiente. Além do mais, precisavam cuidar constantemente de se resguardarem dos dejetos de pombos que tinham ninhos sob as telhas que abrigavam aquela área.

A sala destinada à Diretoria da escola, também é um ambiente de pequenas dimensões e era utilizado, simultaneamente, pelos componentes do Núcleo de Direção. Em

2007, eram o Diretor e o Vice-Diretor. Mas aquela escola poderia contar com mais um Vice-Diretor, se funcionasse com sua capacidade máxima de 45 classes, o que tornaria bastante difícil o trabalho da Equipe Gestora no ambiente considerado. Os membros da Direção frequentemente atendiam pessoas que procuravam a escola para obterem informações, para buscarem soluções de problemas relacionados à educação dos filhos ou deles próprios, para desenvolverem trabalhos burocráticos da escola, etc. E era difícil fazerem isso numa mesma sala sem que um atrapalhasse o trabalho do outro componente deste Núcleo. Essa situação só não se repetiu muitas vezes no ano de 2007 porque, com apenas dois componentes no Núcleo de Direção, ambos trabalhavam juntos na sala em curtos períodos do dia, e sempre com a elaboração de uma agenda de atendimento ao público externo. Porém, no atendimento ao público interno (alunos, por exemplo) não raro se observava grupos de crianças, sentados à frente da porta da Diretoria, aguardando o momento em que o Diretor, ou o Vice-Diretor, pudesse recebê-los.

A Sala da Coordenação Pedagógica também é bastante pequena e foi destinada aos dois Professores Coordenadores, o do período diurno e o do noturno. Mas nela também trabalhou, durante todo o ano de 2007, uma Professora readaptada[30], num dos períodos diurnos, desenvolvendo tarefas auxiliares ao trabalho das Coordenadoras e da própria Direção da escola. Assim, as três professoras que ali trabalhavam enfrentaram problemas semelhantes aos que ocorriam com os membros do Núcleo de Direção. Essa sala possivelmente tenha sido disponibilizada para a Coordenação Pedagógica a partir de meados da década de 90, quando essa atividade foi novamente integrada ao conjunto das atividades escolares na rede estadual, depois de ter sido quase completamente extinta. Mas foi integrada como uma função, a ser exercida por um profissional designado, e não como cargo do Quadro do Magistério Público Oficial, para o qual caberia concurso público de provas e títulos e efetivação do profissional. Talvez por isso não houvesse, na escola, um espaço específico para esses profissionais.

A sala da Coordenação Pedagógica, apesar da área bastante reduzida, também funcionou como um pequeno almoxarifado. No grande armário, que tomava uma parede toda da sala, estavam guardados materiais de uso pedagógico (papéis, tintas, colas, etc.),

[30] A readaptação caracteriza uma situação em que o profissional, por ordem médica, está afastado das funções do cargo que ocupa por sua habilitação, cumprindo carga horária semanal de trabalho na escola e desenvolvendo um rol de atividades especificamente estabelecido para cada caso.

alguns equipamentos (aparelhos de som, vídeos etc.) e vídeos educativos, entre outros. Por essa razão, funcionários e professores entravam continuamente naquela sala para pegar os materiais que necessitavam, interrompendo, inúmeras vezes, o trabalho das Professoras Coordenadoras. Com o restante do mobiliário que havia nessa sala ficou visível que sobrava pouco espaço para que as Coordenadoras desenvolvessem atividades com outros professores. Era praticamente impossível a realização, nesse local, de trabalhos de orientação pedagógica a grupos com mais de dois professores. Também era difícil atender ali pais e alunos, sem que ocorresse algum tipo de interrupção. Era, portanto, um ambiente com reduzidíssimo espaço físico e sem privacidade para as Professoras Coordenadoras trabalharem. E mostrou-se quase sempre congestionado, durante todo o ano letivo, especialmente pelas atividades de orientação educacional que as Professoras Coordenadoras desenvolviam, de forma acumulada, com as atividades específicas da função para a qual haviam sido designadas.

A escola também se mostrou carente de um espaço específico para os trabalhos na área de Educação Artística. Por diversas vezes, especialmente no 2º semestre letivo, foi possível encontrar alunos sentados no chão, nas áreas de circulação das pessoas entre as salas de aula ou no pátio da escola, desenvolvendo trabalhos com sucata, papéis e tintas, na preparação dos cenários para as peças teatrais que eles iriam encenar para os demais alunos da escola. Ou, ainda, para o manejo de materiais recicláveis, realizados sob a orientação dos professores dessa disciplina, na confecção de figurino próprio para as peças teatrais elaboradas. Além disso, pela falta de sala apropriada, não havia local para guardar os trabalhos feitos pelos alunos, fato que acarretou a destruição de um barco de papelão, montado para servir de cenário para a peça que eles iriam encenar. Por essa mesma razão, foi possível observar que depois da apresentação das peças ou mostras da produção dos alunos, os trabalhos acabavam rasgados, descartados como lixo, ao invés de permanecerem expostos ou mesmo de serem guardados para posterior utilização pelos estudantes de outras séries e classes da escola.

Por outro lado, as peças teatrais elaboradas em trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, envolvendo ações de vários professores num trabalho interdisciplinar bastante interessante, foram precariamente encenadas no pequeno tablado existente no pátio da escola, sem nenhum tipo de infra-estrutura. Foram encenadas com um conjunto de

improvisações, com cenários colocados na última hora, sem qualquer recurso de som, cortinas etc. e para uma platéia sentada no chão ou nas cadeiras retiradas das salas de aula em meio a grande turbulência produzida pelos alunos. São tantas as dificuldades enfrentadas, como comentou a Professora de Educação Artística responsável pela encenação das peças, e têm se repetido anualmente, que já desestimularam outros professores a participarem desse tipo de trabalho.

Logo, a falta de um auditório mostrou-se mais um elemento, se não impeditivo, pelo menos complicador e desestimulante do trabalho escolar. Um ambiente desse tipo possibilitaria o uso de estratégias pedagógicas como a encenação de peças teatrais, eventos musicais ou até mesmo a projeção de filmes educativos, a realização de palestras, reuniões, etc. com alunos, com professores ou com membros da comunidade. A equipe escolar, conforme foi observado, frequentemente enfrentou problemas relacionados ao uso de equipamentos como TV e Vídeo ou mesmo para realizar reuniões que envolvessem mais de 45 pessoas (a capacidade máxima das salas de aula da escola), por exemplo, em assembléias, palestras, reuniões das HTPCs ou reuniões de pais e mestres. Nas atividades coletivas com grande número de pessoas como, por exemplo, os eventos mencionados, o pátio sempre foi utilizado, mas com muitas dificuldades principalmente pela acústica ruim, pela falta de acomodações para as pessoas e pelo desconforto de ser um local sem abrigo contra os ventos e o frio.

A falta de cobertura nas duas quadras de esportes e de vestiários adequados para os alunos fazerem a higiene corporal após os exercícios físicos constituiu outra fonte de dificuldades no desenvolvimento das atividades de Educação Física. Nos dias de tempo chuvoso, a falta de cobertura impossibilitava o desenvolvimento normal de aulas de Educação Física nas quadras. Como essas aulas estavam programadas no horário regular de atividades dos alunos juntamente com as outras disciplinas curriculares, nos dias chuvosos as atividades dessa disciplina só podiam ocorrer nas salas de aula ou no pátio, exigindo que os professores tivessem sempre um plano B de atividades para serem executadas nesses ambientes. Essa e outras situações envolvendo os trabalhos nessa área curricular provocaram a preparação de um processo especial, enviado à SEE-SP no início de 2007, com a solicitação de recursos para a cobertura de pelo menos uma das quadras. Até o final de 2007 a escola não havia recebido, ainda, nenhuma resposta à solicitação encaminhada. A

ausência de vestiários, por outro lado, gerava principalmente dificuldades relacionadas à realização da higiene corporal após os exercícios físicos e contribuía para que os alunos retornassem suados às salas de aula, após as atividades dessa disciplina.

O descrito, sendo apenas uma amostra das dificuldades observadas no cotidiano escolar em relação aos ambientes físicos disponíveis para o desenvolvimento do ensino, já é suficiente para indicar o grande esforço que toda a equipe escolar tinha que fazer continuamente, tanto professores como a Direção, os Professores Coordenadores, os funcionários e os próprios alunos, no desenvolvimento das respectivas atividades. Especialmente os professores, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com estratégias que extrapolassem o uso exclusivo do quadro de giz e do Livro Didático. Evidencia, por exemplo, que em termos da estrutura física para o desenvolvimento do ensino os professores dessa escola concretamente puderam contar, no ano letivo de 2007, apenas com salas de aula comuns, desprovidas de qualquer tipo de equipamento além da mesa e cadeira do docente, das carteiras e cadeiras dos alunos, da lousa de giz e de ventilador de parede. E mesmo considerando benéfica a existência da Biblioteca e da Sala de Informática, as condições físicas de ambas, por serem frutos de adaptações que resultaram em espaços físicos inadequados para classes com 40 ou mais alunos, impuseram muitas limitações ao uso regular de seus respectivos acervos, quando estes estiveram disponíveis. Além disso, a Biblioteca funcionou com a imposição do sacrifício do Laboratório de Ciências, num claro desrespeito à própria legislação estadual que exige a existência desse ambiente para autorizar o funcionamento de qualquer escola de Ensino Fundamental. Pode-se dizer, nesse caso, que essas salas-ambiente funcionaram como fatores desestimulantes da criação e utilização de novas estratégias de ensino no processo educativo, no ano letivo 2007.

2 – Equipamentos e materiais didáticos disponíveis na escola

Em relação ao mobiliário, das 15 salas de aula da escola, 14 estavam compostas com carteiras/cadeiras para alunos e mesa/cadeira para o professor que estavam longe de formarem conjuntos esteticamente harmoniosos. Os móveis dessas salas mais pareciam, na verdade, amontoados de mesa, carteiras e cadeiras de diferentes tipos e cores. Eram móveis

deteriorados, mal consertados, totalmente rabiscados, com aparência de velharias ou sucatas pelo péssimo estado que apresentavam depois de décadas de uso notoriamente desrespeitoso por parte dos alunos, tanto daqueles que já haviam estudado ou ainda estudavam naquele estabelecimento de ensino. A escola recebeu da Diretoria de Ensino, no início de 2007, um único conjunto novo de 40 carteiras e cadeiras para alunos, permitindo que uma única sala de aula adquirisse um aspecto um pouco mais agradável à permanência dos alunos dentro dela para horas de trabalhos educativos diários. Entretanto, esse conjunto já se apresentava, em meados do ano letivo, com muitos rabiscos e marcas de deterioração decorrente do mau uso desse mobiliário.

Além desse mobiliário básico, nenhuma sala de aula estava equipada com armários, escaninhos ou qualquer tipo de aparador para acomodar materiais pedagógicos e outros equipamentos que pudessem ser facilmente acessados e utilizados no desenvolvimento das aulas. Fato que impunha aos docentes, como já foi mencionado, trabalhos extras de manejo de materiais pedagógicos e equipamentos toda vez que desejavam usá-los na dinamização das aulas ou para potencializar a aprendizagem dos alunos. As dificuldades com o manejo, pelos próprios docentes, dos materiais e equipamentos disponíveis na escola, tanto quanto pela quantidade dos mesmos, restringiu o seu uso a algumas poucas situações ao longo de todo o ano letivo, como pôde ser observado.

Sobre a dificuldade de transporte de equipamentos para as salas de aula e o fato de não haver, na escola, locais apropriados para o uso de muitos deles como TV, vídeo, computadores, etc., a Professora C[31], em sua entrevista, teceu o seguinte comentário sobre o uso do material de informática:

> *tentei usar, fiz uma experiência (...) e achei super legal quando a Coordenadora trouxe para nós, na HTPC, uma pessoa que entendia disso* [de informática, de preparação de material em DVD, etc.] *, mesmo pra gente dar aula, porque "scaneia"* [sic] *o livro, passa para o computador, dá para passar pra televisão (...) Só que aí até eu levar essa TV e Vídeo para sala, fazer ela funcionar*(sic) *e tudo o mais ... deu o sinal, acabou, não tem* [condição pra usar] (...) *Agora se tivesse um lugar já pré-estabelecido pra isso, era muito mais fácil. Já deixaria tudo pronto, iria até a sala dos alunos, diria: vamos pra tal sala, senta, arruma e já começa a usar, porque já está lá pronto, é diferente...*

[31] Identificação, neste texto, de uma das Professoras de Matemática, titular de cargo desde 2003.

Comentário que demonstra claramente as dificuldades que os docentes daquela escola enfrentavam para poderem utilizar os equipamentos disponíveis na escola. Demonstra, também, que não basta ter o equipamento, mas é preciso que eles estejam adequadamente disponibilizados para o uso.

Além disso, o estado deteriorado do mobiliário das classes não ajudava no processo de despertar, nos alunos, o interesse em preservá-los e o respeito pelo acervo público. Atitudes danificadoras contra esse mobiliário foram especialmente observadas no dia da apresentação das peças teatrais. Os alunos levaram cadeiras das salas de aula para se acomodarem no pátio durante a apresentação das peças. No traslado desses móveis, especialmente durante a devolução dos mesmos às salas de aula, muitos alunos subiam sobre as cadeiras, viravam-nas propositalmente, arrastavam-nas com colegas sentados nas mesmas até que ambos virassem etc., num flagrante desrespeito ao patrimônio escolar, ainda que este já se mostrasse bastante deteriorado. Essa atitude evidenciou, antes de tudo, que arrumar, trocar, adequar, uniformizar ou harmonizar o mobiliário das salas de aula, é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que projetos destinados à conservação do ambiente escolar possam ter maior importância e significado para os estudantes e resultados positivos.

O estado do mobiliário da parte administrativa mostrou claramente uma grande diferença de cuidados em sua utilização. Em alguns ambientes os móveis, especialmente as mesas de trabalho, algumas mais novas e modernas, outras mais antigas como a da Sala dos Professores tinham muitos anos de uso, mas estavam bem conservados em comparação ao estado em que se encontravam aqueles das salas de aula. Armários e escaninhos de algumas salas da área administrativa, incluindo a Sala dos Professores, que estavam muito velhos foram trocados em meados de 2007. A mesa com bancos conjugados, "extensão da Sala dos Professores", também mostrava bom estado de conservação embora fosse continuamente utilizada para diversas atividades ao longo de todo o ano letivo. Era nesse espaço, principalmente nas semanas de encerramento dos bimestres letivos e de Conselho de Classe, que boa parte dos docentes se acomodava para, entre outras atividades, terminarem a correção das avaliações e completarem os registros das atividades realizadas e de seus resultados. Mas também era nesta área que, inúmeras vezes, os funcionários "acomodavam" trabalhos de alunos (maquetes, cartazes, etc.), móveis velhos, quebrados e

retirados de outros ambientes da escola, materiais diariamente usados na limpeza do prédio, bicicletas de alunos, etc. Quando isso acontecia, esse espaço se transformava numa espécie de depósito de coisas usadas ou inservíveis ou, ainda, numa espécie de estacionamento, perdendo o aspecto agradável, de uma *varanda* da Sala dos Professores, de onde se podia apreciar o movimento dos alunos entre as salas de aula do bloco frontal do prédio e o azul constante do céu de Indaiatuba.

Num esforço para melhorar o aspecto das salas de aula foram trocados, em julho de 2007, os ventiladores antigos, de teto, por novos aparelhos, de parede, e os antigos e esburacados quadros negros por lousas de material fórmico verde, ainda que para uso do velho giz. O Vice-diretor, quase como um desabafo, comentou que finalmente, depois de muito esforço, a escola tinha conseguido recursos necessários para promover as trocas mencionadas, solicitação antiga de professores e alunos que estavam descontentes principalmente com o estado dos antigos quadros de giz das salas de aula. Comentou, também, que as trocas tinham ocorrido com recursos angariados em festas realizadas na escola para a comunidade, porém, ele não fora suficiente para possibilitar o conserto dos buracos que ficaram nas paredes com a remoção dos antigos quadros de giz. Essa tarefa, até o final do ano letivo, ainda estava pendente, aguardando o recebimento, da SEE-SP, de recursos para manutenção do prédio escolar ou que a APM tivesse possibilidade de cobrir os gastos do conserto.

Em relação aos equipamentos como Televisão, Videocassete, DVD, Computador, Impressora e outros recursos tecnológicos, a sua disponibilidade em cada sala de aula revelou-se, para esta escola estadual, apenas um sonho. E também ficou no campo do sonho a colocação definitiva desses equipamentos em algum espaço que permitisse seu uso em qualquer momento que se fizesse necessário, com uma ou mais classes ao mesmo tempo, como seria o caso de um auditório ou, em último caso, a Biblioteca ou a própria Sala de Informática. Os equipamentos existentes na escola, listados no **Quadro II**, só podiam mesmo ser usados nas salas de aula quando os próprios professores se mobilizavam para levá-los até o local desejado, já que a unidade escolar também não contava com pessoal de apoio disponível para realizar essa tarefa. Desses equipamentos, parte ficava guardada no almoxarifado, parte na sala da Coordenação Pedagógica e alguns outros na Sala da Diretoria enquanto os computadores e impressoras, destinados aos alunos, estavam

alocados na Sala de Informática. Nesse último caso, como já foi dito, muitos deles permaneceram em suas embalagens até o final do ano de 2007, aguardando a montagem e instalação que era de responsabilidade da Diretoria de Ensino.

Quadro II – Equipamentos existentes na escola em 2007

Tipo do equipamento	**Quantidade**	**Local de instalação ou abrigo**
Ventilador	25	Todas as Salas do prédio
Televisão	O4	Almoxarifado
Videocassete	02	Almoxarifado
DVD	02	almoxarifado
Aparelho de som	06	Sala da Coordenação
Aparelho de som/amplificador	02	Almoxarifado
Computador ligado à internet	01 03 01 20 (08 danificados)	Diretoria Secretaria Sala da Coordenação Sala de Informática
Impressora	01 02 01 02	Diretoria Secretaria Sala da Coordenação Sala de Informática
Retroprojetor	02	Sala da coordenação
Máquina xérox	02	Diretoria
Duplicador a álcool	01	Sala da coordenação
Máquina fotográfica digital	01	Sala da Coordenação
Filmadora	01	Sala da Coordenação
Antena parabólica	01	Telhado da escola

Outros ambientes da escola como as salas da Diretoria, da Secretaria e da Coordenação Pedagógica também receberam ventiladores novos, iguais aos colocados nas Salas de aula. Esses ambientes também tinham computadores e impressoras. Os da Diretoria e da Secretaria eram utilizados unicamente na escrituração escolar e no fluxo de informações com os outros órgãos de SEE-SP. Os equipamentos da Coordenação também eram usados para essas mesmas finalidades além de serem meios auxiliares no trabalho das Professoras Coordenadoras e só eram disponibilizados para os professores apenas em

restritas situações. O computador e a impressora da sala das Coordenadoras foram instalados em 2007. A escola contava, no início do ano letivo de 2007, com uma pequena máquina xérox, instalada na Diretoria, para uso administrativo, mas que, em condições excepcionais também servia aos professores. Essa máquina, que havia sido adquirida com recursos angariados junto à comunidade, acabou danificada pelo excesso de uso e os Diretores envidaram todos os esforços possíveis para a compra de outra copiadora, também pequena, além de realizar o conserto da máquina antiga. E isso foi realizado com recursos da APM. Depois disso, essas copiadoras ficaram restritas ao uso administrativo por não comportarem o fluxo correspondente à demanda pedagógica de uma escola com cerca de 1700 alunos, mais de 60 professores e 40 classes do Ensino Fundamental e Médio. Até mesmo para as reuniões das HTPCs o uso dessas máquinas copiadoras não foi disponibilizado, o que impediu, ao longo de todo o ano letivo, a produção de material suficiente para todos os professores, conforme explicaram as Professoras Coordenadoras. Esse foi o principal motivo que prejudicou o trabalho de incentivar os professores a comporem um fichário pessoal com todos os textos e documentos trabalhados nas HTPCs e em outras reuniões pedagógicas realizadas ao longo do ano. E esses materiais, produzidos pelas Professoras Coordenadoras, ou pela Direção ou, ainda, pela SEE-SP/CENP/CEE, pertinentes ao processo ensino-aprendizagem tinham potencialidade para auxiliar os professores tanto na ampliação de seus conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da educação na rede estadual de ensino, quanto em suas reflexões sobre educação, ensino, avaliação, progressão continuada, legislação educacional etc., paralelamente ao desenvolvimento das atividades letivas. Material que, portanto, seria imprescindível no processo individual e coletivo de aperfeiçoamento profissional dos docentes e no processo de construção/(re)elaboração de uma identidade para essa equipe escolar, mas que não foram disponibilizados aos professores em função das condições da escola.

A Sala dos Professores dessa escola mostrou-se, tal como as Salas de aula, muito prejudicada em termos de equipamentos, principalmente para a preparação de trabalhos pedagógicos. Embora nela existisse ventilador, forno de microondas e purificador de água, para dar algum conforto aos docentes que passavam quase todo o dia na escola, não havia computador, nem impressora, nem máquina copiadora, nem máquina de escrever, nem TV, nem Vídeo e nem qualquer outro equipamento que os docentes pudessem utilizar para

preparar aulas, instrumentos de avaliação ou mesmo para o aprimoramento profissional. Desenvolver qualquer trabalho no computador só podia ser feito, na escola, quando os Professores recebiam autorização para utilizar o equipamento da Sala da Coordenação. E sempre em horários que não provocassem a interrupção dos trabalhos das Professoras Coordenadoras. Sem essa possibilidade e sem a Sala de Informática que não estava em funcionamento em 2007, o trabalho com esses equipamentos só poderia ser feito na casa do próprio docente ou mesmo numa *Lan House*, com todo o ônus que isso pudesse acarretar ao Professor como, por exemplo, o pagamento pelo horário de uso ou pela aquisição de tintas para impressoras, de disquetes ou CDs ou até de papel, em muitos casos.

A indisponibilidade de máquinas copiadoras levou muitos docentes a recolherem, dos alunos, valores correspondentes à cópia dos instrumentos de avaliação da aprendizagem ou de textos para uso nas aulas, preparados em prestadoras desses serviços na comunidade. Tudo caminhou sem maiores problemas até quando o Governador do estado editou norma legal impedindo essa prática nas escolas. Não havendo, nessa escola, meio para subsidiar os docentes em relação a essas necessidades, o trabalho dos Professores tornou-se ainda mais difícil. De repente, os Professores viram-se retornando, pelas condições reais da escola, ao tempo dos velhos duplicadores a álcool para prepararem o material necessário, pelo menos, para as avaliações dos alunos. Alguns docentes adotaram a prática de escrever na lousa ou em folhas de papel Kraft as questões que os alunos deveriam ler e responder durante os trabalhos em classe, mas essa prática tornava-se inviável quando o material era um texto mais longo. Outros docentes, conforme comentou a Professora A, passaram a pagar, com seus próprios recursos, pela cópia dos materiais mencionados. Uma outra Professora tentou realizar esse trabalho usando computador, TV e DVD, mas, pelas dificuldades no traslado desses equipamentos para as salas de aula, entre outras, essa prática mostrou-se complexa e distante de tornar-se estratégia privilegiada de trabalho na escola, apesar da Profa. Coord. D ter propiciado, aos Professores, um processo sintético de formação nessa área, em algumas reuniões das HTPCs, durante o mês de setembro de 2007.

Mas é importante salientar, mais uma vez, que ações como a pintura da parte administrativa ou a aquisição de equipamentos como os ventiladores novos, as novas lousas das salas de aula e a nova máquina copiadora, que melhoraram, facilitaram ou tornaram mais ágeis alguns trabalhos escolares, foram frutos de recursos angariados em reuniões

festivas promovidas para a comunidade escolar. Segundo a Direção, os recursos que essa escola recebeu da SEE-SP foram insuficientes tanto para a manutenção total do prédio, especialmente das salas de aula, como para prover a escola dos funcionários necessários para as atividades de apoio ou para aquisição de novos equipamentos, no ano letivo de 2007. Insuficiência de recursos, portanto, foi a principal razão para as salas de aula terem permanecido rabiscadas, esburacadas, com as portas deterioradas, com o mobiliário estragado e para a Sala de Informática, especialmente, não ter sido colocada em uso.

Mas mesmo que a Sala de Informática tivesse ficado em condições de uso, ainda assim, além do problema de espaço para que 40 ou mais alunos de cada classe ocupassem simultaneamente essa sala, restaria a diferença de sistema operacional dos computadores antigos e novos como complicadores a serem superados, caso os Professores tentassem, com a máxima boa vontade, usá-los no processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos demais materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento das ações educativas a escola contou, em 2007, conforme informações da coordenação, com os itens listados no **Quadro III**. Os materiais listados nesse Quadro, em quantidades variadas conforme o item, estavam em bom estado de conservação e disponíveis para uso em atividades com os alunos, necessitando apenas do manejo para colocá-los no local de uso. O acervo da Biblioteca podia ser utilizado pelos alunos, durante todo o ano, por empréstimo. Não contando com Bibliotecário, função extinta na rede estadual de ensino paulista desde o final dos anos 80, o trabalho de manutenção e controle dos empréstimos do acervo da Biblioteca eram efetuados por um Professor readaptado, que cumpria sua carga horária semanal de trabalho e seu rol de atividades exclusivamente naquele ambiente. Os horários de trabalho desse docente foram definidos de modo a possibilitar o atendimento dos alunos do diurno e do noturno. A escola também contou, no ano letivo mencionado, com o trabalho voluntário de um aluno da 6ª série no atendimento a outros alunos que procuravam a Biblioteca para desenvolverem alguma pesquisa. Esse fato curioso só ocorreu por intervenção da Profa. Coord. D. Percebendo o grande interesse do aluno na aquisição de conhecimentos através da leitura, apesar das dificuldades que ele demonstrava em participar das atividades cotidianas na sala de aula, ela procurou valorizar esse fator positivo, explicitado no Projeto Escolar como um dos objetivos da ação pedagógica, permitindo-lhe o contato mais prolongado com o acervo bibliográfico da escola para obter,

desse aluno, a adesão ao desenvolvimento dos outros trabalhos decorrentes das atividades curriculares. Uma importante demonstração de como atitudes favoráveis, demonstradas pelos alunos, deveriam ser objeto de cuidados, de incentivos, para alavancar progressos na aprendizagem e em outras áreas igualmente importantes do processo de formação dos educandos. Atitude muita vezes criticadas por vários docentes.

Quadro III – Materiais didático-pedagógicos existentes na escola em 2007

Tipo de material pedagógico	**Local de abrigo**
Livros, Revistas e Livros didáticos antigos	Biblioteca
Livros didáticos	Com os alunos
Mapas Históricos, Mapas Geográficos	Sala dos Professores
Modelo de globo terrestre	Sala dos Professores
Laboratório didático – Ciências (Kits)	Armário no antigo Laboratório
Esqueleto humano	Armário no antigo Laboratório
Torso	Armário no antigo Laboratório
Bolas (vôlei, basquete, futsal, futebol)	Sala de Educação Física
Redes (vôlei e futebol)	Sala de Educação Física
Materiais diversos para Educação Física (cordas, bastões, etc.)	Sala de Educação Física
CDs e DVDs educativos	Sala da Coordenação
Material para Educação Artística (tinta, papel, cola, etc.)	Sala da Coordenação
Softwer educativo	Sala da Coordenação
Vídeos educativos	Sala da Coordenação

3 – Equipe gestora e equipe de apoio escolar

Por ser uma unidade de ensino estadual, a escola estudada contou com uma Equipe Gestora (denominação que começou a ser largamente utilizada na rede estadual de ensino a partir de 1995) e uma Equipe de Suporte Escolar conforme módulo estabelecido em legislação específica. O critério prioritário para definição do módulo (quantidade de profissionais) é o modelo organizacional da unidade escolar a cada ano. Ou seja, conforme o número de períodos de funcionamento, a quantidade de classes e modalidade de ensino

oferecida anualmente, cada escola estadual tem o direito de contar com determinado número de cargos ou funções de Direção e de apoio às atividades escolares, habilitando-se a receber os profissionais para exercê-los. Por outro lado, como classes e períodos de funcionamento dessas escolas são variáveis que podem se modificar anualmente, cada unidade escolar tem um módulo de pessoal que também pode mudar na mesma freqüência. No caso da Equipe Gestora, a escola sempre terá direito a um cargo de Diretor e um ou dois cargos, em comissão, de Vice-Diretor, que serão necessária e respectivamente preenchidos por concurso e designação. Esses cargos estão sempre preenchidos, mesmo que seja em substituição. Mas no caso da Equipe de Suporte Escolar, a existência do direito não se delineia como garantia do preenchimento completo do módulo com profissionais admitidos mediante concurso, ou designados como no caso do Professor Coordenador, a cada ano letivo. Para resolver, pelo menos em parte, essa questão, a SEE-SP adotou, desde 1995, política de descentralizado de recursos às escolas, parte deles para a contratação temporária de pessoal de apoio às atividades escolares, nas funções de Agente de Serviços Escolares (ASE) e de Agente de Organização Escolar (AOE).

No ano de 2007 a escola em estudo funcionou em três períodos diários de aula, com um total de 40 classes distribuídas entre as duas etapas da Educação Básica oferecidas: o Ciclo II Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desse modo, fez jus a um módulo de profissionais de apoio, que foi composto com funcionários pertencentes aos quadros da SEE-SP, com pessoal contratado com os recursos descentralizados pela SEE-SP e com pessoal emprestado pela Prefeitura do município. O conjunto de profissionais que constituíram a Equipe Gestora e a Equipe de Apoio Escolar, em 2007, está especificado no **Quadro IV**.

O Diretor e o Vice-Diretor em exercício em 2007 começaram a trabalhar na escola em 2005, juntamente com a Profa. Coord. D que estava iniciando suas atividades nessa função. Vários professores efetivos e alguns professores contratados que integravam o Corpo Docente em 2007 também começaram a trabalhar na escola no ano de 2005. Entre 2005 e 2007, esses profissionais junto com os que já trabalhavam na escola antes de 2005 e os que foram se agregando em 2006 e 2007 foram construindo, gradativamente, um entrosamento num processo lento de aceitação, de confiabilidade e de demonstração de competência para a realização dos trabalhos nos vários setores das atividades escolares.

Entrosamento, principalmente, num processo de formação em serviço para o desempenho das diferentes atividades que eram desenvolvidas na escola, comandados pela Profa. Coord. D.

Quadro IV – Equipes Gestora e de Suporte Escolar em 2007

Cargo ou função	**Módulo**	**existente**	**Situação funcional**
Diretor de Escola	01	01	Titular de Cargo
Vice-Diretor	01	01	OFA (nomeado em comissão)
Secretário de Escola	01	01	Designado para a função
Agente de organização escolar (AOE) (antigos serventes e inspetores de alunos)	07	08	03Funcionários estaduais, 03 contratados e 02 emprestados pela Prefeitura Municipal
Agente de serviços escolares (ASE) (antigos escriturários e secretário da escola)	04	04	03 Funcionários estaduais (01 readaptado) e 01 contratado
Merendeira	-	02	O2 da Prefeitura
Professor Coordenador do Diurno –Profa. Coord. D	01	01	Professor efetivo de outra U.E. e designado para essa função
Professor Coordenador do noturno- Profa. Coord. N	01	01	Professor efetivo de outra U.E. e designado para essa função
Total	16	19	-

A Profa. Coord. N iniciou suas atividades na escola no começo do ano letivo de 2007 e, embora já contasse com vários anos de trabalho docente na rede estadual, como professora efetiva de Geografia, estava vivenciando, pela primeira vez, a experiência de trabalhar nessa escola, com os professores, na orientação, organização e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas dos diferentes componentes curriculares. Essa Professora foi designada para coordenar, especificamente, as atividades docentes no período noturno, onde a escola oferecia exclusivamente o Ensino Médio, mas procurou trabalhar, ao longo de todo o ano letivo, de forma articulada com a Coordenadora do diurno. Como ela mesma relatou, os professores do noturno frequentemente teciam comparações entre suas ações e as dos Professores Coordenadores que haviam atuado anteriormente na escola, particularmente o último Coordenador com quem os docentes tinham uma relação de trabalho de muitos anos. Essa atitude a fez perceber, como ela

mesma comentou, como é lento e complexo o processo de articulação dos docentes, de entrosamento com os mesmos, de trabalhar com as diferenças, de conduzir à aceitação de novas propostas de trabalho, de vencer resistências e desconfianças em relação às mudanças, de mobilizar atitudes compromissadas com a aprendizagem dos alunos, de quebrar o invólucro protetor em que cada profissional se coloca, amedrontados que estão, por terem sido e continuarem sendo, continuamente, apontados como responsáveis pelos "desacertos" ou "insucessos" na educação pública. E vencer essa barreira é uma necessidade imperiosa, conforme ponderou a Prof. Coord. N, caso contrário como Coordenadora não teria chance alguma de desenvolver as atividades inerentes à sua função na escola.

Essa questão também já havia sido levantada pela Prof. Coord. D, que trabalhava mais diretamente com os professores do Ensino Fundamental, oferecido na escola no período diurno. Essa professora, efetiva em outra escola estadual do município na disciplina de Biologia, com aulas na escola em estudo para completar sua Jornada Semanal de Trabalho, já contava com a experiência na função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) na D.E. de Capivari e com formação completa de Pós Graduação em nível de Mestrado em Educação pela UNICAMP. Como ela mesma ponderou esse histórico não impediu, antes desencadeou a experiência de ser testada e questionada pelos demais professores, no início da interação com eles, para desenvolver os trabalhos referentes à função de coordenação e articulação das atividades de ensino na escola. Atitudes de testar a Coordenação foram várias vezes observadas quando as atividades propostas aos professores, nas HTPCs, eram por eles entendidas como ingerências em seus trabalhos específicos com os alunos. Como a própria Prof. Coord. D ponderou, para chegar à situação que estava desfrutando em 2007, sendo aceita pela maior parte dos professores como alguém que poderia contribuir e não atrapalhar o trabalho que eles estavam desenvolvendo com seus alunos, teve que *ir conquistando espaço para poder trabalhar com os docentes em processos de formação e não ser vista, apenas, como "inspetora de luxo".*

Essa mesma Professora afirmou que o grande problema da Coordenação Pedagógica era o excesso de trabalho, tanto previsto no rol de atividades da própria função como o que acabava sendo transferido aos Coordenadores em conseqüência das carências de pessoal nos outros setores das atividades escolares. Ela também comentou que não ganhava nada

além do próprio salário de Professora de Biologia para exercer a função de Professora Coordenadora, para a qual só podiam se candidatar professores com no mínimo três anos de experiência docente. Na verdade, ao ser designada para a função de Profa. Coord. D, pela carga horária de trabalho, tinha ficado apenas com o trabalho de Coordenação. Desse modo, além de só receber o salário de professor, ela anualmente estava perdendo pontos na sua classificação para a atribuição das aulas porque estava atuando fora da sua sede de controle de freqüência. E o exercício dessa função de Coordenação, sem a atividade docente conjugada, também iria acarretar, segundo ela, prejuízos em sua aposentadoria, especialmente em relação ao cômputo da carga horária trabalhada.

Além do trabalho de Coordenação, em 2007 a Prof. Coord. D diurno também estava exercendo no período noturno, de forma acumulada, a docência em nível de ensino superior numa Faculdade do município. Segundo essa professora, essa atividade docente estava sendo exercida tanto pelo seu interesse em continuar atuando diretamente na sala de aula com alunos como pela questão financeira familiar. Portanto, além do esforço de se fazer reconhecer e respeitar, já que a Coordenação é uma função com muitas obrigações e poucas competências do ponto de vista institucional, ainda o profissional que desempenha essa função pode acumular prejuízos funcionais e, muitas vezes, necessita complementar os vencimentos mensais acumulando com jornada de trabalho em outra instituição. Casos semelhantes já haviam ocorrido com outros Professores Coordenadores que atuaram nessa mesma escola, conforme informou o Professor L[32], especialmente um profissional que já exerceu anteriormente a função de Professor Coordenador e, portanto, já vivenciou a situação relatada. E como esse mesmo professor afirmou, o acúmulo de funções em várias escolas ou instituições não escolares era situação freqüentemente vivenciada por grande parte dos professores no município onde a escola em estudo está localizada.

Quanto ao Diretor da escola, efetivo no cargo, foi possível observar sua posição de destaque não apenas por ser o titular do cargo, mas pelo relacionamento democrático, com autoridade e confiança, que conseguiu estabelecer com os professores, funcionários, alunos e a comunidade. Também ganhara o respeito da comunidade pela competência demonstrada, como afirmaram as Professoras Coordenadoras, tanto em relação ao conhecimento da legislação do ensino como no desenvolvimento das atividades do cargo

[32] Professor efetivo de Geografia.

que ocupava. Esse profissional também exercera função diretiva em escola particular do município e já havia atuado como professor efetivo da rede estadual, mas no ano de 2007 ele estava exercendo apenas o cargo de Diretor da escola estudada. Portanto, esse profissional já tinha experiência e conhecimentos acumulados que lhe possibilitaram organizar os trabalhos escolares de forma a propiciar maior tranqüilidade possível aos professores para o exercício de suas funções docentes, especialmente em relação aos aspectos legais e administrativos desse trabalho na rede estadual de ensino, conforme evidenciado em diferentes situações ocorridas na escola. Para poder desempenhar convenientemente suas funções, o Diretor trabalhou, em 2007, com agenda de atendimento à comunidade e deu total apoio ao Plano de Trabalho traçado pelas Professoras Coordenadoras para as HTPCs.

O Vice-Diretor, admitido na rede estadual de ensino como professor de Língua Portuguesa em caráter temporário (OFA), com sede de controle de freqüência em outra escola estadual, era nomeado em comissão para essa função do núcleo de Direção. Logo nas primeiras conversas com esse profissional foi possível observar que sua situação era instável porque, não sendo titular de cargo na rede estadual, vinha vivenciando, a cada ano, o deslocamento da função de professor (vínculo com a rede) de uma escola para outra diferente nos processos de atribuição de aulas. Ele afirmou, diversas vezes, que estava cansado dessa situação, que o salário era baixo, e que, mesmo gostando da área da educação, estava pensando em mudar de profissão, embora tenha permanecido na escola até o final de 2007. Esse professor, principalmente pela questão salarial, mas, também, para manter um vínculo mais estreito com a sala de aula que seria, segundo ele, o local de sua maior realização como profissional do magistério, vinha acumulando, há alguns anos, as funções de Vice-Diretor com a docência em uma escola particular do município. Em 2007, ele fez um concurso na Prefeitura de um município vizinho e passou a acumular a função de Vice-Diretor na rede estadual de ensino com a docência numa escola do referido município, dividindo, portanto, o seu tempo de trabalho entre duas escolas. Esse profissional cuidava, na escola estudada, da aplicação das verbas descentralizadas pela SEE-SP à escola, abastecendo a unidade com material para o ensino e cuidando da manutenção do prédio escolar, dentro das condições possíveis pelos recursos recebidos, além das outras atividades compatíveis com o cargo específico que estava ocupando.

Em relação aos outros funcionários de suporte às atividades educativas, a escola contou, em 2007, com apenas 06 funcionários pertencentes aos quadros da SEE-SP (O3 AOE e 03 ASE), estando um deles readaptado. Dos oito funcionários restantes, distribuídos em funções semelhantes à ASE e AOE, 04 eram emprestados pela Prefeitura Municipal de Indaiatuba (02 merendeiras e 02 AOE) e 04 eram contratados com recursos descentralizados pela SEE-SP (O3 AOE e 01 ASE). Desse modo, a Secretaria da escola funcionou com 04 funcionários mais a ASE readaptada, disponibilizada nesse setor para organizar o atendimento ao público, cuidar da portaria no *hall* da escola e da sinalização para início e término das aulas. Para atender alunos e professores durante o período de aulas, controlando a entrada e saída dos estudantes no prédio escolar e nas salas de aula, a escola contou com apenas 03 funcionários para os três períodos de funcionamento das aulas. E para fazer toda a limpeza do estabelecimento, a escola também contou com apenas 03 funcionários.

As observações realizadas na escola evidenciaram que mesmo com o auxílio da Prefeitura Municipal e a contratação de serviços terceirizados, a escola funcionou com quantidade insuficiente de funcionários, pela sua realidade específica: prédio composto por dois pavilhões separados e 15 salas de aula além das demais dependências; três períodos de aula, 40 classes, cerca de 1700 alunos e 16 horas diárias ininterruptas de trabalho do início das atividades às 07h00min da manhã, até o seu término, às 23h00min.

Na limpeza das classes, repetida três vezes por dia, era necessário varrer e organizar as carteiras e cadeiras das 15 salas de aula num intervalo de tempo de 40 minutos, antes do início de cada período de funcionamento da escola. Também era necessário lavar os 04 banheiros dos alunos, pelo menos uma vez em cada período de aula da escola, além da execução da limpeza das demais dependências do prédio, do pátio, das áreas de circulação das pessoas, das quadras de esportes e das áreas externas como calçadas e estacionamentos. Esse relato indica um intenso trabalho para ser realizado por apenas 03 funcionários, com 08 horas de trabalho cada um, distribuídas no total de 16 horas de funcionamento da escola. Isso fez com que a Direção organizasse um horário de tal modo que 02 profissionais trabalhassem juntos nos horários de maior concentração de suas tarefas, ou seja, nos períodos de limpeza das salas de aula. Assim, cada funcionário teria que dar conta, no tempo especificado, de 07 ou 08 salas de aula e 02 banheiros de alunos em cada troca de

período de aula, caracterizando uma sobrecarga de trabalho para apresentar, em condições razoáveis para o uso, as salas de aula e os sanitários dos alunos. Era uma situação complexa que se tornava crítica a ponto da limpeza não ser executada no caso, por exemplo, de impossibilidade da presença de um ou dois desses funcionários na escola, no período considerado. A limpeza das demais dependências e áreas externas do prédio, embora caracterizando um trabalho considerável, não apresentava a urgência e premência de tempo de execução conforme ocorria com as dependências usadas pelos alunos, principalmente pela relação totalmente descuidada com que estes utilizavam o espaço que lhes era destinado no interior da escola: jogando papéis pelo chão, desorganizando e rabiscando as carteiras, sujando as paredes, rabiscando as lousas, etc. E com esse pequeníssimo número de funcionários, pode-se dizer que eles tinham que operar milagres para minimamente oferecerem, no início de cada período de aulas, as classes varridas, as carteiras organizadas e as lousas limpas.

Em relação à organização, acompanhamento e controle da circulação e permanência dos alunos no prédio escolar e nas aulas, bem como no atendimento aos docentes, a escola contou, em 2007, com apenas 03 funcionários, cada um com 08 horas de trabalho/dia para cobrir 16 horas de atividades letivas diárias, do início ao final das atividades de cada dia. Portanto, com a maior concentração de classes no período diurno, a Equipe Gestora procurou privilegiar a presença de 02 funcionários nesses períodos, buscando manter a marca de 01 funcionário para cada 300 alunos, e deixando o noturno, com apenas um funcionário para atender as 10 classes e um total aproximado de 400 alunos. Essa situação exigia, portanto, que as Professoras Coordenadoras, do diurno e do noturno, acabassem fazendo a tarefa de auxiliar os inspetores no trabalho de manutenção da ordem no ambiente escolar para o desenvolvimento das aulas e no atendimento aos alunos. Tarefa difícil não só pela faixa etária atendida no período diurno principalmente, como também pelas constantes faltas dos professores, situação nem sempre remediada com a substituição a cargo de professores eventuais. As situações descritas ajudam a compreender as razões que praticamente impediam que os AOEs e ASEs auxiliassem mais diretamente os docentes no manejo e traslado de materiais didáticos e equipamentos para disponibilizá-los nas salas de aulas dos alunos.

Fica claro, portanto, que a quantidade insuficiente de funcionários de apoio gerou, na escola estudada, dificuldades de várias ordens: na execução da limpeza do prédio; no atendimento aos alunos durante e fora dos períodos de aula; nos trabalhos administrativos da Secretaria; no atendimento aos pais que espontaneamente, ou por alguma solicitação, procuravam a escola; no trabalho de apoio aos docentes, no transporte dos materiais pedagógicos para as classes, etc. E como conseqüência mais danosa, a insuficiência de pessoal de apoio acarretou sobrecarga de trabalho para alguns profissionais da escola, obrigando-os inclusive a extrapolarem o rol de suas atividades específicas, como ocorreu frequentemente com as Professoras Coordenadoras da escola.

Situações de sobrecarga de trabalho também se evidenciaram em outros setores da escola. Um deles foi o próprio Núcleo de Direção embora esse setor estivesse com o seu módulo completo: um Diretor e um Vice-Diretor. Com o período total de 16 horas diárias de funcionamento da escola e a carga horária diária de 8 horas de trabalho tanto para cada um desses profissionais, ficou evidente o fato de que o Diretor e seu Vice trabalharam praticamente de forma isolada na tentativa de garantir a presença de pelo menos um deles, na escola, em cada período de aula. Assim, sempre que o Diretor e o Vice-Diretor precisaram trabalhar juntos em algum dos períodos de funcionamento das aulas, em algum outro período do dia a escola funcionou sem nenhum desses membros do núcleo de Direção. Ou, então, algum membro da Direção teve que trabalhar por mais horas, além de sua jornada diária de atividades, para não deixar a escola sem o seu dirigente. Situações inúmeras vezes observadas em dias de reuniões na D.E. ou de realização de trabalhos relacionados aos registros escolares e ao fluxo de informações para os demais órgãos da SEE-SP. Nos dias em que não era possível ampliar o tempo de permanência na escola, já que o Vice-Diretor acumulava o trabalho na escola com a docência em outra unidade escolar, as tarefas, do Núcleo de Direção, a serem desempenhadas foram, em muitos casos, delegadas às Professoras Coordenadoras ou à Professora readaptada que se encarregava de auxiliar nos trabalhos logísticos e administrativos da escola.

Por outro lado, quando qualquer dos membros do Núcleo de Direção esteve respondendo pelo funcionamento da escola trabalhando sozinho no período, nem todas as demandas dessa escola de grande porte puderam ser atendidas de pronto. Inúmeras vezes foi preciso contar com o auxilio de outros profissionais para que todas as demandas,

especialmente as burocráticas, pudessem ser completadas. E é importante lembrar que nas escolas estaduais não há funcionário especificamente contratado para auxiliar diretamente a Direção em suas atividades como, por exemplo, a organização da agenda de trabalho, o atendimento ao público, etc. Assim, essas tarefas eram executadas pelo próprio membro da Direção presente na escola ou, em último caso, por algum membro da Coordenação ou até da Secretaria, como já foi mencionado. Portanto, sobrecargas de trabalho do Núcleo de Direção implicaram, inevitavelmente, em mais tarefas para outros setores da escola, entre eles o Núcleo de Coordenação Pedagógica.

Outras situações de sobrecarga de trabalho foram observadas em relação ao trabalho das Professoras Coordenadoras, em 2007. Uma dessas ocorrências aconteceu, de forma marcante, no período de férias o Diretor da escola e das licenças-prêmio que ele teve que usufruir no ano considerado. No período das férias, como o Vice-Diretor passou a responder pela Direção da escola, o profissional que foi admitido para substituí-lo acidentou-se alguns dias após sua admissão. Assim, por impossibilidade legal de se contratar outro substituto, a escola ficou apenas com um dos membros do Núcleo de Direção para cobrir as 16 horas de trabalho escolar diário. As Professoras Coordenadoras, então, tiveram que cuidar de boa parte das tarefas desse Núcleo relacionadas aos alunos, no atendimento aos pais e às solicitações da Diretoria de Ensino ou da Supervisora da escola, trabalhos que não pertenciam ao rol de suas atividades. Outra situação típica e freqüente foi o envolvimento das Professoras Coordenadoras com problemas disciplinares dos alunos no ambiente das salas de aula ou de convívio social, que envolveriam, mais diretamente os AOEs e a própria Direção da escola. Pela freqüência com que ocorreram, os envolvimentos nas questões disciplinares passaram a ocupar grande parte do tempo diário de trabalho das Professoras Coordenadoras. E se por um lado isso possibilitou alívio ao trabalho da Direção e dos AOEs por outro dificultou a realização das atividades específicas dos Coordenadores como, por exemplo, acompanhamento das ações educativas, da avaliação dos alunos, da recuperação contínua, do reforço e recuperação paralela, esses últimos processos cruciais no desenvolvimento do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada. Essa situação foi claramente exposta pela Profa. Coord. D em diversas ocasiões, tanto em reuniões pedagógicas com os professores como nas informações fornecidas sobre o desenvolvimento do seu trabalho na escola.

Foi possível perceber, portanto, que a quantidade de alunos da escola, a arquitetura do prédio, as dependências disponibilizadas, a composição da jornada dos profissionais (docentes ou não), a quantidade, a localização dos materiais pedagógicos e equipamentos e a forma de acesso a eles para o uso nas aulas são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento dos trabalhos escolares. E definem, na prática, a quantidade de profissionais de suporte com que a escola precisaria contar, em cada turno de funcionamento, para garantir a execução e qualidade dos serviços realizados. Ou seja, na escola em questão seria necessária a presença de pelo menos 02 AOEs (antigos inspetores de alunos) e 02 ASEs (antigos serventes), em cada pavilhão, para garantir melhores condições de atendimento aos alunos e aos docentes. E isso não ocorreu, pois em muitos períodos do dia a escola toda podia só contar com apenas 01 AOE e 01 ASE em toda a escola, acarretando, como já foi relatado, dificuldades para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e sobrecarga de trabalho aos profissionais de outros setores das atividades escolares. E é conveniente observar, ainda, que os fatores condicionantes do trabalho que foram mencionados provavelmente não são todos computados na elaboração das normas que definem a estrutura modular de funcionários para as escolas estaduais.

A Secretaria escolar também se mostrou um setor sujeito a sobrecarga de trabalho, especialmente em alguns períodos do ano, em função da quantidade de funcionários que nela atuam. As quantidades de alunos, de professores e de funcionários da escola, bem como as alterações que acontecem ao longo do ano, especialmente no Corpo Docente e no Discente, afetam diretamente os trabalhos da Secretaria escolar. Nessa escola, apenas 04 funcionários trabalharam diariamente nesse setor e cada um, como relatou a Secretária, cuidava de uma parte específica e bem definida das tarefas burocráticas da escola. Assim, enquanto a Secretária cuidava da vida funcional de todos os profissionais da escola, outro funcionário cuidava da vida escolar dos alunos, outro mantinha em dia o livro ponto, a coleta da freqüência, e assim por diante.

A divisão rígida de tarefas garantiu, por um lado, a execução dos todos os trabalhos desse setor, mas por outro, chegou a gerar algumas dificuldades quando algum funcionário precisou ausentar-se da escola. Uma das dificuldades relacionou-se, por exemplo, ao atendimento ao público. Em diversas ocasiões as Professoras Coordenadoras ou mesmo algum membro da Direção foram chamados para auxiliarem no atendimento ao público, na

elaboração de fichas individuais dos alunos e dos documentos necessários para a realização dos Conselhos de Classe, ou, ainda, para auxiliarem na alimentação dos programas informatizados para o fluxo de informações entre a U.E./D.E./ SEE-SP. Em relação a esse trabalho o Diretor, logo no início do ano letivo de 2007, lamentou a ausência de programa de computador, como possuem muitas escolas particulares, de modo a facilitar a confecção das fichas individuais dos alunos, com notas, faltas, aulas dadas, porcentagem de freqüência, etc. Programa que foi disponibilizado pela SEE-SP às escolas estaduais depois de encerrado o 1º bimestre letivo de 2007, juntamente com a norma adotada para a padronização das notas atribuídas aos alunos a título de sínteses bimestrais e finais. Porém, pela data da sua implantação e pela necessidade de aprendizagem para uso eficiente do programa, que foi sendo testado ao longo de todo o ano, a sua implantação não resultou em muitos benefícios e facilidades em 2007, restando a expectativa de resultados para os anos seguintes, conforme informou o funcionário encarregado da alimentação desse programa.

Uma outra situação complexa, resultante da divisão dos trabalhos na Secretaria, foi observada quando a Secretária afastou-se para usufruir férias. Em conversa com a Prof. Coord. D ela explicou que havia se comprometido a comparecer ao trabalho, mesmo estando em férias, num determinado período daquele mês, para processar a folha de pagamento dos funcionários da escola, tarefa por ela executada mensalmente. Essa é uma tarefa improrrogável e indispensável da Secretaria e se não for executada no momento correto, afeta diretamente a vida dos profissionais da escola, pois atinge o salário, elemento economicamente determinante da sobrevivência e do equilíbrio emocional dessas pessoas. E se afetarem a sobrevivência dos profissionais, em seqüência afetará também o trabalho que eles executam na sala de aula, em múltiplos aspectos. Por essa razão, as ações executadas na Secretaria constituem motivo contínuo de preocupação e de risco para a Equipe Gestora e para o desenvolvimento do ensino na escola. E embora essa escola não contasse com muitos funcionários nesse setor, o compromisso dos profissionais que ali atuaram em 2007 superou essa dificuldade, mesmo com sobrecarga de trabalho, para garantir, a toda a escola, uma tranqüilidade pelo menos em relação aos registros da vida escolar dos alunos e ao correto pagamento de todos os profissionais da escola.

Embora a escola já funcionasse, pela sua realidade concreta conforme já foi relatado, com algumas deficiências em temos de funcionários e tivesse real necessidade de

ampliar o pessoal de suporte, A Equipe Gestora enfrentou, em 2007, uma redução nos recursos recebidos da SEE-SP para o pagamento do pessoal contratado. Fato que provocou a redução de funcionários e a busca de soluções para minimizar o problema e impedir que se ampliasse a defasagem entre a situação existente e as necessidades reais da escola. Foi necessária a adoção de algumas medidas, por exemplo, novos acordos salariais com o pessoal contratado para impedir uma redução ainda maior de funcionários. E também foi necessário adotar algumas medidas, com o auxílio dos Coordenadores e dos próprios docentes, no sentido de conter excessos comportamentais dos alunos, para poder absorver a redução dos funcionários e garantir a manutenção do equilíbrio nas relações pessoais dentro da escola e ambiente favorável para o desenvolvimento do ensino.

Uma dessas medidas foi acordada entre Professores, Direção, Professores Coordenadores, funcionários e alunos com vistas a diminuir o nível de ruído, o estresse, a turbulência e confusão nos horários da entrada dos alunos nas salas de aula. Medida tomada especialmente no período da tarde, onde funcionavam as 5ªs e 6ªs séries do Ensino Fundamental, justamente as mais turbulentas da escola. Assim, no início do período de aula e após o recreio, as turmas eram organizadas em filas para se dirigirem às respectivas salas, sempre acompanhadas do docente responsável pela aula a ser imediatamente dada. Outra medida adotada, nos dois períodos diurnos, foi o fechamento das salas em todos os períodos fora dos horários específicos das aulas, particularmente nos horários do recreio. As chaves das salas ficavam ao encargo dos professores, para que elas fossem fechadas logo após a saída dos alunos e abertas apenas no momento da entrada dos mesmos. Essa medida tinha um sentido preventivo e fora adotada para evitar que, especialmente no horário do recreio, ocorressem atitudes, por parte dos próprios estudantes, que pudessem causar danos ao material escolar dos colegas, já que não havia funcionários suficientes para coibir possíveis abusos dessa natureza.

A escola também estabeleceu condições e sansões que seriam aplicadas em caso de atrasos dos alunos quando da entrada nas aulas e, em algumas situações de comportamento inadequado, convocava pais para acompanharem seus filhos durante as aulas, momento em que poderiam controlar melhor o comportamento dos filhos na escola e possibilitar que adotassem, com os mesmos, alguns limites domésticos que pudessem favorecer desejáveis mudanças de comportamento desses educandos.

Os fatos observados no cotidiano escolar e aqui relatados, longe de esgotar a questão, evidenciam que a escola em estudo funcionou, em 2007, com poucos funcionários de apoio o que gerou, por diversas razões e ocorrências, sobrecarga de trabalho aos funcionários, aos professores, aos Professores Coordenadores e à Direção. E também exigiu o emprego de muitas estratégias e procedimentos, alguns até bastante tradicionais e já considerados ultrapassados há muito tempo, para garantir, mesmo na situação de carência de funcionários, um ambiente mais tranqüilo e propício ao bom desenvolvimento das atividades educativas.

4 - Corpo docente

Para iniciar o ano letivo de 2007 a escola estadual em pauta compôs um Corpo Docente com 40 Professores Titulares de Cargo (**TC**, ou **efetivos**) e 20 Professores Ocupantes de Função Atividade (**OFA**, ou **contratados**) para as diferentes disciplinas curriculares, conforme apresentado no **Quadro V**. Do conjunto total, a 54 professores foram atribuídas aulas no Ensino Fundamental e, desses, 26 professores também receberam aulas no Ensino Médio.

Mas esse conjunto inicial de professores não se manteve o mesmo durante todo o ano letivo de 2007. Ao contrário, sofreu contínuas alterações em função de afastamentos dos docentes por aposentadoria, licenças de saúde, licença-prêmio, licença-paternidade ou outras situações, legalmente previstas, que admitiam algum tipo de substituição do professor. Ainda no mês de fevereiro de 2007, apenas iniciado o ano letivo, a escola precisou admitir 09 Professores para substituição em caráter eventual, ou seja, esses docentes foram contratados para ministrarem aulas de diferentes disciplinas em decorrência de afastamento dos professores titulares das classes, por períodos inferiores a 15 dias.

Além dos tipos de afastamentos mencionados, um outro fator que provocou alterações no Corpo Docente ao longo do ano letivo foi o projeto de reforço e recuperação paralela, previsto no regime de progressão continuada. Esses projetos, que deveriam ser propostos e desenvolvidos de acordo com a necessidade dos alunos com defasagem de aprendizagem, foram desenvolvidos por períodos determinados do ano letivo. Conforme as diversas Resoluções da SEE-SP, editadas anualmente desde 1998, com as normas para o

desenvolvimento desses projetos, eles poderiam ser oferecidos de março a junho, no 1º semestre e de agosto a novembro, no 2º semestre de cada ano letivo, sempre com a homologação da Diretoria de Ensino.

Quadro V – Constituição do Corpo Docente em fevereiro de 2007

Disciplina	**Nº. total**	**TC**	**OFA**	**Afastados**	**Aula no EF**	**Aula no EF e EM**
Língua Portuguesa	05	04	01	01 TC 01 OFA	03	02
L. Port. e Proj. de Leitura	07	06	01	-	05	02
Projeto de Leitura	01	-	01	-	01	-
Matemática	08	08	-	-	02	06
História	07	04	03	-	04	03
Geografia	05	03	02	01 OFA	-	05
Inglês	05	04	01	01OFA	02	03
Educação Física	05	03	02	02 TC	02	03
Educação Física Escola da Família	01	-	01	-	-	-
Educ. Artística	03	02	01	-	02	01
Ciências	06	03	03	01TC	06	-
Química	02	01	01	-	-	-
Biologia	02	02	-	-	-	-
História e Geografia	01	-	01	-	01	-
História e Filosofia	02	-	01	-	-	01
Física	01	-	01			
Total	60	40	20	07	28	26

Essas atividades de reforço e recuperação paralela envolvem remuneração ao professor restrita apenas às aulas dadas durante o período trabalhado, não incidindo no salário dos demais períodos do ano, como recesso e férias. As aulas desses projetos podem ser atribuídas aos professores OFAs como carga horária de trabalho, uma vez que o vínculo desses docentes com a SEE-SP é temporário e sem delimitação de quantidades permanentes de aulas durante todo o ano letivo. Mas aos TCs, ao contrário, por estarem inclusos em uma das *Jornadas de Trabalho* estatutariamente previstas, determinando o que a SEE-SP tem a obrigação de pagar ao docente ao longo de todo o ano letivo, essas aulas só poderiam ser

atribuídas como carga suplementar de trabalho, cuja quantidade poderia ser modificada a qualquer época do ano letivo. Por essa razão, desde a adoção do regime de progressão continuada, em 1998, poucos professores TCs ou mesmo OFAs da escola em estudo se interessaram por desenvolver esses projetos, conforme informações do Diretor, dos Professores Coordenadores e dos próprios docentes da U.E.. Portanto, a cada proposição de projeto de reforço e recuperação paralela, as aulas sempre foram atribuídas a professores contratados ao longo do ano letivo, especificamente para cumprimento do projeto. Considerando o modelo de remuneração mencionado que gera o desinteresse dos professores por essa atividade, geralmente a contratação de docentes para as aulas desses projetos de recuperação, na escola em pauta, tem recaído sobre professores inexperientes e ou muitas vezes não habilitados na disciplina proposta, conforme informaram as Coordenadoras. Para essas aulas a escola contou, no 1º semestre letivo de 2007, com 07 professores e, no 2º semestre, com 09 professores.

Portanto, todos os eventos mencionados, ocorridos ao longo de 2007, acarretaram a contratação de novos professores, em caráter eventual, ou como OFA ou, ainda, exclusivamente para o projeto de reforço, conforme descrito no **Quadro VI**. E conforme informou a Direção da escola, essa movimentação de docentes sempre acarretou, para a escola, algum tipo de trabalho ou dificuldade para a continuidade das atividades escolares.

No aspecto administrativo, a movimentação de docentes aumentava o volume de trabalho da Secretaria escolar com a preparação e encaminhamento da documentação necessária para o cadastro e pagamento dos profissionais contratados. E ao término do período de substituição ou de execução do projeto de reforço e recuperação paralela, a Secretaria escolar tinha que fazer novos registros e encaminhar, aos órgãos competentes, outros documentos para proceder à dispensa dos docentes, cuidando para que todos os direitos desses professores fossem preservados. Tudo dentro dos prazos legalmente estabelecidos sob pena de causar danos e prejuízos aos próprios professores.

Mas a movimentação dos docentes ao longo do ano letivo também causa problemas pedagógicos, relacionados ao desenvolvimento do ensino das diversas disciplinas curriculares, à avaliação dos alunos, à relação professor-aluno e aos projetos curriculares desenvolvidos na escola. Um dos problemas observados, que se mostraram praticamente insolúveis com as regras vigentes, referiu-se à dificuldade de entrosamento dos novos

professores com os alunos e, também, com os demais docentes da casa, visto que em muitos casos a permanência do docente substituto não ia além de algumas poucas aulas ou semanas.

Quadro VI - Docentes contratados ao longo do ano letivo de 2007

Situação funcional **Meses do ano**	**eventual**	**Substituição por tempo determinado**	**OFA**	**Projeto de reforço e recuperação**
Março	01	02	02	03
Abril	01	02		03
Maio	02	01	01	01
Junho	-	01	-	-
Julho	01	-	-	-
Agosto	07	10	-	-
Setembro	01	07	-	07
Outubro	03	02	-	-
novembro	01	02	-	-
dezembro	01	-	-	-

Outra situação complexa e muitas vezes de difícil solução envolvia o conhecimento do trabalho que estava sendo desenvolvido pelo professor substituído para que o substituto pudesse dar continuidade ao mesmo. Essa situação mostrou-se muito complexa especialmente quando se tratava de substituições eventuais, quando o período de trabalho era bastante curto e os docentes substitutos nem sempre eram habilitados na disciplina em que ocorria a substituição. Nesse caso os resultados mostraram-se sempre desastrosos na maior parte das vezes porque, mesmo quando os docentes titulares da classe deixavam algum material para ser desenvolvido na(s) aula(s), coisa que raramente ocorria, os docentes substitutos nem sempre eram habilitados na disciplina da substituição. Portanto, nessas situações, ter ou não o material para a continuidade dos trabalhos pedagógicos não fazia grande diferença e a substituição contribuía apenas na contagem das aulas dadas e na contenção dos alunos dentro das salas de aula.

Resultados desastrosos no desenvolvimento do processo educativo também foram observados em outros tipos de substituições e, muitas vezes, foram creditados à falta de compromisso do docente substituto para com o trabalho. Porém, nem sempre é exatamente

isso, pois *tomar pé da situação*, como se diz no jargão escolar, para dar continuidade a certo trabalho é uma tarefa necessária e indispensável para qualquer docente que começa a trabalhar numa escola depois de encerradas as atividades de planejamento e de iniciado o ano letivo. Essa tarefa demanda, sem nenhuma dúvida, disponibilidade de tempo tanto de quem está chegando como daqueles que já estão trabalhando na escola, inclusive da Direção e da Coordenação, para que o professor substituto possa receber as informações que lhe possibilitem dar continuidade, de forma competente, ao trabalho do substituído. Mas esse tempo de encontro, de conhecimento, de tomar ciência da situação não existiu na maior parte dos casos observados, por várias razões. Nesses casos foi possível observar que: os horários dos docentes na escola eram, com raras exceções, totalmente preenchidos com aulas para os alunos; os docentes, em sua maioria, não tinham disponibilidade de tempo extra, além do horário das aulas, para permanecerem na escola e auxiliarem no processo de conhecimento dos professores novos, além do que esse tempo não consta da jornada semanal de trabalho de nenhum docente e, portanto, teria que ser um tempo doado, voluntário; a Equipe Gestora não raro envolvida em muitas atividades burocráticas que quase sempre envolvem prazos exíguos nem sempre conseguiu dar, ao professor substituto, a atenção que ele precisaria receber; os docentes titulares, ao se afastaram das aulas, nem sempre deixaram, com as Professoras Coordenadoras ou com algum membro da Direção, mais informações/orientações além dos registros nos Diários de Classe para que o(s) professor(es) substituto(s) pudessem organizar e executar a continuidade dos trabalhos, etc. Ou seja, muitos foram os fatores observados no cotidiano escolar, apenas alguns deles listados aqui, que se caracterizaram como causas das descontinuidades e desencontros pedagógicos que ocorreram no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola em pauta. Descontinuidades inúmeras vezes constatadas pelos docentes das classes, ao reassumirem as aulas, e também apontadas pelos próprios alunos, em diversas avaliações apresentadas para as Professoras Coordenadoras.

Costumam dizer as autoridades educacionais que o momento do encontro dos docentes para toda e qualquer articulação do trabalho pedagógico é a HTPC. Entretanto, o que é teoricamente verdadeiro nem sempre o é na realidade concreta em decorrência das condições de trabalho nas escolas. Isso pôde ser claramente observado na escola estudada. Em 2007, grande parte dos professores, inclusive muitos daqueles contratados para as

substituições, acumulava a função docente na escola em estudo com outras atividades, de docência ou não, em outras instituições, de ensino ou não. E muitos professores, incluindo alguns substitutos, pegaram aulas nessa escola para completarem suas Jornadas Semanais de Trabalho. Esses fatores, conforme explicaram as Coordenadoras, tornaram-se elementos impeditivos no estabelecimento dos horários para a realização das HTPCs, de modo a agrupar todo o conjunto dos professores da escola ou, pelo menos, todos os docentes de cada curso oferecido. Além disso, esses fatores, em diversas ocasiões, invalidaram o horário pedagógico coletivo como momento privilegiado para o professor novo ou substituto tomar ciência do trabalho que deveria ser desenvolvido com as classes.

Embora a SEE-SP tenha sempre valorizado as HTPCs como espaço privilegiado para a articulação dos docentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, é importante esclarecer que nem todos os professores da escola estudada desenvolviam, naquela escola, essas horas pedagógicas ou faziam jus a elas, pela carga horária de trabalho semanal que estavam cumprindo. Os dados do **Quadro VII**, referentes ao 1º semestre letivo de 2007, indicam as horas de trabalho coletivo (HTPC) e as horas de trabalho pedagógico (HTP) em local de livre escolha a que cada docente fazia jus, conforme a carga horária ou jornada semanal de trabalho que executava.

Com relação às horas de trabalho pedagógico coletivo foi possível observar que no Corpo Docente da escola em estudo tinha professores que cumpriam 03 HTPCs semanais, outros cumpriam 02 e também tinham aqueles que não cumpriam nenhuma dessas horas na escola. Os dois últimos casos citados estariam associados a várias situações diferentes. A primeira delas referia-se aos docentes que só tinham mesmo direito a 02 HTPCs, pelo total de aulas semanais de suas jornadas. A segunda situação referia-se aos docentes que estavam apenas completando a Jornada ou a carga horária semanal de trabalho naquela escola. Nesse caso, esses docentes poderiam estar cumprindo parte ou todas as HTPCs em alguma outra unidade estadual onde também lecionavam. Geralmente, nessa situação, o docente optava por desenvolver as HTPCs na unidade onde tinha o maior número de aulas na semana, ou então naquela que era a sede de controle de sua freqüência ou, ainda, naquela que lhe seria mais conveniente conforme o horário em que essas atividades eram realizadas. Uma terceira situação referia-se ao professor contratado para o projeto de reforço e recuperação paralela, caso em que os docentes não faziam jus a essas horas e só

participariam das reuniões de forma voluntária, sem remuneração alguma, embora as legislações da SEE-SP sobre esses projetos indicassem as HTPCs como o espaço onde os professores da classe e os do reforço poderiam articular suas ações em benefício da aprendizagem do aluno. Uma quarta situação referia-se aos professores com menos de 10 aulas na rede estadual. Esses docentes, como apontado no Quadro VII, não teriam direito a essas atividades delas participando, se tivessem algum interesse, também de forma voluntária e sem remuneração. Acrescente-se, a todos esses casos, a não participação dos docentes nas HTPCs por razões particulares, configurando-se, assim, a ausência deles como faltas a uma das atividades inerentes ao seu trabalho. Toda essa situação revela uma contradição na própria legislação do ensino paulista, com um descompasso entre os princípios e os meios operacionais adotados.

Quadro VII – HTPC e HTP conforme a situação funcional e carga horária semanal de trabalho dos docentes – 1º semestre de 2007

Situação funcional	**Carga horária semanal com alunos (horas aula)**	**HTPC (na escola)**	**HTP (em local de livre escolha do docente)**	**Nº. de professores do EF conforme a quantidade de aulas na U.E.**
Efetivo ou OFA	33	03	04	01
	28 a 32	03	03	15
	23 a 27	02	03	12
	18 a 22	02	02	06
	13 a 17	02	01	02
	10 a 12	02	0	03
	02 a 09	0	0	08
Professor eventual e professor do Reforço ou Recuperação paralela	qualquer	0	0	07

Assim, as questões levantadas acerca do horário pedagógico mostram que as HTPCs, embora tenham potencial para funcionarem plenamente como momentos de trabalho coletivo, de articulação docente para o desenvolvimento do ensino, de desenvolvimento conjunto da formação docente em serviço, na prática isso não aconteceu.

E não aconteceu porque, primeiramente, essas horas não estavam disponibilizadas para todos os professores indistintamente, numa clara discrepância entre discurso da SEE-SP e a realidade escolar. E, por fim, não aconteceu, porque a escola só conseguiu, em 2007 à semelhança dos anteriores, realizar reuniões fragmentadas e sempre com a presença de apenas parte dos docentes da escola.

Outra dificuldade observada na escola, também decorrente das alterações do Corpo Docente ao longo do ano, relacionou-se às avaliações dos alunos e às reuniões de Conselho de Classe. Em várias oportunidades foi possível observar que alguns docentes afastaram-se de suas aulas ou encerraram o período de substituição sem terem realizado um único processo de avaliação com seus alunos. E essa tarefa que deveria ser continuamente realizada durante o desenvolvimento do ensino era feita pontualmente, às pressas, pelo professor que (re)assumia a classe, para que o bimestre letivo pudesse ser encerrado. Essa situação, que de certo modo demonstrou falta de compromisso do docente para com o ensino e a aprendizagem do aluno, também dificultou, em várias oportunidades, o trabalho dos Gestores, dos Coordenadores, dos demais professores e da própria Secretaria escolar além de, certamente, ter privado os estudantes das atividades de recuperação contínua a que tinham direito. Pelo lado dos Gestores e dos Coordenadores, eles só podiam dar andamento aos Conselhos de Classe bimestrais, à digitação, em programa próprio da SEE-SP, da freqüência e das notas obtidas pelos alunos nos diferentes componentes curriculares e aos processos de reforço e recuperação paralela depois que todos os professores entregassem, na Secretaria escolar, as papeletas contendo os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações realizadas. Resultados que deveriam incluir, também, aqueles decorrentes das recuperações contínuas realizadas.

Também foi possível observar situações opostas onde o professor que efetivamente havia dado as aulas e feito as avaliações da aprendizagem dos alunos, inclusive as recuperações contínuas, não estava mais ligado à escola quando da realização do Conselho de Classe, momento em que se analisava, coletivamente, a situação da classe e de cada aluno. Nos dois casos citados pode-se dizer que a análise da situação de muitos alunos, principalmente daqueles com problemas de aprendizagem, pode ter sido prejudicada ou pode não ter sido adequadamente estudada.

Essas situações apontadas exemplificam algumas dificuldades que a Equipe Gestora da escola teve que enfrentar em decorrência de alterações no Corpo Docente da mesma, ao longo do ano letivo. Ainda que algumas alterações possam ter sido benéficas como a substituição definitiva de uma professora que faltava semanalmente às aulas que tinha naquela escola, outras, entretanto, geraram mais problemas e exigiram, de alunos e de professores, algum tipo de adaptação. Ao aluno coube, sempre que houve alterações no quadro docente de sua classe, adaptar-se ao modo de trabalhar dos novos professores e superar a fragmentação decorrente das intermitências no processo ensino-aprendizagem, o que pode não ter ocorrido em todos os eventos. Ao professor que reassumia sua classe ou ao substituto, enquanto esteve trabalhando com os alunos, coube desenvolver o trabalho pedagógico já iniciado, de forma competente, comprometida com a aprendizagem dos alunos, buscando obter o máximo de informações / orientações possível para cumprir a tarefa para a qual fora admitido. Sucessivos eventos que geravam substituições de docentes numa mesma classe, como argumentaram as Coordenadoras, tornavam difícil o cumprimento da tarefa de desenvolver um bom ensino e uma boa aprendizagem, principalmente no caso de substituições eventuais. Sucessivos eventos que geravam contínuas substituições numa mesma classe tornavam a tarefa de ensinar-aprender ainda mais complexa, especialmente em função do tempo em que ocorriam e da forma como aconteciam, podendo produzir situações favoráveis, ou provocar alguma espécie de ônus, especialmente aos alunos. De qualquer modo, a composição do Corpo Docente da escola e as alterações que nele ocorreram ao longo do ano letivo mostraram-se eventos complexos que interferiram diretamente no desenvolvimento das atividades educativas com conseqüências que nem sempre tiveram solução imediata e reparadora.

Outro aspecto, relacionado ao Corpo Docente da escola, que também provocou algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades curriculares, referiu-se ao domicílio das famílias de alguns dos docentes que assumiram cargos na escola considerada. Alguns docentes assumiram cargo efetivo nessa escola, situada num município muito distante daqueles onde eles moravam com seus familiares (esposo, filhos, pais, etc.), contando com a possibilidade de poderem reverter essa situação por meio dos processos de remoção oferecidos pela SEE-SP, no tempo mais curto possível. Porém, para vários desses professores que já estavam nessa escola há alguns anos, a expectativa da remoção ainda não

tinha se concretizado (pela classificação desses docentes nesse processo), causando-lhes complicações financeiras, logísticas e principalmente emocionais que, em alguns momentos, tiveram efeitos negativos no desenvolvimento das suas atividades da escola. Por outro lado, para tentar minimizar as dificuldades desses docentes, a Direção procurou atribuir-lhes aulas e distribuí-las de forma a propiciar-lhes condições para visitarem frequentemente os seus familiares. Esse mecanismo, certamente benéfico para os docentes, mostrou-se como mais um complicador para a organização das atividades escolares (especialmente as aulas) e particularmente para a organização e cumprimento das HTPCs, sem contar as situações de estresse e de insatisfação que acabaram se revelando, inclusive entre outros docentes da escola. Situações que, em alguns casos, demandaram a intervenção decisiva das Professoras Coordenadoras e da própria Direção para serem solucionadas.

Ainda sobre a constituição do Corpo Docente da escola estudada e suas conseqüências há um outro fator muito importante que não pode ser esquecido e que se evidenciou em alguns comentários do Diretor da escola: a forma legal de contratação dos docentes para as escolas estaduais, ato jurídico que no Estado de São Paulo segue normas gerais estabelecidas para todo o funcionalismo público e legislação específica para a rede escolar estadual, editada pela SEE-SP. A Resolução de Atribuição de Aulas, anualmente editada pela SEE-SP, é um dos instrumentos legais específicos que estabelece as normas e diretrizes anuais para a inscrição dos docentes e para a atribuição das classes e aulas em todas as escolas da rede estadual de ensino. Ou seja, essas Resoluçoes estabelecem o rito anual desse processo que deve ser rigorosamente observado em todas as escolas estaduais de São Paulo.

Por meio desse dispositivo legal, a SEE-SP tem cumprido sua meta de prover a rede escolar estadual, a cada ano, com os docentes para todas as disciplinas e/ou classes. Mas as Equipes Gestoras que atuam diretamente nessas escolas não possuem autonomia para comporem o Corpo Docente das mesmas conforme as necessidades pedagógicas específicas da escola. Ao contrário, devem seguir critérios rígidos, de tempo de serviço e habilitação, estabelecidos para toda a rede escolar. Ou seja, o Diretor de cada escola estadual, que compartilha com o Dirigente Regional de Ensino da área a que está jurisdicionado a competência legal para atribuir as aulas e classes aos docentes inscritos, não pode fazê-lo levando em conta, por exemplo, o compromisso com o desenvolvimento do Projeto

Pedagógico elaborado e em andamento na sua unidade de ensino ou com as aulas de reforço e recuperação paralela. Antes, a manutenção ou dispensa de docentes está condicionada às normas gerais e específicas do Sistema Estadual de Ensino. E essas normas, se apresentam vantagens em alguns aspectos, em outros podem permitir que uma situação desastrosa se arraste por meses até a sua resolução. Caso, por exemplo, que ocorreu com a professora que teve aulas atribuídas nessa escola, para completar sua carga horária semanal de trabalho tendo, portanto, que trabalhar em mais de uma unidade escolar. Alegando incompatibilidade de horários, a professora faltou semanalmente às aulas na mesma classe. Só depois de decorridos dois bimestres letivos com faltas intermitentes, o que submeteu os alunos a um trabalho descontínuo, desenvolvido por vários professores eventuais, com ônus praticamente irreversível, é que as representações do Diretor da escola à D.E. e as contínuas reclamações dos alunos e de seus pais surtiram o efeito desejado e levaram ao afastamento definitivo da professora.

Essa situação, ao lado de muitas outras igualmente absurdas, evidencia os limites de atuação da Direção de uma escola estadual e indica que o Projeto Pedagógico da escola, as necessidades pedagógicas dos alunos, o compromisso para com o trabalho e os educandos, apesar de fazerem parte do discurso político-pedagógico da SEE-SP, não integram diretamente as normas legais como critérios para a composição do Corpo Docente de cada unidade estadual de ensino. O Diretor, em várias oportunidades lamentou as dificuldades já enfrentadas com o modelo institucional de composição da equipe docente da escola. E o caso relatado, ocorrido em 2007, permitiu constatar que a Equipe Gestora da escola não tinha competência legal para formar sua equipe de docente de forma localizada, independente das outras escolas da rede. A Direção não pode contratar profissionais mais adequados para o trabalho que a escola necessita ou mesmo não pode dispensar, de forma mais rápida, os docentes que não se mostram compromissados e articulados com as propostas educacionais da escola e com a aprendizagem dos estudantes, antes que haja ônus irreversível ao alunado.

Dessa forma, com um processo “engessado” e de natureza conflituosa por envolver embates entre interesses pessoais e corporativos dos docentes e interesses sociais, econômicos e políticos do Governo Estadual no atendimento às demandas da sociedade por educação escolar pública e gratuita, a composição anual do Corpo Docente da escola

estadual estudada tem acarretado algumas dificuldades nem sempre solucionadas de forma adequada, simples e rápida. Entre essas dificuldades destacaram-se: trocas de profissionais a cada ano, tanto de efetivos como de OFAs, tanto no início como ao longo do ano letivo; envolvimento de muitos professores com outras unidades estaduais; envolvimento de muitos professores com outras atividades pedagógicas ou não (situações de acúmulo com magistério municipal ou particular ou mesmo com outras atividades fora do magistério); admissão de vários docentes para substituir um único professor; admissão de docentes não habilitados para aulas eventuais e ou para o projeto de reforço e recuperação paralela, entre outros.

O complexo processo de admissão de docentes e atribuição de aulas na rede estadual de ensino gerou, então, para a escola em pauta, em 2007, um Corpo Docente composto por professores:

- efetivos lotados nessa UE;
- efetivos lotados em outras escolas estaduais e completando a jornada semanal de trabalho nessa UE;
- OFA com sede de controle de freqüência nessa UE, com aulas de uma só disciplina;
- OFA com sede de controle de freqüência nessa UE, com aulas de duas disciplinas diferentes;
- OFA com sede de controle de freqüência em outra escola estadual, mas completando a carga horária didática semanal nessa UE;
- contratados em caráter eventual, nem sempre habilitados na disciplina de substituição (carência de pessoal habilitado disponível);
- contratados para ministrarem aulas do projeto de reforço e recuperação paralela, em sua maior parte não habilitados em Língua Portuguesa e /ou Matemática, as únicas disciplinas envolvidas no mencionado projeto, no ano considerado (carência de pessoal habilitado disponível).

Essa composição exigiu, da Direção e das Professoras Coordenadoras, grande empenho na busca de meios para, entre outras situações: compatibilizar horários de trabalho de professores em exercício em mais de uma UE ou que necessitavam se deslocar, semanalmente para outros municípios; agrupar o maior número possível de professores

para realização de reuniões técnicas e ou pedagógicas e reuniões com pais de alunos; articular as ações de docentes que vivenciavam, simultaneamente, realidades diversas em diferentes escolas, num trabalho coletivo de desenvolvimento do projeto pedagógico delineado para essa escola específica e coordenar, acompanhar e avaliar as atividades educativas, incluindo os projetos de recuperação e reforço. Para obter sucesso, mesmo parcial, nessas atividades a Equipe Gestora e as Coordenadoras tiveram que multiplicar suas ações de formação e de articulação dos docentes para viabilizar análises e discussões, com o maior número possível de professores, dos problemas que surgiam cotidianamente no desenvolvimento do trabalho escolar, especialmente aqueles relacionados à percepção dos alunos e dos próprios professores acerca dos propósitos e diretrizes do ensino em regime de progressão continuada, do significado da avaliação, da recuperação contínua e da recuperação paralela nesse regime. Um exemplo desse empenho foi o estabelecimento de 05 horários diferentes na semana para que os professores realizassem, com o acompanhamento de pelo menos uma das Professoras Coordenadoras, as atividades das HTPCs. Desses 05 horários, apenas 01 estava condicionado à presença de todos os docentes que deveriam realizar as atividades dessas horas pedagógicas na escola, restando os outros 04 horários para que eles se encaixassem conforme lhes fosse mais adequado e conveniente. E mesmo assim, em inúmeras ocasiões, pelos mais variados motivos, a Coordenação contabilizou ausências de muitos docentes nessas atividades, inúmeras delas ocorridas sistematicamente, com prejuízo, em várias ordens, para a continuidade e seqüência dos trabalhos programados.

Como repetidamente afirmaram o Diretor e as Professoras Coordenadoras, as alterações no Corpo Docente ao longo do ano letivo e a impossibilidade, pelos vários condicionantes, de formação de uma equipe escolar mais estável e articulada para o desenvolvimento do trabalho educativo da escola, tiveram grande repercussão junto aos alunos. Do lado dos alunos, especialmente com relação aos docentes eventuais e às constantes substituições de professores, ficou evidenciado o afloramento de certo desinteresse pelo processo ensino-aprendizagem. Desinteresse evidenciado no ímpeto de deixar a escola, demonstrado inúmeras vezes pelos alunos, ao saberem que algum professor titular da classe estaria ausente das aulas. Situação muitas vezes observada em diferentes períodos de aula e também confirmada nas afirmações de algumas professoras substitutas,

entre elas a Professora E[33] que, por dar aulas do projeto de reforço e pela disponibilidade de tempo, era frequentemente chamada pela Direção para substituições em caráter eventual. Ao transmitir à Profa. Coord. D a sua preocupação em ter os alunos em classe e realizar um trabalho que pudesse ajudá-los, pelo menos, a se desenvolverem na leitura, na escrita e no entendimento da língua pátria, a Professora E afirmou que, em inúmeras ocasiões, ficara *"plantada na porta da classe" para impedir que os alunos fossem embora e não assistissem a aula que ela havia preparado para eles...*

A busca de mais explicações para o desinteresse demonstrado pelos alunos em relação às aulas dadas por professores eventuais, permitiu evidenciar que, além da necessidade constante de adaptação à qual eram submetidos, havia um outro fator, bastante grave, que contribuía para isso. Era o fato de que os docentes eventuais nem sempre eram habilitados para ensinarem a disciplina dada pelo professor que iriam substituir e, além disso, nem sempre tinham informações sobre o que deveriam fazer para dar continuidade ao processo educativo iniciado pelo professor substituído. Nessa escola, por exemplo, foi possível observar comumente a presença de alguns professores eventuais fazendo "plantão" em diferentes dias da semana, entre eles a própria Professora E. Esses professores permaneciam na escola, em estado de espera para "cobrirem" faltas dos docentes responsáveis pelas classes, quaisquer que fossem as disciplinas curriculares por eles ministradas. Uma dessas professoras, a Professora P[34], habilitada em Matemática, comentou, em certa ocasião, que ela tinha sempre *um* "*plano B*"*, para poder substituir qualquer professor.* Ou seja, essa professora tinha sempre um plano de trabalho com uma temática diferente daquelas de sua disciplina de habilitação, para poder substituir docentes em aulas de outras disciplinas que a Matemática.

E embora haja consenso de que essa situação não é benéfica especialmente para a aprendizagem dos alunos, ela é, entretanto, tragicamente útil para a manutenção da ordem na escola e para o cumprimento do calendário escolar, contribuindo, dessa forma, para evitar a emergência de outros problemas, tanto para os gestores da escola como para a SEE-SP, que talvez fossem ainda mais difíceis de serem resolvidos, especialmente numa escola grande como a estudada. Uma escola com grande número de alunos, de classes e de

[33] Professora de Língua Portuguesa, contratada para aulas de reforço e para aulas eventuais dessa disciplina.
[34] Professora contratada para aulas de reforço.

professores entre os quais, muitos deles, pelas necessidades financeiras, acumulavam a função docente com outras atividades fora da escola e outros mais ali estavam não pelo seu Projeto Pedagógico, mas simplesmente porque tinham que completar as jornadas semanais de trabalho constituídas, em sua maior parte, em outras escolas estaduais. Uma escola com um corpo de funcionários insuficiente para as suas necessidades cotidianas, com poucos profissionais pertencentes aos quadros efetivos da SEE-SP e que estava dependente das prioridades politicamente estabelecidas, dos recursos descentralizados a título de terceirização de serviços e da benevolência dos órgãos municipais em suprir necessidades que seriam da competência do Governo Estadual.

CAPÍTULO V – COMO O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA SE CONCRETIZA NUMA ESCOLA ESTADUAL

Para desenvolver os cursos oferecidos pela escola no ano de 2007, em particular o Ciclo II do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada, o trabalho escolar foi organizado logística e pedagogicamente conforme diretrizes delineadas na legislação vigente. A organização logística e a pedagógica, que serão a seguir descritas, foram propostas com o objetivo de atender, da forma mais abrangente possível, a demanda da comunidade, tendo como horizonte a melhoria da qualidade do ensino e a manutenção do maior número possível de docentes apenas naquela unidade escolar.

Turnos, Horários, Distribuição Das Classes E Grade Curricular Do Ensino Fundamental

Para desenvolver o ensino, a escola contou com 15 salas de aula para serem utilizadas em três períodos diários podendo funcionar, portanto, com até 45 classes. Desde 1998, as classes do Ciclo II do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada têm ocupado exclusivamente os períodos diurnos e as classes do Ensino Médio, prioritariamente o noturno. Em 2007 a escola funcionou com 40 classes, 26 de Ensino Fundamental e 14 de Ensino Médio, nos seguintes horários:

- período da manhã, das 07h00min às 12h20min;
- período da tarde, das 13h00min às 18h20min e
- período noturno, das 19h00min às 23h00min.

A distribuição das classes pelas séries e cursos, a quantidade e a movimentação de alunos no Ensino Fundamental, no ano de 2007, estão apresentadas no **Quadro VIII**. A organização das classes foi autorizada pela DE e pela SEE-SP sendo considerada a mais adequada para atender a comunidade local, no ano considerado.

Conforme relatou o Diretor, anualmente a escola faz uma previsão das classes para o ano letivo seguinte informando a DE sobre a disponibilidade para o atendimento à

demanda. As classes efetivamente organizadas após a matrícula dos alunos são autorizadas mediante mapas de previsão e de consolidação de matrícula que a Equipe Gestora de cada escola estadual apresenta à DE sua jurisdição para a homologação. A autorização das classes relaciona-se, prioritariamente, à quantidade de alunos compatível com as determinações da SEE-SP, ou seja: **Ensino Fundamental** regular apenas **nos períodos diurnos**, com no mínimo **35 alunos por sala**, e **Ensino Médio** regular, prioritariamente no **noturno**, com no mínimo **40 alunos por sala**. Outros períodos de aula e classes com quantidades de alunos inferiores aos limites mínimos legalmente determinados somente podem funcionar com a autorização expressa da SEE-SP.

Quadro VIII – Organização da escola em de 2007

Etapa da Educação Básica	**Período**	**Série**	**Nº. de classes da série**	**Nº. inicial de alunos na série**	**Nº. final de alunos na série**	**Nº. de alunos transferidos**	**Nº. de alunos evadi-dos**
Ensino Fundamental	Manhã	7ª 8ª	08 03	335 124	303 118	30 06	02 --
	Tarde	5ª 6ª	08 07	335 286	315 276	19 09	01 01
Subtotal			26	1080	1012	64	04
Ensino Médio	Manhã	1ª 2ª 3ª	02 01 01				
	Noite	1ª 2ª 3ª	03 05 02				
Subtotal			14	620	-	-	-
Total geral			40	1700	-	-	-

Analisando a organização apresentada no Quadro VIII observa-se que a escola funcionou, em 2007, com capacidade total nos dois períodos diurnos agrupando, por faixa etária, os alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, organizou classes de 7ase 8as séries no período da manhã e de 5as e 6as séries no período da tarde. Esse arranjo possibilitou oferecer Classes de Ensino Médio também no período da manhã, além das classes do

período noturno, atendendo solicitações da comunidade. Modelo semelhante de organização já havia sido testado em anos anteriores com resultados satisfatórios, conforme informou a Profa. Coord. D, em relação ao atendimento à demanda de vagas nas diferentes séries e cursos, à possibilidade de formação e o reforço de comportamentos e atitudes mais adequados, responsáveis e autônomos por parte dos alunos e, ainda, à possibilidade de melhor acomodação dos docentes pelos períodos, séries e cursos.

Com essa distribuição das classes a Equipe Gestora pôde estabelecer, conforme mencionado no capítulo anterior, diferentes acordos de convivência no ambiente escolar. O objetivo desses acordos era desenvolver, nos alunos, atitudes mais adequadas e minimizar a desordem, a indisciplina e a turbulência que eles produziam em seus deslocamentos pelo prédio escolar e nas salas de aula, reduzindo, desse modo, o impacto do pequeno número de funcionários de apoio na escola. Também foram tomadas medidas para conter algumas atitudes indesejáveis, dos próprios alunos, contra o patrimônio escolar ou contra os materiais de propriedade deles mesmos e evitar, assim, reclamações e desentendimentos posteriores.

Também foi utilizado, em 2007, em todos os períodos de funcionamento da escola, um Caderno de Ocorrência específico para cada turma de aula. Esses Cadernos foram utilizados para o registro, pelos professores e inspetores de alunos, de informações sobre o comportamento, prioritariamente inadequado, dos alunos em sala e nas áreas de convívio coletivo. Procedimento que, em contrapartida, gerava ações da Direção ou das Professoras Coordenadoras no sentido de providências cabíveis, no âmbito administrativo e regimental e/ou pedagógico. Essas informações determinaram medidas como a orientação dos alunos, a suspensão dos alunos por alguns dias, a convocação dos pais para auxiliarem a escola na colocação de limites para seus filhos e no acompanhamento da execução das atividades escolares, etc. Outras medidas também foram adotadas pela Direção como a definição de regras gerais relacionadas à entrada e saída dos alunos no prédio escolar, dentro ou fora dos horários de aulas e ao vestuário mais condizente à participação nas atividades escolares. Todos esses procedimentos visavam manter, na escola, o ambiente mais propício possível ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas diversas áreas curriculares, mesmo com as carências observadas, ao longo de todo o ano letivo, em termos de pessoal de suporte às atividades escolares.

Alguns acordos e medidas mostraram-se necessários também em função de fatores externos, principalmente decorrentes das vivências no meio familiar, na comunidade, que se caracterizaram como fatores interferentes nas atividades escolares, conforme relataram os professores em diversas reuniões onde analisaram o desempenho dos alunos nas atividades educativas. Sobre este aspecto tão complexo e difícil de ser trabalhado, a Professora V[35] comentou que *a escola tem hoje mais funções do que apenas ajudar a adquirir conhecimento de cada disciplina.* Ou seja, no seu entendimento, compartilhado com outros docentes, a escola pública tem atualmente que se envolver com outros problemas dos alunos como, por exemplo, os econômicos e os afetivos; tem que buscar formas de lidar principalmente com as carências familiares que muitos alunos apresentam para que eles possam se envolver, com mais interesse e empenho, nas atividades que são próprias da escola.

A Direção organizou, para cada classe do período diurno da escola, um horário de trabalho com seis tempos de aula por dia com duração de 50 minutos cada um. A carga horária curricular de cada disciplina pelas séries foi distribuída no total de 30 horas-aula semanais disponíveis em cada período diurno de funcionamento da escola incluindo, no período regular de atividades, as aulas de Educação Física e pelo menos uma aula de Ensino Religioso, esse último facultativo para os alunos, conforme as orientações legais. Nessa carga horária total também foram acomodadas, como projetos semestralmente organizados, as aulas de reforço e recuperação paralela da aprendizagem. A distribuição da carga horária curricular, que vigorou em 2007, para as diferentes séries do Ensino Fundamental seguiu a Grade Curricular esboçada no **Quadro IX**, organizada conforme a legislação vigente, para um módulo de 40 semanas /ano. Assim, cada classe do Ensino Fundamental, pelo Quadro Curricular estabelecido, cumpriu 28 ou 29 horas-aulas semanais, restando 02 ou 01 hora(s)-aula vaga(s), no total estabelecido para cada período diurno, alocadas sempre no final do turno considerado. Esses tempos vagos, tal como vinha acontecendo desde 2005, de acordo Resolução nº. 15 da SEE-SP deste mesmo ano, foram disponibilizados para as atividades de reforço e recuperação paralela, conforme informou a Direção. E foi também nesses horários vagos que as reuniões das HTPCs foram

[35] Professora de Língua Portuguesa, titular de cargo, readaptada.

organizadas, com o intuito de possibilitar a presença do maior número possível de docentes nas reuniões.

Quadro IX – Grade curricular do Ensino Fundamental - Ciclo II em 2007

	Disciplina/séries	5ª	6ª	7ª	8ª
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	06	06	06	06
	Matemática	06	06	06	06
	Ciências	03	03	04	04
	Geografia	03	03	02	02
	História	03	03	03	03
	Educação Física	02	02	02	02
	Educação Artística	02	02	02	02
Total da Base Nacional Comum		25	25	25	25
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	02	02	02	02
	Projeto de Leitura	01	01	01	01
	Ensino Religioso	-	-	-	01
Total da Parte Diversificada		03	03	03	04
Total		28	28	28	29

(dados extraídos do quadro curricular da escola para o ano considerado)

O modelo de organização das classes e dos cursos, que a escola utilizou em 2007, contribuiu, em certa medida, para agrupar os professores, particularmente os Titulares de Cargo lotados naquela unidade de ensino, em períodos bem definidos. Desse modo, esse modelo de agrupamento de classes e séries contribuiu, por um lado, para ampliar a convivência cotidiana dos professores, fortalecer os laços de amizade, de companheirismo e a articulação dos mesmos no trabalho educativo, em função das séries e períodos em que vinham atuando com maior freqüência. Esse fator propiciou avanços no sentido da formação de um conhecimento mais coletivo, mais consensual sobre as classes e alunos de cada período. Conhecimento evidenciado, já no Conselho de Classe do 1º bimestre letivo, pela coerência dos comentários que os docentes faziam sobre os alunos das diferentes classes e séries do período. O agrupamento dos alunos e séries também permitiu que os docentes pudessem organizar melhor suas agendas de trabalho. A concentração das aulas de uma dada série num mesmo turno forneceu condições, a boa parte dos docentes, para

organizarem horários e dias de trabalho conforme seus interesses particulares. Por outro lado, esse modelo de organização também ampliou a possibilidade do acúmulo de cargos ou funções, exercidos nessa escola e em outras instituições de ensino ou não. Possibilitou, ainda, compatibilizar os horários das aulas dos professores efetivos que atuavam em duas ou mais escolas estaduais para completarem suas Jornadas Semanais de Trabalho. E, por fim, possibilitou compatibilizar os horários das aulas dos professores OFAs de modo que pudessem compor suas cargas horárias semanais de trabalho, em alguns casos até o máximo legalmente permitido, mesmo que em duas ou mais escolas estaduais concomitantemente.

Conforme relatou a Profa. Coord. D em diferentes ocasiões, o fato de boa parte dos professores efetivos ter iniciado o exercício na escola em 2005, coincidentemente com o início de suas atividades na função de Professora Coordenadora Pedagógica e da Equipe de Diretores, abriu espaço para o desenvolvimento conjunto e gradativo da articulação do trabalho na escola. Articulação que se traduziu, por exemplo, em projetos de pesquisa desenvolvidos coletivamente com todas as classes da escola e envolvendo praticamente todas as disciplinas curriculares. Em 2006, foi realizado o primeiro desses projetos, elaborado pela Profa. Coord. D e desenvolvido por parte dos docentes dos três turnos de aulas, com menor envolvimento do período noturno, onde estavam concentradas as classes do Ensino Médio. O segundo projeto de pesquisa, realizado em 2007 e intitulado *O olhar do homem sobre a natureza através dos tempos,* foi totalmente elaborado pelos docentes, desenvolvido e apresentado em parceria com seus alunos, sob a orientação das Coordenadoras. Esse projeto teve uma repercussão maior que o anterior, foi desenvolvido de forma mais articulada e contou com a adesão de maior número de docentes, inclusive os do período noturno. A articulação dos docentes no trabalho, na avaliação da Profa. Coord. D, é fundamental na construção de uma identidade para o conjunto dos profissionais da unidade escolar e para o trabalho que nela é desenvolvido. Identidade que permitiria transcender o reconhecimento desses profissionais como funcionários da rede estadual de ensino paulista e do ensino na escola como ensino público estadual. E é isso que possibilitaria, no seu entendimento, avançar no estabelecimento de relações menos conflitantes, mais equilibradas, mais harmônicas e mais adequadas e eficazes para o desenvolvimento de processo educacional de melhor qualidade na escola.

Os avanços no entrosamento entre os docentes, os Professores Coordenadores e os Gestores da escola, conforme explicou a Profa. Coord. D, permitiram que a equipe escolar discutisse e elaborasse, em 2006, um Projeto Pedagógico para a escola, parte integrante do Plano de Gestão vigente em 2007. Esse Projeto Pedagógico deveria ter sido elaborado pelos profissionais que atuavam na escola desde 1996, conforme estabelecia a legislação educacional do Estado. Mas se existia um Projeto, não foi localizado como afirmou a Profa. Coord. D. Não havia nada explicitamente delineado, escrito, para ser apresentado aos novos membros da Equipe escolar, razão que motivou a preparação do caminho para a elaboração do Projeto Pedagógico que estava em vigência no ano de 2007.

Plano De Gestão E Projeto Pedagógico Da Escola

A escola funcionou em 2007 com um Plano de Gestão (anteriormente denominado Plano Escolar) delineado e homologado para o quadriênio 2006-2009. Neste período de quatro anos a escola teria apenas que encaminhar à D.E., anualmente, as modificações feitas a cada ano letivo para adequar, por exemplo, os Planos de Ensino das diferentes disciplinas curriculares ou os projetos de recuperação e reforço. Integram o Plano de Gestão, entre outros itens que balizam o desenvolvimento de todo o trabalho na escola o Projeto Pedagógico, os processos de Gestão, o Sistema de Avaliação, a Organização burocrática da escola, os Planos de Trabalho da Direção, da Coordenação Pedagógica e os Planos de Ensino dos Professores.

Para delinear o Projeto Pedagógico da escola, a Equipe Pedagógica[36] de 2006 assumiu uma base teórica, como está formalmente explicitado no projeto, fundamentada em proposições de Fisher, Freitas e Freire (não havia indicação das datas dos textos utilizados) e teceu as seguintes considerações:

> *como vivemos numa sociedade capitalista;*
> *como o aluno traz para a U.E. sua realidade de classe social;*
> *como a U.E. incorpora no seu espaço e tempo determinadas funções sociais atreladas com a organização social na qual está inserida;*

[36] Colegiado composto pela Direção, Professores Coordenadores e Corpo Docente, também denominada nesse texto como Equipe Escolar.

como o homem é produtor de sua História e de suas relações;

*o **projeto pedagógico da escola** pretende promover reflexões na comunidade escolar, principalmente professores e alunos, sobre a realidade social bem como **construir caminhos que possibilitem a transformação do cotidiano escolar**.* (grifos nossos)

Para traçar o Projeto Pedagógico da escola, a Equipe Pedagógica/2006 se comprometeu com uma concepção de ensino e aprendizagem alinhada a Freire (2002) para quem ***aprender está intimamente vinculado ao ato de ensinar***. A própria afirmação de Freire (2002) foi utilizada para expressar o entendimento que essa equipe estava assumindo em relação às ações de ensinar e aprender. Tal como escreveu Freire, a Equipe Pedagógica/2006 assumiu que:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

(...) inexiste validade no ensino que não resulta em aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009)

Portanto, adotando essa premissa, a Equipe Pedagógica/2006 firmou entendimento de que o aluno só aprende quando consegue:

compreender seu cotidiano, o mundo em que vive e é capaz de tomar decisões por meio de estudos e observações a fim de propiciar resultados que favorecem a melhora de suas condições profissionais e pessoais, transformando a sua realidade. (Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009)

Desse modo, **a Equipe Pedagógica assumiu, pelo menos no campo das intenções**, que o ensino teria que se concretizar em ações que ajudassem a construir e não a transferir conhecimentos, ou seja, **o trabalho educativo teria que ser desenvolvido na linha construtivista, com estratégias que possibilitassem a produção/construção de conhecimentos pelos alunos**.

A partir da idéia de que ensinar e aprender seriam concomitantes, ou seja, de que só haveria ensino se houvesse aprendizagem, os professores decidiram que todo o trabalho

educativo a ser desenvolvido na escola, na vigência daquele Projeto Pedagógico, deveria basear-se:

- no exercício da parceria alunos/professores, o que implicaria em mudanças nas relações professor/aluno;
- na consideração das reais necessidades dos alunos e das suas características, o que implicaria em:

  ouvir os alunos;

  investigar as necessidades dos alunos;

  falar aos e com os alunos,

para favorecer a construção de trabalho condizente com a realidade dos alunos e para possibilitar que estes superassem as suas dificuldades de aprendizagem.

A parceria mencionada envolveria, assim, dois momentos importantes. Um deles, como está explicitado no Plano de Gestão, se apresentaria quando o **professor *diz ao aluno o que deve ser feito, estabelecendo limites e esclarecendo o papel de cada um, aluno e professor,*** no processo educativo. O outro se evidenciaria quando ***o professor fala com o aluno para identificar as suas necessidades de aprendizagem*** para poder **definir os caminhos** que facilitem o desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem **promotor da melhoria do rendimento escolar dos alunos**. Ou seja, as ações de ensinar deveriam levar os alunos à efetiva aprendizagem.

Na Proposta Pedagógica estão **previstos**:

- **concepção de ensino-aprendizagem pautada nos pressupostos dos PCNs e no processo de ação/reflexão/ação**; redirecionamentos das ações pedagógicas e relação com a vida fora da escola; contextualização e interdisciplinaridade;
- estímulo aos alunos no sentido de terem compromisso e responsabilidade com o próprio processo de aprendizagem;
- realização de ações que permitam ir além dos conceitos e fatos estudados, que considerem os procedimentos, valores, normas e atitudes, que reafirmem a responsabilidade da escola com a formação global do educando;
- **formação de aluno leitor e escritor** o que implica, a todos os professores, trabalho com variedade textual e com o cotidiano problematizado;

- construção de ações que considerem a potencialidade dos educandos para propiciar o desenvolvimento de diferentes capacidades (cognitiva, física, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal, de inserção social, etc.), para aquisição de habilidades e competências e para estimular as suas múltiplas inteligências.

Reconhecendo, como **fatores dificultadores** do desenvolvimento do trabalho escolar:

- profissionais (gestores e professores) com jornada semanal de trabalho estressante pelo acúmulo de funções para completarem a renda mensal;
- alta rotatividade de docentes;
- professores com dificuldades na realização de trabalho coletivo;
- relação professor-aluno;
- alto índice de faltas dos docentes e carência de professores substitutos;
- docentes carentes de hábitos de estudos;
- alunos de classe média e média baixa[37], com dificuldades para aquisição dos materiais escolares (livros, cadernos, uniformes, etc.); grande diversidade cultural, economica e social; muitos migrantes de outro estado;
- modelo familiar comum na comunidade – conflitos familiares, separações, instabilidade no convívio familiar; mãe também com papel de pai e chefe da família, provedora para a sobrevivência e desenvolvimento dos filhos;
- pais com baixo índice de escolaridade (maioria com apenas Ensino Fundamental completo e baixo índice de analfabetos);
- comunidade crítica, com fácil acesso à escola, mas com baixo índice de participação nas atividades pedagógicas;
- alunos carentes de hábitos de leitura, estudos, produção de tarefas e com dificuldades na produção e interpretação de textos, na resolução de situações problemas;
- alunos com dificuldades para trabalharem coletivamente e com alto índice de atitudes violentas (muitas vezes confundidas com indisciplina);

[37] Termos citados no Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009.

a Equipe Pedagógica/2006 estabeleceu os seguintes **princípios norteadores do Projeto Pedagógico**:

- *relação escola/comunidade - reforçar a parceria;*
- *democratização das relações em todos os segmentos da comunidade escolar possibilitando:*
  - ✓ *participação dos alunos, professores, funcionários e pais nas decisões significativas para a U.E.;*
  - ✓ *participação efetiva do Conselho de Escola e da APM;*
  - ✓ *realização de Conselhos de Classe com a participação da Direção, da Coordenação, dos Professores e dos alunos;*
  - ✓ *utilização de todos os canais oferecidos pela U.E.;*
  - ✓ *reconhecimento e valorização do trabalho realizado pela Direção, Professores e Funcionários;*
- *valorização do grupo de apoio que possui como objetivo desenvolver no profissional o senso de comprometimento com as ações pedagógicas da escola;*
- *valorização do educador com garantia de:*
  - ✓ *formação contínua na HTPC, sistematizando situações de sala de aula, à luz das teorias;*
  - ✓ *trocas de experiências, procedimentos metodológicos a fim de iniciar processo de investigação do cotidiano possibilitando o redirecionamento das ações pedagógicas;*
  - ✓ *condições materiais de trabalho e com os recursos tecnológicos possíveis;*
  - ✓ *divulgação dos trabalhos desenvolvidos na escola;*
- *promoção da qualidade do ensino com:*
- *processo ensino–aprendizagem centrado no aluno, multi e interdisciplinar, contextualizado para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos;*
- *utilização dos recursos tecnológicos da U.E. para a aprendizagem;*
- *montagem de turmas de reforço de acordo com as dificuldades dos alunos;*
- *investigação do cotidiano escolar a fim de construir novos caminhos que promovam a melhoria do ensino, sanando as dificuldades dos alunos.*

Ao tratar da metodologia de ensino, a Equipe Pedagógica delimitou **10 (dez) princípios** que deveriam ser observados na **escolha dos procedimentos metodológicos** para o desenvolvimento da ação educativa:

- *a história particular do aluno;*
- *o auto conhecimento do aluno influi na sua aprendizagem;*
- *a aprendizagem deve ser significativa, isto é, relevante para a vida do aluno e articular-se com seus conhecimentos anteriores;*
- *a aprendizagem motiva mais quando o aluno já tem idéia do que está sendo ensinado e foi informado como os novos conhecimentos podem fazer sentido em sua vida;*
- *os elogios são uma arma poderosa para promover a aprendizagem dos alunos;*
- *a aprendizagem vivenciada é duradoura;*
- *as aprendizagens precisam se repetir para ser (sic) dominadas mas a repetição deve se dar de forma interessante;*
- *a aprendizagem é mais sólida quando se conhecem os erros cometidos;*
- *quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor;*
- *aprender a aprender é fundamental para que o aluno conquiste autonomia para continuar aprendendo;* (Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009)

reafirmando as concepções de educação, de produção de conhecimentos, de ensino, de aprendizagem que deveriam ser observadas no trabalho educativo daquela escola ao apresentar, explicitamente, que:

> *o centro do processo educativo é o aluno e o conhecimento é construído* [na] *interação do sujeito com o meio social, e a sua apropriação se efetiva por meio da articulação entre os conceitos cotidianos e científico, pautado numa concepção sócio-interacionista.*(Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009)

No Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009 também estão explicitados o objetivo geral da escola e os objetivos específicos dos cursos que nela são oferecidos. Como **objetivo geral** da escola está firmado o compromisso de:

- *garantir o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos;*
- *possibilitar ao aluno a compreensão do seu cotidiano permitindo que tome decisões pautadas em estudos e observações as quais possam promover resultados que favoreçam a melhora das suas condições profissionais e pessoais, transformando a sua realidade;*

- *promover a construção do conhecimento, garantindo ao aluno o acesso ao saber sistematizado e à formação de atitudes e habilidades, proporcionando condições para o exercício da cidadania plena;*
- *desenvolver o trabalho coletivo na escola.*

E como **objetivo específico do Ciclo II do Ensino Fundamental** está prevista a **formação de cidadãos críticos** e conscientes do seu papel de **agentes transformadores da sociedade**. Desse modo, nesse Ciclo de estudos a escola pretende que:

- *os alunos tenham pleno domínio da escrita e saibam analisar e interpretar os diferentes tipos de textos; que apresentem desenvolvimento satisfatório em relação ao raciocínio lógico e saibam encontrar diversas formas para resolver os diferentes problemas em diversas situações (...) conservar o meio ambiente conhecendo (...) os riscos de desequilíbrio ambiental e o papel do homem como agente transformador da natureza.*
- *o aluno aprenda a:*
  - ✓ *fortalecer os laços de solidariedade e de tolerância mútua;*
  - ✓ *formar valores e aprimorar a pessoa humana;*
  - ✓ *desenvolver a formação ética;*
  - ✓ *estimular o exercício da cidadania;*
  - ✓ *vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;*
  - ✓ *ser capaz de continuar aprendendo;*
  - ✓ *ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação.*

No Plano de Gestão para 2006/2009 também estão especificados, conforme entendimento da Equipe Pedagógica, os **desafios** que a realidade concreta coloca para a escola:

- possibilitar processos de reflexão para que os professores: fundamentem sua prática pedagógica a luz do conhecimento científico; compreendam o seu cotidiano; se profissionalizem capacitando-se para a tomada de decisões sobre o seu próprio trabalho; reduzam os níveis de resistência às mudanças educacionais;
- desenvolver a co-responsabilidade [pela educação] por meio do protagonismo juvenil dos alunos;

- promover participação dos alunos no Grêmio Estudantil [participação política], fortalecendo a autonomia dos alunos e garantindo o processo de democratização da comunidade escolar;
- melhorar a participação dos pais nos colegiados da escola, fortalecendo e conferindo significado e legitimidade à gestão da escola;
- ampliar o papel educacional da escola para a comunidade, visando sua maior participação;
- capacitar os membros da equipe de apoio, elucidando-os sobre sua importância no processo educativo e melhorando o relacionamento profissional e afetivo;
- reduzir a retenção e a evasão dos alunos, principalmente no período noturno;
- desenvolver o trabalho coletivo e participativo com toda a escola;
- promover a elaboração de Planos de Ensino de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, levando em conta a realidade social e cultural;
- ampliar as parcerias com os comerciantes da comunidade.

A gestão da escola, conforme está caracterizado no Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2006/2009, estaria sendo desenvolvida basicamente em três eixos: a Gestão Pedagógica, a Gestão de Pessoas e a Gestão de Serviços de apoio, dos recursos físicos e financeiros.

Na Gestão Pedagógica estão previstas ações em três aspectos básicos:

- avaliação das competências;
- acompanhamento das atividades pedagógicas;
- articulação da família e da comunidade.

Na avaliação das competências a Equipe Pedagógica/2006 assumiu que:

- os **processos de avaliação** deveriam estar referenciados nos PCNs;
- os resultados das avaliações deveriam ser utilizados no levantamento coletivo dos problemas do processo ensino-aprendizagem, na construção de ações que permitissem resolvê-los e no aperfeiçoamento do trabalho educativo;

- **a concepção de avaliação proposta no Projeto Pedagógico e a prática dos docentes** era dicotômica e indicou que o tema deveria ser objeto de reflexões e estudos coletivos na escola;
- os critérios de avaliação no processo educativo deveriam ser objeto de elaboração conjunta (algo como todos *falarem a mesma língua*);
- a escola deveria criar um Caderno de Ocorrência, para cada turma, para o registrar as dificuldades e avanços dos alunos no processo de aprendizagem;
- a escola deveria criar uma Ficha de Avaliação Individual do aluno onde seriam registradas informações sobre o desempenho do aluno nas diversas disciplinas curriculares;
- o Diário de Classe deveria ser utilizado para registrar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O Caderno de Ocorrência foi criado, mas estava sendo utilizado, no ano de 2007, para retratar problemas comportamentais dos alunos. A Ficha Individual do aluno também foi criada e seus registros foram utilizados em todos os Conselhos de Classe e nas reuniões com os pais.

O acompanhamento das atividades pedagógicas seria desenvolvido para possibilitar a/o:

- análise da articulação entre o desenvolvimento das atividades educativas e o Projeto Pedagógico escolar, sendo, para isso, utilizados: os Planos de Ensino, Diários de Classe, Planos de Aula, as propostas de trabalho elaboradas por professores, os trabalhos de alunos, as discussões nas HTPCs e os materiais elaborados por professores e alunos;
- diálogo e a troca de experiências;
- busca de fundamentação teórica num processo de formação continuada dos docentes.

A articulação da família e da comunidade, cuja meta seria ampliar a participação dos pais no trabalho realizado na escola, envolveria:

- processo de avaliação:

- ✓ com o objetivo de verificar o compromisso dos professores com a aprendizagem dos seus alunos e dos alunos com sua própria aprendizagem;
- ✓ constituído pelo princípio de investigação, questionamento e diálogo baseado em ação/reflexão/ação;
- ✓ realizado bimestralmente e discutido nos Conselho de Classe e nas HTPCs;

- processo de fortalecimento dos vínculos aluno/equipe escolar/comunidade, desenvolvido em festas, mostras de trabalhos, reuniões de pais e mestres, palestras, etc.

Várias ações previstas no Plano de Gestão para o desenvolvimento desse aspecto da Gestão Pedagógica foram executadas, em parte ou no todo, no ano de 2007, entre elas a:

- avaliação do trabalho pedagógico pelos alunos e pais - realizada bimestralmente por meio de resposta a questionário preparado pela Coordenação;
- consulta aos alunos para identificação dos projetos de interesse - desenvolvida no final do 1º semestre letivo por meio de questionário preparado pela Coordenação;
- análise dos relatórios dos Conselhos de Classe e da avaliação final do 1º semestre letivo – tabulação, gráficos e tabelas elaborados pela Profa. Coord. D durante o recesso de julho e apresentados, aos professores e alunos, para a visualização do aproveitamento dos alunos e classes nos diversos componentes curriculares e da avaliação dos professores, com os consensos e discrepâncias, em relação aos trabalhos desenvolvidos na escola pela Direção, Coordenação, Professores e Equipe de apoio.

Entre as ações executadas no âmbito da Gestão Pedagógica, ao longo do ano letivo de 2007, não houve destaque para os processos de recuperação da aprendizagem.

Quanto à Gestão de Pessoas e de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros, várias ações foram projetadas e muitas foram desenvolvidas em 2007, sempre relacionadas à melhoria do ambiente para o desenvolvimento do trabalho educativo. Entre as ações realizadas nessa área, foram observadas: a pintura da parte administrativa do prédio escolar; consertos no telhado e na parte elétrica do prédio; acordos salariais com os funcionários contratados em função da redução dos recursos que a escola recebia a esse título; conserto da máquina copiadora antiga e compra de uma nova máquina embora o uso

de ambas, por impossibilidade técnica, tenha ficado restrita à área administrativa; troca das traves das quadras de esportes; compra de novos ventiladores para as salas de aula; etc. Basicamente, o foco das ações foi dirigido à manutenção do já pequeno grupo de funcionários e à obtenção do envolvimento e do comprometimento de todos os profissionais para o desenvolvimento de trabalho escolar com a melhor qualidade possível nas condições disponibilizadas na escola.

O Plano de Gestão da escola para o quadriênio 2006/2009 também contém os Planos de Trabalho dos núcleos de Direção e da Coordenação Pedagógica, elaborados tendo em vista as determinações legais, a superação das dificuldades que se evidenciam no processo educativo e o cumprimento das propostas administrativas e pedagógicas delineadas para o trabalho escolar. Assim, para Núcleo de Direção foram propostos, resumidamente, os seguintes objetivos:

- trabalhar para garantir a melhor qualidade pedagógica possível e a concretização dos Planos de Ensino e dos projetos pedagógicos previstos;
- cuidar de toda a documentação e escrituração escolar;
- cuidar da manutenção do prédio, dos equipamentos escolares e da aplicação das verbas recebidas pela escola;
- cuidar para atender bem e prontamente a comunidade escolar;
- fazer cumprir as normas regimentais e demais legislações vigentes;
- possibilitar formação continuada a professores e funcionários;
- criar ambiente de gestão democrática na escola.

Em relação ao trabalho Coordenação Pedagógica foram previstas várias ações que, no conjunto, seriam dirigidas a:

- assessorar a Direção na articulação das ações pedagógicas escolares e na relação escola-comunidade;
- auxiliar a Equipe Pedagógica no desenvolvimento do processo educativo e das atividades docentes;
- possibilitar a formação continuada dos docentes;
- potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;

- executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no Projeto Pedagógico da escola;
- organizar e acompanhar o projeto de reforço e recuperação da aprendizagem.

A Profa. Coord. D mencionou em diferentes situações, que a concretização do Projeto Pedagógico elaborado dependeria, particularmente, dos conhecimentos dos docentes, da articulação entre eles e das condições concretas de trabalho na escola. Esses fatores, no seu entendimento, seriam cruciais e determinantes para a concretização do processo escolar previsto e desejado. A articulação dos docentes e a aquisição dos conhecimentos necessários para a realização do trabalho educativo com a qualidade prevista, segundo essa Coordenadora, poderiam ser obtidos com estudos e reflexões, individuais e coletivos, com o desenvolvimento da formação docente dentro e fora da escola, balizados por condições adequadas de trabalho. Cabendo à Coordenação contribuir para que processos de estudos, reflexão e formação se concretizassem na escola, o Plano de Trabalho desse núcleo definiu, para os Coordenadores, a necessidade de:

- conhecer a comunidade, seu cotidiano e suas necessidades para planejar;
- identificar os obstáculos ao trabalho escolar;
- compreender as razões da existência dos problemas para organizar os caminhos que permitam superá-los;
- fornecer subsídios pedagógicos para a equipe escolar, promovendo sua união e trabalho coletivo.

O Núcleo de Coordenadores delineou que o seu trabalho seria balizado pelos seguintes pressupostos:

- parceria com a comunidade;
- prática pedagógica interrogada;
- trabalho coletivo;
- integração dos três períodos de aula;
- ação – reflexão – planejamento – ação – reflexão – replanejamento;
- conhecimento é produzido durante o trabalho, no espaço escolar.

Para a Profa. Coord. D, o processo de reflexão e formação ocorreria, em grande parte, na própria escola e as reuniões das HTPCs seriam um espaço privilegiado para isso, além das demais reuniões administrativas, pedagógicas e dos órgãos colegiados, das relações com a comunidade e da própria execução do trabalho educativo. Com esse entendimento e com o aval da Direção, as Professoras Coordenadoras organizaram Plano de Trabalho para as HTPCs e propuseram modificações na realização dos Conselhos de Classe e das Reuniões de Pais e Mestres, para o ano letivo de 2007. O referencial foi a avaliação do trabalho educativo desenvolvido em 2006, o Projeto Pedagógico e o Plano de Gestão, elaborados para a escola. E esse Plano foi sendo executado, com várias alterações na cronologia e temática inicialmente prevista, de acordo com as possibilidades concretas da escola, a disponibilidade e as necessidades dos docentes, conforme será descrito oportunamente.

Por fim, no Plano de Gestão para o quadriênio 2006/2009 também estão definidas as atribuições dos docentes, tanto decorrentes da legislação vigente (da 2ª LDB até as normas regimentais das escolas estaduais de São Paulo) como das necessidades pedagógicas da escola. Nesse Plano de Gestão foram listadas como atribuições, que os professores:

- conheçam e respeitem a legislação vigente;
- compareçam ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, e executem suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;
- elaborem e cumpram Plano de Trabalho, em consonância com o Projeto Pedagógico da escola;
- trabalhem em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;
- cuidem para que os alunos não deixem de participar das atividades;
- considerem os princípios psico-pedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da política educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- respeitem o aluno como sujeito do processo educativo e comprometam-se com a eficácia do seu aprendizado;
- analisem, sistematicamente, os resultados das avaliações internas e externas da escola;

- colaborem com a Equipe Gestora na articulação e integração escola-comunidade, no processo de orientação educacional e atuem como professor conselheiro de classe;
- assegurem o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;
- estimulem, nos alunos, o desenvolvimento de atitudes e valores orientados para a cidadania, numa perspectiva ética e humanística;
- elaborem estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- executem atividades de reforço e recuperação;
- executem e mantenham atualizados os registros das atividade realizadas e forneçam as informações conforme as normas estabelecidas;
- zelem pela aprendizagem dos alunos;
- valorizem a experiência extra-escolar do aluno, respeitando os saberes dos educandos;
- comuniquem às autoridades as irregularidades de que tiverem conhecimento, na sua área de atuação ou à autoridade superior no caso de omissão por parte da primeira;
- zelem pela defesa dos seus direitos profissionais e pela reputação da sua categoria profissional.

O Plano de Gestão da escola para o quadriênio 2006/2009, devidamente homologado pela DE, por tudo o que foi explicitado, caracteriza-se, portanto, como a carta de intenções e de propostas de ação dos profissionais da escola. É nele que estão definidos os procedimentos que deveriam ser executados por todos os profissionais que atuam na escola, conforme suas competências e atribuições legais, para a concretização dos objetivos traçados para trabalho educativo escolar relativo aos cursos oferecidos. Todos os procedimentos previstos nesse documento, para os diferentes núcleos de ação da escola, teriam como horizonte o desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem com ***a melhor qualidade pedagógica possível***, conforme o Diretor da escola projetou no primeiro objetivo da sua ação diretiva. E, no ano de 2007, foi possível observar o empenho, principalmente das Professoras Coordenadoras, em auxiliar os professores a compreenderem, com embasamento teórico, as tarefas que deveriam desempenhar na escola em decorrência da função que ocupavam, do curso em que atuavam e do Projeto Pedagógico que a Equipe Escolar/2006 havia elaborado para a escola e ainda estava em vigência.

HTPC: Plano De Atividades, Cronograma E Temática Das Reuniões

Para desenvolver processo ensino-aprendizagem pedagogicamente bem qualificado e cumprir os objetivos programados tanto no aparato legal da educação como no Projeto Pedagógico da escola, o conhecimento dos docentes sobre o seu trabalho e a articulação de todas as ações pedagógicas são, sem nenhuma dúvida, fundamentais em qualquer escola, seja ela pública ou privada. Possibilitar, então, o acesso a esse conhecimento e o desenvolvimento dessa articulação, além de outras ações também importantes e indispensáveis, é tarefa para os Professores Coordenadores em parceria com a Direção, nas escolas estaduais. E as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) é o espaço que a SEE-SP oferece aos professores das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo para a realização de atividades com potencialidade de gerar melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos, como já foi anteriormente mencionado.

Para realizar as HTPCs as Professoras Coordenadoras, juntamente com o Diretor da escola estudada, definiram dias e horários conforme explicitado no **Quadro X.** O ideal seria, como afirmou a Professora Coordenadora D, que as três horas pedagógicas semanais (número máximo previsto) fossem concentradas em um dia para possibilitar um trabalho menos fragmentado e com todo o conjunto de professores da escola. Mas a legislação não impõe essa determinação. Desse modo, os vários condicionantes da composição do Corpo Docente, mencionados no capítulo anterior e a disponibilidade de horários dos professores foram fatores impeditivos para a concentração das HTPCs na escola, depois de realizada a atribuição das aulas. Dessa forma, foi oferecido aos docentes um cronograma diversificado para que eles pudessem optar por dois ou três horários diferentes e, assim, cumprirem as horas pedagógicas inclusas em suas jornadas ou cargas horárias semanais de trabalho. A Direção apenas condicionou o horário de reunião das 5ªs feiras como obrigatório a todos os professores que contavam com essas horas de trabalho pedagógico.

Quadro X – Dias, períodos e horários das reuniões das HTPCs

Períodos / dias	**2ª feira**	**3ª feira**	**5ª feira**
Manhã	11h40min às 12h30min	11h40min às 12h30min	----
Tarde	18h às 18h50min	18h às 18h50min	18h às 18h50min

Os horários das HTPCs apresentados no Quadro X foram organizados em função da possibilidade de reunir sempre o maior número possível de professores e de haver alguma sala de aula livre para a realização dessas atividades, único espaço que permitiria esse agrupamento como já foi mencionado. Porém, os horários previstos para as HTPCs, apesar de se mostrarem compatíveis com a disponibilidade de grande parte dos docentes da escola, mostraram-se incompatíveis para a presença dos professores do reforço e recuperação paralela, como está previsto na legislação específica referente a esses projetos. Nos horários das reuniões, esses professores sempre estavam envolvidos com as aulas de reforço. Além disso, mesmo que houvesse compatibilidade de horários para alguns desses professores do reforço, eles teriam que participar voluntariamente das reuniões visto que, a legislação prevê a participação desses professores nas HTPCs, mas, contraditoriamente, não prevê o pagamento, por essa atividade, a esses docentes.

Os professores do Ensino Fundamental escolheram, com poucas exceções, os horários entre os períodos da manhã e da tarde para realizarem as atividades das HTPCs, além do horário da 5ª feira, considerado obrigatório para todo o Corpo Docente da escola. Essas reuniões sempre foram coordenadas pela Profa. Coord. D. Os horários do final da tarde, exceto o das 5ªs feiras, foram escolhidos por pequeno grupo de docentes com mais aulas no Ensino Médio noturno e essas reuniões eram coordenadas pela Profa. Coord. N.

Para as reuniões semanais das HTPCs foi elaborado um Plano de Trabalho, seguido pelas duas Coordenadoras. Nas reuniões de 2ª feira os assuntos da pauta eram relacionados ao projeto coletivo de pesquisa que estava sendo elaborado por todos os professores da escola e executado em parceria com os alunos, com a orientação das Professoras Coordenadoras, conforme mencionado anteriormente. Nas reuniões de 3ª feira eram realizados estudos e discussões sobre temas pertinentes à educação escolar como avaliação do processo ensino-aprendizagem, reforço e recuperação, profissionalização docente, análise dos resultados de atividades realizadas, indisciplina, motivação, etc. Nas reuniões de 5ª feira, quando teoricamente todos os docentes com HTPC na jornada semanal de trabalho deveriam estar reunidos, a pauta versava, prioritariamente, sobre assuntos administrativos como fluxo de informações entre SEE-SP/D.E./U.E., atribuição de notas, registros das atividades escolares, aulas dadas, freqüência de alunos, compensação de

ausências, etc., embora, em muitas ocasiões, assuntos pedagógicos também tenham sido discutidos nessas reuniões.

As reuniões das 2ªs e 3ªs feiras, ao longo de todo o ano, foram realizadas com a presença freqüente de cerca de 20 professores em cada uma delas no horário da manhã, e 06 professores nos horários do final da tarde. Na 5ª feira, o total de professores presentes chegava a algo em torno de 45, número suficiente para lotar qualquer uma das salas de aula do prédio. Com o acompanhamento das reuniões foi possível observar que parte dos docentes participava das reuniões na 2ª, 3ª e 5ª feira, enquanto outros só o faziam na 2ª e 5ª feira ou na 3ª e 5ª feira. Também havia professores que participavam de uma única reunião na semana e outros mais que não participavam de nenhuma dessas reuniões. Essa discrepância tinha explicação no fato de que, conforme determina a legislação, muitos docentes não faziam jus a essas horas pedagógicas e outros tinham optado por realizá-las em outras escolas estaduais onde também lecionavam.

Mesmo sendo possível, aos docentes, optarem pelos dias mais convenientes para cumprirem as HTPCs, foi possível observar, ao longo de todo o ano, que muitos professores faltavam às reuniões, certamente por diferentes e variadas razões, de problemas familiares ou doença a outro motivo que representasse, de fato, um impedimento real ao comparecimento à atividade. Uma explicação para algumas faltas a essas reuniões poderia estar relacionada ao fato de que o professor somente teria grandes prejuízos pecuniários se estivesse ausente de quatro ou mais reuniões no mês, fator que influiria não só em seu vencimento mensal como na perda de outras vantagens do cargo (por exemplo, na contagem do tempo de serviço). Caso contrário, a ausência seria computada apenas como falta-aula. Portanto, enquanto o prejuízo fosse apenas correspondente a falta-aula e não a falta-dia, os professores poderiam se ausentar das reuniões sem grandes implicações na vida funcional.

Outra explicação para as faltas nas HTPCs poderia relacionar-se à percepção de que a ausência nessas atividades não teria interferência na execução das ações educativas com os alunos. De fato, por um lado, faltar às reuniões das HTPCs não implicava, diretamente, na geração de problemas de ordem administrativa para os alunos como, por exemplo, na contagem das aulas dadas ou na continuidade dos trabalhos educativos. Porém a interferência poderia ser de ordem pedagógica como, por exemplo, impedir mudanças na

forma de desenvolver o ensino, o processo de avaliação, o processo recuperativo, etc. Um docente somente pode optar por algum tipo de alteração metodológica quando tem conhecimento e compreensão das concepções que fundamentam os diferentes processos educativos. E as HTPCs foram também disponibilizadas para que os docentes pudessem obter ou ampliar esses conhecimentos para fazerem suas opções quanto aos métodos e estratégias de ensino que poderiam empregar. As ausências às reuniões das HTPCs, nesse caso, acarretariam redução significativa na possibilidade de desenvolvimento de trabalho pedagógico diferenciado, coletivo, mais articulado, mais adequado e mais eficaz na promoção da aprendizagem dos alunos, especialmente no regime escolar de progressão continuada. E essas ausências, nesse caso, estariam afetando justamente a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a educação, as trocas de experiências, o processo de formação e profissionalização docente, a construção da identidade dos docentes daquela escola ou, ainda, a evolução de outras variáveis intervenientes no processo pedagógico escolar, que não caberia aqui listar exaustivamente.

Uma terceira explicação para as faltas às reuniões das HTPCs poderia estar relacionada ao fato de os professores considerarem que os estudos e discussões propostos não seriam necessários e indispensáveis à realização de processo ensino-aprendizagem bem qualificado, especialmente quando estivessem tratando das concepções que balizam os diversos modos de ensinar. Em algumas reuniões, especialmente quando o assunto era avaliação, foi possível observar o desconforto de alguns docentes na realização das leituras e discussões propostas, contraditórias em relação ao seu entendimento e prática relacionada ao assunto.

As faltas, por esses ou quaisquer outros fatores que não caberia aqui listar exaustivamente, no entanto, interferiram nos trabalhos que a Coordenação tentava desenvolver nas HTPCs provocando a repetição das atividades, a mudança nas pautas das reuniões, além do fato de que alguns docentes não conseguiram realizar todas as atividades propostas. Esse fato, particularmente, a vista da programação inicialmente prevista e conforme avaliação das Coordenadoras contribuiu na redução das possibilidades de avanços no desenvolvimento profissional daqueles professores e no modo como realizavam o trabalho de ensinar. Como a Profa. Coord. D comentou inúmeras vezes, fatores interferentes como os descritos, tornavam muito lentos os processos de discussão, reflexão

e construção de novos saberes que pudessem produzir mudanças na prática escolar. Ou seja, elas precisavam trabalhar com paciência e perseverança, para obterem o apoio e a adesão dos professores ao trabalho proposto para as HTPCs ou para observarem na prática as desejáveis respostas no trabalho escolar. Para as Professoras Coordenadoras, os processos de mudanças são lentos, com altos e baixos, avanços e retrocessos até que os novos saberes construídos/adquiridos gerem novas práticas no desenvolvimento do trabalho de ensinar e gerem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Daí a importância da continuidade e seqüência das atividades de formação/aperfeiçoamento dos docentes em serviço.

Pela crença das Coordenadoras nesse processo de formação, as reuniões da HTPC sempre foram programadas com atividades a serem realizadas em pequenos grupos, organizados de forma livre ou com dinâmicas determinadas, com espaços para discussão e socialização dos entendimentos de cada grupo. Segundo a Coordenação, a idéia era possibilitar a vivência e compreensão dessa estratégia de trabalho que poderia ser utilizada pelos docentes nos processos de ensino com os alunos. As Professoras Coordenadoras foram reunindo o material produzido para e nas HTPCs para avaliação posterior de todo o trabalho realizado, para servir de consulta aos docentes, para auxiliar na preparação de novos trabalhos e projetos, para facilitar o (re)planejamento das atividades e também para servirem de registro do trabalho efetivamente realizado nesses encontros pedagógicos. Essa última uma prática, segundo ela, ainda pouco utilizada na escola. Entretanto, apesar da organização das atividades e do material produzido para e nas reuniões (textos teóricos, questionamentos, discussões, relatos, etc.) terem importância e potencialidade para suscitarem novas reflexões sobre o próprio trabalho dos docentes, esse material não foi reproduzido, em nenhum momento, para ser entregue a todos os docentes, em razão das dificuldades da escola com as máquinas copiadoras e da falta de recursos disponíveis para as HTPCs.

Nas reuniões realizadas ao longo de todo o ano os professores receberam, trocaram e produziram informações e conhecimentos sobre temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Mas o fato de não receberem cópias do material utilizado/produzido funcionou como fator desestimulante no sentido de desenvolver/aprofundar o hábito de fazerem registros de dados e informações, de fazerem anotações sobre as discussões ou

observações realizadas no grupo de trabalho, de fazerem anotações das instruções recebidas da Direção, da Coordenação ou da própria SEE-SP. Também funcionou como fator negativo na valorização das HTPCs como atividades de estudo, de busca/construção/aprofundamento de conhecimentos teóricos, legais e práticos sobre o trabalho de ensinar. Fazer e utilizar registros/anotações é um habito, vale a pena enfatizar, que os próprios professores cobravam de seus alunos e desejavam que todos eles adquirissem ou aprofundassem, mas que só poderiam ensinar ou enfatizar se eles próprios se utilizassem dele continuamente.

Além disso, não ter hábito de fazer anotações sistemáticas pode levar à perda de dados importantes e necessários, especialmente quando se realiza trabalho em que esses registros seriam elementos fundamentais para a tomada de decisões como é o caso do ensino em regime de progressão continuada. Esse regime exige que os docentes observem continuamente os progressos e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos para, imediatamente, proporcionarem atividades que levassem à solução dos problemas detectados. Portanto, os registros são fundamentais e indispensáveis no processo ensino-aprendizagem e este último pode revelar-se uma atividade penosa pela ausência ou insuficiência de dados, além de tornar o docente refém com poucas condições de comprovar ou mesmo justificar as suas atitudes e os resultados do seu trabalho. Situação que pode gerar angústia e dificuldades quanto à atitude a ser tomada e que foi observada em vários docentes da escola, em diferentes períodos do ano letivo de 2007.

Dos fatos relatados é possível perceber que das atividades desenvolvidas nas HTPCs restou, aos docentes, a possibilidade de consultar, conforme o interesse, o material produzido e compilado pelas Professoras Coordenadoras. Com isto reduziu-se, ainda mais, a potencialidade das HTPCs como espaço de aprofundamento da formação docente, da formação de *habitus* de trabalho, da formação da identidade dos docentes e da escola em questão.

Cabe, ainda, ressaltar um fato intrigante constatado em relação à realização das HTPCs na escola estudada. O Professor contratado para coordenar as atividades do Projeto *Escola da Família*, que não atuava diretamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos daquela escola, tinha, em sua carga horária de trabalho, três horas semanais a título de HTPC. Esse fato contrastava com a situação de outros docentes, que trabalhavam

diretamente com os alunos da escola e que, pela legislação estadual, não faziam jus a nenhuma dessas horas pedagógicas. Situação que se apresentou em dois casos bem definidos: os docentes admitidos para menos de 10 horas-aula semanais de trabalho na rede estadual de ensino e os admitidos para as aulas dos projetos de reforço e recuperação paralela.

Portanto, com todos os desencontros aqui mencionados sobre a realização das HTPCs e particularmente pelo modo como a legislação estabelece quais professores fariam jus a essas atividades, seria então o caso de perguntar:

- se essas HTPCs são, realmente, espaços de formação e articulação docente de grande importância para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, porque não foram disponibilizadas para todos os professores, independentemente de suas respectivas cargas horárias?
- se a SEE-SP, contraditoriamente ao discurso que faz em torno dessa atividade, não disponibiliza as HTPCs a parte dos professores que estão desenvolvendo o processo educativo com os alunos, para que servem então essas horas ditas pedagógicas?

Acompanhamento E Avaliação Do Processo Ensino-Aprendizagem

Para acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, as Professoras Coordenadoras poderiam utilizar vários instrumentos: a observação direta das atividades educativas, as HTPCs e outras reuniões dos colegiados, as conversas com alunos e pais, os Planos de ensino das disciplinas, os dados extraídos das diversas formas de registro do trabalho educativo e de seus resultados, as avaliações internas e externas, as avaliações do processo feitas pelos professores e pelos alunos, as Atas dos Conselhos de Classe, os Cadernos de Ocorrências, os trabalhos dos alunos e as investigações realizadas junto aos alunos e professores. Ainda que nem todos esses instrumentos tenham sido freqüente e exaustivamente utilizados, as informações que as Professoras Coordenadoras foram coletando gradativamente fundamentaram, com maior ou menor peso, o trabalho que buscaram desenvolver para promover o cumprimento das normas legais e regimentais e para auxiliar os docentes na compreensão dos significados dos métodos empregados, e de seus resultados, visando orientar (re)direcionamento das ações educativas e a comunidade

escolar. Sempre no sentido de buscar efetivamente tornar mais eficaz o ensino oferecido na escola.

As Professoras Coordenadoras da escola, considerados os limites impostos ao desenvolvimento de suas funções conforme mencionado anteriormente, se empenharam principalmente em envolver os docentes, durante todo o ano letivo, num processo de reflexão sobre o ensino desenvolvido na escola e seus conseqüentes resultados. Desse modo, desenvolveram atividades com o objetivo de promover avanços na formação e profissionalização dos professores, atividades que pudessem levar à melhoria do processo ensino-aprendizagem. As Coordenadoras foram acompanhando, avaliando e buscando contribuir na reorientação do trabalho desenvolvido na escola utilizando, principalmente, as informações coletadas nas fontes a seguir apresentadas.

1 – Os registros da vida escolar dos alunos

Obter dados da vida escolar dos alunos nunca foi uma tarefa muito simples nas escolas, pois esses registros eram feitos, até 2007, manualmente, exigindo muito trabalho e muitas pessoas para executá-lo. Em muitos casos, até a os membros da Direção se disponibilizavam para a realização desse trabalho que, não raro, era realizado com grandes atrasos, particularmente nas escolas com grande número de classes, alunos e professores. Na escola em estudo, com as características mencionadas, a Direção e a Coordenação sempre estiveram empenhadas em assessorar os professores em suas atividades docentes e na execução dos registros, especialmente, das estratégias empregadas, das avaliações realizadas, das notas, da freqüência e demais informações dos Diários de Classe e Fichas Individuais dos alunos, documentos utilizados nos Conselhos de Classe e em reuniões com pais dos alunos. Tanto que, em diferentes bimestres do ano letivo de 2007, foi possível observar a movimentação da Direção e das Coordenadoras particularmente na preparação das Fichas Individuais, trabalho de responsabilidade dos Professores Conselheiros das classes.

A escrituração da vida escolar dos alunos sempre foi uma atividade oficialmente supervisionada e bastante preocupante para as equipes escolares, tanto pelas exigências legais quanto pelas conseqüências que a não execução desse trabalho poderia gerar. O

posicionamento da Direção da escola estudada no esforço de manter, em detrimento de outras prioridades, o funcionário terceirizado que atuava na Secretaria responsabilizando-se por esse processo de registros permitiu que essa escola, considerada de grande porte, mantivesse em dia o trabalho de escrituração da vida escolar dos alunos, no ano letivo de 2007. Situação que permitiu a utilização desses registros na avaliação, realizada pela Profa. Coord. D, do desempenho dos alunos no 1º semestre letivo. Trabalho que foi divulgado aos docentes e alunos no início do 2º semestre de 2007 e teve, por objetivo, evidenciar os pontos críticos do processo educativo como, por exemplo, discrepâncias que os dados evidenciavam em termos de desempenho dos alunos em diferentes disciplinas ou em diferentes classes da mesma série escolar.

Em relação a esses registros, a SEE-SP implantou, em meados 2007, um programa de computador para possibilitar, ao longo dos bimestres letivos, o armazenamento e compilação de informações sobre notas, freqüência, compensação de ausências e atividades de reforço e recuperação dos alunos ao longo de todo o ano letivo. Esse programa deverá facilitar, ao final de cada período letivo, a expedição de documentos relativos à vida escolar dos alunos tais como o Consolidado com as notas das turmas para os Conselhos de Classe, o Histórico Escolar de cada aluno, Fichas Individuais etc., de forma mais rápida e eficiente. Porém, a escola não chegou a utilizar, nos Conselhos de Classe desse ano, nenhum documento que poderia ser obtido com o programa, porque a sua implantação se concretizou no final do 1º semestre letivo e a equipe da Secretaria escolar ainda estava em fase de teste em relação ao manejo do mesmo. Mas pelas informações do funcionário responsável pela alimentação dos dados, esse programa, integrante do sistema de informatização da rede estadual de ensino paulista iniciado em 1995, além de possibilitar o acesso mais rápido à situação escolar de qualquer aluno pela Direção e Coordenação também iria permitir, à própria SEE-SP e aos pais dos alunos, acessarem e acompanharem os processos educacionais dos estudantes. Desse modo, o programa também foi implantado, na verdade, como um instrumento para potencializar o controle da SEE-SP e, futuramente, da própria comunidade, sobre os resultados do processo educativo.

Para aprender a operar corretamente esse programa a escola teve que enviar, para treinamento, o funcionário da Secretaria que trabalhava com a escrituração da vida escolar dos alunos. A escolha recaiu justamente sobre o funcionário terceirizado, único a

desenvolver essa tarefa na Secretaria da escola. Desse modo, justamente nesse aspecto, a escola mostrou mais uma fragilidade. Como todos os demais programas criados pela SEE-SP para os trâmites administrativos e funcionais, esse programa deverá ser alimentado, continuamente, para realmente cumprir o papel para o qual foi implantado e simplificar, no momento adequado, a expedição de toda documentação relacionada à vida escolar dos estudantes, dando agilidade a um trabalho que sempre foi muito demorado e custoso para as Secretarias das unidades escolares estaduais, como comentou a funcionária responsável por esse setor da escola em questão. Para alimentar o programa, a Secretaria escolar precisará contar com funcionário habilitado para executar a tarefa, sob pena de que a própria Secretária da escola, ou o Diretor ou as Coordenadoras ou, quiçá até os professores, tenham que realizá-la para não sofrerem as penas previstas na legislação. Assim, treinar um funcionário terceirizado para tarefas-chave, como ocorreu nessa escola pela carência de pessoal pertencente aos quadros da SEE-SP, poderá, dependendo da política estadual ou do desinteresse dos próprios profissionais contratados em permanecerem na função, causar um *black-out* nos trabalhos administrativos da unidade de ensino e, em conseqüência, também nos trabalhos pedagógicos como o Conselho de Classe. Essa situação quase ocorreu, em 2007, quando houve redução dos recursos que a escola recebia para a contratação dos funcionários terceirizados da Equipe de suporte. E essa situação ainda poderá ocorrer, mesmo que os recursos financeiros não sejam mais reduzidos, porque o profissional responsável pelo serviço de escrituração da vida escolar, treinado para operar o programa implantado, foi aprovado em concurso público municipal, podendo desligar-se da escola estudada no momento em que vier a ser chamado para assumir o cargo municipal.

Portanto, se por um lado a informatização das escolas estaduais de ensino continua sendo implantada, num sistema de rede, também para promover simplificações nos trabalhos da Secretaria escola, principalmente em termos de registros da vida escolar dos alunos, por outro, a escola não poderá prescindir de pessoal preparado para executar a tarefa de escrituração, mesmo que de forma informatizada. E como a escola estudada não tinha seu módulo de apoio composto apenas com funcionários concursados, continuará mantendo sua dependência de funcionários terceirizados, o que só ocorrerá se receber os recursos suficientes para cumprir as obrigações contratuais. Situação que, por depender de interesses políticos, não é totalmente confortável para essa ou qualquer outra unidade

escolar estadual na mesma situação. Porém, apesar das dificuldades, em 2007 a escola manteve acessível, com o auxílio direto dos Diretores, das Coordenadoras, dos professores e dos funcionários da Secretaria escolar, os documentos relativos à vida escolar de todos os seus alunos que permitiram, durante todo o ano letivo, a avaliação do desempenho dos estudantes no processo educativo.

2 - As discussões nas HTPCs

A obtenção de informações sobre o desenvolvimento do ensino e seus resultados também pode ser feito nas HTPCs. Na escola estudada, durante todo o ano letivo, as reuniões foram sistematicamente realizadas, conforme o Plano de Trabalho previamente elaborado e sempre contaram com a presença das Professoras Coordenadoras. O Plano de Trabalho dessas atividades, elaborado no período de planejamento das atividades para 2007, foi desenvolvido até a última semana de aula de 2007 com algumas alterações que se fizeram necessárias em função de dificuldades que emergiram do cotidiano escolar ou de demandas da SEE-SP que as Coordenadoras e os professores tiveram que cumprir. Conforme o Plano de Trabalho elaborado pelas Professoras Coordenadoras, as ações desenvolvidas nessas reuniões foram prioritariamente direcionadas a três aspectos pedagógicos importantes.

A primeira linha de ação voltou-se ao aspecto metodológico do trabalho educativo, privilegiando elementos como motivação, transformação da prática pedagógica, construção de práticas pedagógicas alternativas e interdisciplinaridade. Foi desenvolvida com a elaboração e execução coletiva de projeto de pesquisa, relacionado à conservação do meio ambiente como já foi anteriormente mencionado. Esse trabalho, desenvolvido pelos docentes e seus alunos, produziu avanços, em relação ao trabalho realizado no ano de 2006, em termos de articulação dos docentes e desses com os alunos, conforme avaliação das Coordenadoras. Foi, portanto, uma ação de continuidade ao trabalho iniciado no ano letivo anterior, com o objetivo de criar uma rotina ou prática de trabalho coletivo na escola e na sala de aula por meio da vivência de um processo coletivo de produção, execução, apresentação e avaliação de projeto, interdisciplinar e contextualizado, de aquisição/produção de conhecimentos a partir de tema atualmente muito discutido na

sociedade local, nacional e global. A forma de desenvolvimento do projeto 2007, conforme avaliação realizada pelos próprios professores após o encerramento dos trabalhos, resultou em avanços na parceria entre os docentes pela adesão de grande parte deles na sua elaboração e execução e envolveu todos os componentes curriculares. Resultou, também, em avanços na compreensão dos docentes acerca do significado, do interesse e da importância de trabalhar com projetos no processo educativo, fato evidenciado no envolvimento demonstrado pelos alunos, inclusive os do período noturno, na realização das atividades. E resultou, ainda, na apresentação pública da produção dos professores e alunos, durante a semana de comemorações da Independência do Brasil, que contou, inclusive, com a presença da comunidade e de autoridades do município e da SEE-SP. Os trabalhos desenvolvidos foram considerados na composição das notas dos alunos referentes ao 3º bimestre letivo do ano.

A segunda linha de atividades desenvolvidas nas HTPCs priorizou a informação e a formação teórica, prática e profissional dos docentes. Para isso foram desenvolvidos estudos de temáticas que emergiram, no cotidiano escolar, das fragilidades processuais e procedimentais da ação educativa, como, por exemplo, os registros escolares, a prática pedagógica dos docentes, a indisciplina, a avaliação e recuperação da aprendizagem, a avaliação do trabalho escolar e organização do trabalho pedagógico. Todos esses fatores condicionantes da ação educativa, bem como os envolvidos na primeira linha de atividades das HTPCs, estavam previstos no Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica, como temas para os estudos e discussões a serem desenvolvidos com a Equipe Pedagógica da escola. Percebe-se, pelos temas focalizados, que o plano das HTPCs foi elaborado na perspectiva de possibilitar avanços na profissionalização docente e melhorias no processo ensino-aprendizagem. A coordenação estava privilegiando o estudo de temas relacionados ao desenvolvimento do trabalho de ensinar em uma escola pública estadual, com várias carências logísticas e de recursos materiais e humanos, com professores que não têm dedicação exclusiva ao trabalho na escola, com parte dos alunos vivenciando cotidianamente as conseqüências da desestruturação familiar numa comunidade que apresenta contrastes econômicos e sociais. Fatores que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem e seus resultados.

A terceira linha de trabalho nas HTPCs foi dirigida à avaliação do trabalho educativo. Toda a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos e pais, desenvolveram essa atividade por meio de questionários específicos para os três segmentos mencionados. Os professores fizeram avaliações do desempenho das classes antes dos Conselhos de Classe e avaliação de todo o trabalho escolar ao final de cada semestre letivo. Os alunos de cada classe fizeram, em conjunto, avaliações sobre o próprio desempenho e o desempenho da classe ao final de cada bimestre letivo. Os pais avaliaram o trabalho escolar em cada reunião de pais e mestres. A tabulação dos dados, quando pôde ser feita pelas Coordenadoras, foi apresentada e discutida com os professores nas HTPCs e também com os alunos.

Do primeiro eixo de atividades das HTPCs, a Profa. Coord. D avaliou que houve um avanço significativo na articulação do trabalho coletivo, com a participação de mais professores, embora ainda distante da totalidade. Mas ela também avaliou que o desenvolvimento do projeto coletivo, no âmbito das ações em sala de aula, ainda se configurou como um apêndice das atividades regulares das diferentes disciplinas; mesmo com a realização das pesquisas, dos estudos do meio e dos resultados interessantes e desejáveis sinalizados nas avaliações que os docentes fizeram após o término dos trabalhos. A avaliação da Profa. Coord. D se fundamentou, principalmente, na quantidade de material escrito pelos alunos para apresentar os resultados do trabalho, avaliada como ainda pequena, e no significado que os docentes explicitaram, durante o Conselho de Classe do 3º bimestre, ao desqualificarem a elevação das notas obtidas pelos alunos por incluírem a execução e apresentação final dos trabalhos decorrentes do projeto de pesquisa. A professora A, comentando sobre as boas notas que os alunos haviam obtido com essa atividade, disse: *mas aí tem a nota do projeto*. Fato que tanto poderia indicar que o trabalho realizado não tinha muita relação com as atividades específicas da matéria que ela ensinava como evidenciar o uso, na avaliação, de critérios como atitude e empenho dos alunos para vencerem o desafio proposto, além do conteúdo específico apresentado no trabalho. Fato também observado nas informações e ações de muitos outros professores.

Assim, a integração de projetos coletivos, como esse que foi desenvolvido em 2007, às atividades regulares das disciplinas ainda se caracteriza como meta a ser obtida e que precisaria ser novamente discutida e trabalhada com os docentes, conforme a avaliação das

Coordenadoras. E a produção escrita, um dos principais objetivos do Projeto Pedagógico da escola, também teria que receber maior atenção no trabalho que elas já pensavam em desenvolver no ano de 2008.

As carências relacionadas a esse objetivo fundamental do Projeto Pedagógico da escola também se evidenciou nos comentários de alguns professores sobre cartazes apresentados com erros gramaticais. Esse assunto foi tratado numa reunião da HTPC quando a Professora H[38], mostrando-se bastante aborrecida com os comentários de vários professores, explicitou o seu entendimento sobre a questão. Para ela o trabalho de ensinar os alunos a se expressarem conforme a norma culta da língua pátria, tanto na expressão oral como na escrita, seria tarefa de todos os professores, independentemente da disciplina que ensinavam e não estaria restrito apenas aos professores de Língua Portuguesa, como estavam insinuando alguns docentes de outras áreas curriculares.

Por outro lado, as Coordenadoras e os professores também avaliaram que o projeto de pesquisa desenvolvido havia produzido uma grande quantidade de "material que poderia ser pedagogicamente utilizado ou reciclado" ou, então, de "lixo", conforme a interpretação de cada um desses profissionais. E nesse último caso, em contradição com a própria temática do projeto que possibilitava discussões relacionadas com a preservação do ambiente de vivência dos homens, o planeta terra. Além disso, por falta de local para armazenamento, os trabalhos foram devolvidos aos alunos e muitos deles, demonstrando total incompreensão do próprio tema estudado, relacionado à preservação ambiental, e sem dar o devido valor ao próprio trabalho, rasgaram/quebraram suas produções (maquetes, textos etc.) esparramando os fragmentos tanto dentro da escola como nas ruas à sua volta. Atitude que também pôde ser observada no final do ano letivo, quando cadernos e livros foram rasgados e os fragmentos espalhados pelos mesmos locais. Tanto para as Coordenadoras como para muitos professores ficou evidente a necessidade de mais reflexões e discussões sobre a finalidade, a execução e os resultados do projeto coletivo de pesquisa em termos de conhecimentos que professores e alunos estariam construindo com a vivência dessa atividade. E, também, em termos das mudanças de atitude, dos professores e alunos, que esse tipo de projeto poderia gerar em relação à própria evolução da vida na

[38] Professora efetiva de Língua Portuguesa.

escola, na sociedade e no planeta. Discussões que, segundo as Coordenadoras, precisariam ser retomadas no planejamento das atividades para o ano de 2008.

No segundo eixo de atividades das HTPCs, as Coordenadoras procuraram focalizar, prioritariamente, as concepções de avaliação praticadas na escola e previstas na legislação que implantou a progressão continuada. As Professoras Coordenadoras puderam constatar que os professores se mostraram angustiados, confusos e muitas vezes revoltados com o que "entendem" ou com o que ouvem falar sobre o assunto.

O estudo do tema, que levou alguns meses, começou com questionamento do que os docentes pensavam e praticavam, a partir das seguintes perguntas:

1- o que é avaliação para o grupo?

2- quais os instrumentos utilizados nas avaliações?

3- quais os critérios usados para atribuir as notas?

4- qual é o papel da avaliação?

As respostas dos docentes sobre como desenvolviam as avaliações, na prática escolar, encontram-se resumidamente apresentadas no **Quadro XI**.

Na discussão das questões, os professores que associaram avaliação com verificação/medida de conteúdos aprendidos enfatizaram que os alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem. O Professor J[39], demonstrando frustração com os resultados das avaliações dos seus alunos, afirmou:

> *mesmo que você tenha dado uma excelente aula, na hora da avaliação precisa pedir num nível bem baixo porque senão os alunos não respondem.*

Outro colega do mesmo grupo de discussão afirmou que era preciso *ensinar tudo* porque a vida pedia *o produto final*. Um outro professor completou que *era preciso dar todo o conteúdo porque os alunos iriam precisar disso no vestibular*.

Argüidos, pela Coordenadora, se o vestibular era uma perspectiva dos alunos daquela escola, a maioria dos professores presentes naquela reunião respondeu negativamente e uma das professoras completou:

[39] Professor efetivo de Matemática.

eles precisam do conteúdo para se preparar para o mercado de trabalho (...) *precisam estar bem preparados para fazerem entrevistas* (...) *mesmo que não pensem em ir para a Faculdade.*

Quadro XI – A avaliação na prática escolar

Grupo	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
A	Verificar se aluno compreendeu o conteúdo e se atingiu os objetivos do Plano de Ensino	Prova escrita Trabalho pesquisa Produção de texto Seminário, ilustração, dramatização	Organização, participação, coerência Coesão, criatividade, Compreensão do conteúdo	Checar assimilação do conteúdo, do objetivo alcançado, Dificuldades do al., Punição p/alguns
B	Avaliar o que o aluno já aprendeu	Prova escrita e participação em sala	Valorização de tudo o que o educando faz	Ver erros e acertos p/ mudar ou não o processo
C	Análise: da aprendizagem, do comportamento, da participação.	Prova escrita Trabalhos Produção de textos Pesquisas Atividade em sala	Prova escrita – cada questão tem um valor Outros instrumentos avaliados conforme objetivo de cada um	Tentar melhorar a aprendizagem, Fazer al. Participar mais, Estudar em casa
D	Diagnóstico da aprendizagem e das possíveis falhas na aprendizagem	Prova escrita Pesquisa Ativ. diversificada Participação e interesse na aula	Interpretação e relação estabelecida com o conteúdo	No nosso sistema tem a avaliação como punição
E	Medida do conhecimento assimilado	Prova escrita Trabalho /pesquisa Lista de exercícios Participação em aula Caderno, seminários	Considerando acertos parciais, empenho e dedicação	Quantificar o conteúdo adquirido pelo aluno
F	Verificar se aluno aprendeu conteúdo aplicado	Prova escrita Trabalho/pesquisa Tarefas de casa	Avaliação escrita – maior peso; trabalhos, interesse, participação	Verificar se o aluno está progredindo

Essas observações indicam que os professores estavam alinhados com o discurso e concepções decorrentes de proposições tecnicistas disseminadas nessa rede escolar durante a vigência da Lei Federal nº. 5692/71. Uma preocupação muito diferente, portanto, do que está previsto para o ensino em regime de progressão continuada.

Por outro lado, no grupo que associou a avaliação com meio de avaliar também o trabalho docente, alguns professores contabilizavam, nas classes onde davam aulas,

segundo a Profa. Coord. D, altos índices de notas vermelhas (que tinha, para esses professores, significado de aprendizagem insuficiente), evidenciando a existência de contradições entre o que esses professores estavam dizendo e o que estariam fazendo na prática.

Na continuidade do estudo, com a presença de mais docentes do que na primeira etapa desse trabalho, as Coordenadoras apresentaram, para cada pequeno grupo de discussão formado, uma situação-problema de impacto, conforme apresentado no **Quadro XII**. Depois de analisarem a situação, cada grupo apresentou sua proposta de solução para o problema, conforme descrito no **Quadro XIII**.

Quadro XII – Situações problemas apresentadas aos docentes

Grupo de professores	Situação-problema apresentada
1	Vocês estão em um avião indo para a Europa. O avião, possivelmente com problemas no motor, cai em uma ilha aparentemente deserta. O que vocês irão fazer? Justifique sua resposta.
2	Seu grupo se perdeu dos demais e acabou ficando sozinho em perigosa aventura em uma ilha onde há um vulcão em atividade. Fazem parte do grupo um padre, uma médica, uma cantora lírica famosa, a esposa de um importante político e um professor. O grupo encontra uma jangada, porém apenas duas pessoas poderiam embarcar e talvez o socorro não chegasse a tempo de salvar os demais. Quem deve embarcar? Justifique sua resposta.
3	Devido ao grande problema que nosso planeta está enfrentando, a ONU, juntamente com outros órgãos de pesquisa, decidiu realizar um experimento. Montou uma arca de Noé para ser levada a um planeta com condições ambientais muito semelhantes ao nosso. A ONU escolheu seu grupo para participar do experimento. O que vocês fariam? Relate as ações e justifique a resposta.
4	Nos corredores d um hospital você enfrenta uma situação muito difícil. Acabam de comunicar que o estado de saúde de sua mãe (pessoa muito religiosa) é gravíssimo e atingiu um quadro irreversível e que a morte é certa. Você, como único filho, autoriza que os aparelhos sejam desligados? Justifique a resposta.
5	Você é uma empregada doméstica e mora em uma pequena casa alugada na periferia da Grande São Paulo. Trabalha de 2ª a sábado em uma grande residência e recebe apenas o salário mínimo. A situação já estava difícil de administrar as despesas do lar quando você descobre que está grávida e o seu "ficante" nem quer ouvir falar do assunto. Como você resolveria essa situação? Justifique sua resposta.
6	Você trabalha em um grande hospital especializado em transplante de órgãos e faz parte da equipe médica responsável por decidir qual paciente é o mais indicado para receber o transplante. Hoje, na reunião extraordinária, foi exposto um caso de emergência. Dois pacientes precisavam do transplante e se isso não fosse feito em 24 horas ambos morreriam. No entanto, o hospital só tinha um órgão e o voto estava nas mãos da equipe. Ou o órgão iria para um brilhante cientista de 85 anos, que descobriu a cura de diversas doenças infecto-contagiosas e estava prestes a descobrir a cura definitiva para o mais letal dos tipos de câncer, ou iria para uma senhora de 40 anos que mantinha, com recursos próprios, um abrigo para menores carentes a espera de adoção. Quem seria o escolhido? Justifique sua resposta.

Depois que os grupos expuseram as suas propostas de solução para a situação-problema analisada, a Profa. Coord. D, entendendo que nem todos os grupos haviam compreendido o propósito do trabalho executado, com perguntas seqüenciais procurou

levar os docentes ao entendimento do que era fundamental nessa atividade. A Coordenadora queria que os docentes percebessem que é sempre necessário avaliar a situação, refletir sobre ela, considerar as condições disponíveis antes da tomada de decisão que poderia permitir chegar a uma solução possível para o problema vivenciado. E que muitas vezes esse processo precisaria se repetir várias vezes. Desse modo ela esperava que os professores percebessem a finalidade da avaliação para a proposição de caminhos que levassem à melhor solução possível para uma dada situação observada. Em termos educativos, como ela mencionou, equivaleria a mudar a estratégia de ensino, a colocar o assunto/conteúdo em outros termos, a apresentar os temas com outra problematização, enfim, oferecer ao aluno outras situações de trabalho/atividades que pudessem auxiliá-lo na efetivação da aprendizagem, conforme as dificuldades detectadas, que despertassem o seu interesse e possibilitassem o seu desenvolvimento cognitivo. A Coordenadora buscava chamar a atenção dos professores para o fato de que a avaliação, na escola, estaria muito centrada na quantificação do conteúdo aprendido e na atribuição das notas. E que a nota, para a SEE-SP, era apenas uma representação e não a finalidade do processo educativo e da avaliação, no regime de progressão continuada adotado.

Quadro XIII – Propostas de solução apresentadas pelos docentes

Grupos de professores	Respostas à situação-problema analisada
1	Reunir o grupo; eleger um líder; ver o que se poderia aproveitar do avião; dividir tarefas; fazer o reconhecimento do terreno; manter a calma; manter o grupo organizado e permanecer unidos.
2	Embarcariam a cantora famosa para alegrar os demais e a esposa do político para ter a família sempre unida, porém apostando que a jangada afundaria. Os demais ficariam nas ilhas gregas; apesar do vulcão pode ser o paraíso. Iríamos ter vida saudável, isolados dos problemas, porque começaríamos uma nova civilização. Lutar, ficando no lugar mesmo com as dificuldades.
3	A pergunta não está clara. Se o experimento fosse com humanos as pessoas do grupo não iriam. Se o experimento fosse com animais, também não acham justo porque os animais não têm como se defender.
4	Não. A situação é irreversível para os médicos, mas não para Deus. A doença acabou de ser descoberta. Outros médicos poderiam ter outras posições.
5	Pedir o reconhecimento da paternidade; Exigir pensão alimentícia; procurar creche; pensar em novo emprego, organizar doações, fazer trabalho extra; tentar um curso profissionalizante.
6	Morte ao cientista, pois do ponto de vista ético fica o que tem maior expectativa de vida, que atualmente gira em torno de 75 anos (....) e o seu trabalho é em equipe.

Nessas discussões, a Profa. Coord. D instigou os professores a socializarem as suas angústias e entendimentos sobre o assunto. Nesse percurso a Professora M[40] afirmou que

> *sentia muita dificuldade, com 40 alunos na classe, para fazer o acompanhamento de cada aluno* (...) *que não dava tempo para fazer uma boa análise de cada um deles* (...) *que dava para fazer com alguns alunos, mas não era possível fazer com todos* (...) *não era só dar visto no caderno* (...) *seria preciso conversar* (...) *o tipo de avaliação que a SEE-SP estava propondo era muito difícil de fazer com 40 alunos na sala*.

É importante lembrar, novamente, que os professores de 5ª a 8ª séries do ensino Fundamental não trabalham com uma única classe e um único grupo de alunos ao longo de todo o ano letivo. Conforme a carga horária e cargos que o docente acumula, a quantidade de turmas de aula pode chegar a 23, com cerca de 900 alunos, conforme ficou evidenciado em pesquisa de Perez (2002), o que torna os trabalhos de avaliação e recuperação extremamente complexos.

Os professores da escola estudada mostravam-se confusos e distantes de qualquer consenso em relação à avaliação. Poucos eram os docentes que associavam a avaliação a uma revisão ou mudança de rumo do próprio trabalho e somente alguns professores consideraram a avaliação, pelo menos no discurso, como meio para observar os progressos obtidos pelos alunos em seu caminho de aprendizagem, precisamente a concepção explicitada nas normas legais referentes à progressão continuada. Mesmo assim, não era possível saber se, em relação a essa última abordagem, os professores realmente procediam dessa maneira na prática, segundo a Coordenadora. Era preciso mais estudos para avançar na compreensão do tema e, em seqüência, na compreensão do significado do regime de progressão continuada e suas implicações em termos de responsabilidades para com o processo educativo. Segundo as Coordenadoras da escola, para muitos professores, tal como para muitos alunos, a progressão continuada estava se apresentando como promoção automática, fato que podia ser observado nas falas dos docentes durante as reuniões de estudo.

Na etapa seguinte, novamente com menor quantidade de professores, a Profa. Coord. D apresentou outras questões para serem discutidas:

1- *O que é avaliação para a SEE-SP?*

[40] Professora efetiva de Língua Portuguesa.

2- *Quais os instrumentos que a SEE-SP propunha para a avaliação?*

3- *Quais os critérios que a SEE-SP sugeria para atribuir nota ao aluno?*

4- *Qual o papel da avaliação proposta pela SEE-SP?*

Mas antes do início das discussões nos grupos, o Professor I[41] argumentou que esse trabalho seria desnecessário porque as respostas não poderiam ser diferentes das apresentadas às quatro questões analisadas na primeira reunião de estudos sobre o tema. Sua preocupação era que respostas diferentes poderiam indicar que os professores estariam agindo de forma incorreta na escola. Preocupação, compartilhada por outros professores, em função, em parte, das críticas negativas que os docentes das escolas públicas têm recebido em relação ao trabalho que realizam. Trabalho que, de modo geral, tem sido considerado ruim pelos críticos dessa atividade. A Profa. Coord. D explicou que os dois questionamentos poderiam ter respostas diferentes ou iguais, mas no primeiro caso ela havia perguntando o que os professores faziam na prática e agora ela queria saber o que os professores conheciam das concepções, adotadas pela SEE-SP, que fundamentavam a progressão continuada. A Coordenadora também explicou que não queria padronizar o trabalho dos docentes, como estava dizendo um professor que já tinha exercido a função de Professor Coordenador naquela escola. Ela esperava que todos percebessem a necessidade de adquirirem mais conhecimentos sobre temas tão polêmicos e importantes na educação como a avaliação e o próprio modelo de organização do ensino em ciclos de progressão continuada. As discussões em torno das questões desse segundo questionário só foram completadas após algumas reuniões seguidas, onde estiveram presentes diferentes grupos de professores, e as respostas apresentadas estão resumidamente indicadas no **Quadro XIV**.

Na terceira atividade desse estudo os professores receberam dois textos (em anexo), um denominado *O Frio* e o outro com informações extraídas das orientações da SEE-SP[42] às escolas, sobre a organização do ensino na rede estadual. Após a leitura de ambos, a Coordenadora solicitou que fossem discutidas, em grupo, as seguintes questões:

[41] Professor de Educação Física – Coordenador do Projeto Escola da Família.

[42] Secretaria de Estado da Educação. A Organização do Ensino na Rede Estadual – orientação para as escolas. São Paulo, SE-CENP, 1998.

1. *Qual é o regime de organização escolar previsto na LDB para o ensino fundamental? Comentar.*
2. *Estabelecer a diferença entre regime de progressão continuada e promoção automática?*
3. *Qual é o papel da avaliação para a progressão continuada?*
4. *Comentar sobre os princípios da progressão continuada.*
5. *Escrever sobre a concepção de avaliação apresentada no texto.*

Quadro XIV – Avaliação na concepção da SEE-SP

Grupo	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
A	Verificar a progressão do aluno	Prova escrita, pesquisa, tudo o que o aluno produz.	Análise do aproveitamento, rendimento das habilidades do al.	Progressão e desempenho
B	Verificar Competências e habilidades	Temos dúvida, mas sabemos que tem que ser continuada.	Escrita leitura cálculo	Verificar a progressão do aluno
C	Avaliar o desempenho do aluno	Participação, habilidades e competências.	Métodos qualitativos e não quantitativos	Identificar se aluno adquiriu habilidades e competências
D	Não sabemos	Avaliação diária	Capacidade de leitura, escrita, compreensão	Diagnosticar a evolução do aluno
E	Sem definição exata	Av.escrita,trabalho, pesquisa, ativ. em grupo, participação	Somatória, arredondamento para cima	Diagnosticar a evolução/progressão do aluno no ciclo

O objetivo do trabalho nessa etapa era que os professores conhecessem as concepções que fundamentavam o regime de progressão continuada, apresentadas pela própria SEE-SP. Na socialização das respostas os professores foram desvelando suas preocupações, suas opiniões e seus entendimentos, muitas vezes discordantes daqueles adotados pela SEE-SP, tais como:

- (...) *a avaliação, nesse regime de progressão continuada, só ocorre no final do ciclo* [recuperação de ciclo entendida como reprovação];
- (...) *a reprovação deveria ocorrer ano a ano* (...);

- (...) *no regime de progressão continuada a avaliação não serve para nada;*
- [a concepção da SEE-SP] *é impraticável* (...) *caso seja realmente adotado o aluno ser acompanhado de onde assimilou, não sairíamos do conteúdo do 1º bimestre;*
- (...) *sei a diferença entre progressão continuada e promoção automática, mas fico em dúvida sobre o que está realmente ocorrendo* [na prática escolar];
- (...) acho que *os professores estão trabalhando com promoção automática* (...);
- (...) *seria necessário separar os alunos conforme seus níveis de aprendizagem para que os professores pudessem dar continuidade ao processo, mas temo que isso possa caracterizar-se como discriminação* (...);
- (...) *a gente trabalha com séries* (...);
- (...) *na prefeitura* [do município] *esses conceitos* [de progressão continuada] *estão sendo revistos porque os alunos passam da 1ª até a 4ª série, mas não sabem ler, escrever* (...);
- (...) *li, numa reportagem da Revista Nova Escola, que uma escola foi muito bem na prova Brasil porque o diretor afirmou que lá eles não seguem a progressão continuada* (...) *se o aluno não tirar 5,0 na avaliação do final do ano ele fica reprovado* (...);
- (...) *os alunos não têm vontade* (...) *eu não sei trabalhar com grupos e com uma atividade para cada grupo* (...) *eu preciso trabalhar com toda a classe e em 15 dias tenho que mudar de matéria*;
- (...) se *vamos trabalhar com cada aluno no nível em que ele aprende, ou com grupos de alunos com o mesmo nível e é possível encontrar 5 ou 6 níveis diferentes de aprendizagem em cada classe, ao final do ano a sala ainda está assim; o colega professor não vai aceitar os alunos dessa forma* (...) *vai dizer que o professor do ano anterior não soube ensinar todos os alunos* (...);
- (...) *isso dá muito mais trabalho para o professor, ele tem que fazer prova diagnóstica para ver os níveis de aprendizagem dos alunos, fazer os grupos e propor diferentes trabalhos/atividades para cada grupo;*
- (...) *o professor não poderá ser professor na forma que conhecemos, ele terá que ser mediador* (...) *então será preciso estudar, conhecer métodos de motivação para que o grupo* [de alunos] *defasado queira entrar no grupo mais avançado; tem que mudar a dinâmica da aula, de copiar e responder para outra muito diferente* (...);
- (...) *para trabalhar assim* [como previsto nas orientações lidas] *o professor precisa preparar suas aulas, ganhar melhor, estudar mais* (...);
- (...) *há sérios problemas comportamentais, problemas vindos da família, a serem enfrentados* (...);
- (...) *os pais não gostam de ouvir que faltam, aos alunos, limites familiares* (...);

- *a família desaparece na passagem da 4ª para a 5ª série, se desinteressa pela escolarização das crianças e, as vezes, até pela própria criança;*
- (...) *os alunos chegam ao final do ciclo sem atingirem os objetivos e então teriam que fazer recuperação de todo o ciclo;*
- (...) *como poderia trabalhar com o aluno se não sei o que ele está precisando aprender?* etc.

Nessa discussão, onde os professores também apontaram as condições de trabalho na escola como condicionantes desfavoráveis no processo ensino-aprendizagem em regime de progressão continuada, a Professora G[43] disse, enfaticamente:

> *reduz pela metade o número de alunos na classe, reduz pela metade a carga de aulas do professor e deixa as outras horas para o reforço, aí será possível* [fazer o que está proposto na legislação sobre progressão continuada].

A vista desse argumento a Profa. Coord. D perguntou aos professores: *o que estaria ocorrendo na escola, progressão continuada ou promoção automática?* E os presentes imediatamente responderam: *meio a meio.* A Coordenadora contra argumentou, dizendo:

> *eu acho que é promoção automática porque o processo de reforço e recuperação é muito deficitário e, nas atividades de recuperação paralela, os alunos nem sempre comparecem.*

À menção ao processo recuperativo A Professora G disse: *se um não sabe e eu volto para trabalhar com ele, o que vou fazer com os outros 39 alunos da sala?* E recebeu o apoio dos demais professores numa indicação de que os docentes que estavam naquela reunião tinham essa mesma dificuldade na execução de atividades de recuperação contínua, um dos pilares de sustentação da progressão continuada.

A Professora M, fazendo sua tradução sobre a necessidade de mudanças nas condições de trabalho, esboçou uma alternativa para a recuperação paralela, embora os docentes já pudessem estar fazendo, a título de recuperação contínua, e talvez ainda não tivessem percebido. Ela disse:

> *o próprio professor teria que pegar o reforço, como parte da sua jornada* (...) *por exemplo, dá cinco aulas e na 6ª faz a recuperação com toda a classe.*

[43] Professora efetiva de Matemática.

Os argumentos que os professores foram apresentando nas várias etapas do estudo sobre o tema, revelaram docentes angustiados e confusos em relação à execução do ensino no regime de progressão continuada nas condições de trabalho disponibilizadas. Também se mostraram preocupados em encontrar caminhos para realizar o processo ensino-aprendizagem com melhores resultados. Muitos docentes se mostraram descontentes com as proposições da SEE-SP (explicitadas na legislação que, na verdade, eles não conheciam completa e profundamente), principalmente porque, naquela escola, as classes lotadas, as dificuldades para uso de materiais e equipamentos mais motivadores do que lousa, giz e livro didático e o enfatizado desinteresse dos alunos eram fatores que reduziam as possibilidades de sucesso do trabalho. Muitos professores se mostraram conscientes das dificuldades que eles tinham para desenvolver o ensino em consonância com os princípios adotados pela SEE-SP.

As discussões tornaram evidente que ainda não era bem compreendido o papel fundamental dos processos recuperativos, contínuos e ou paralelos, no ensino em regime de progressão continuada. Processos legalmente previstos com emprego de estratégias de ensino diversificadas e diferentes das utilizadas nas atividades regulares. Mas conforme argumentou a Profa. Coord. D, para que os professores titulares das classes, os de reforço e os das séries seqüenciais pudessem desempenhar a contento a tarefa de ensinar, auxiliando os alunos a superarem suas defasagens de aprendizagem, seria necessário que eles tivessem conhecimentos de como os alunos estavam evoluindo, do que deveriam recuperar ou, ainda, do que precisariam reforçar no processo de ensino. Os docentes precisariam sempre conhecer o que os alunos ainda precisariam aprender. Para isso, especialmente os professores das atividades regulares teriam que fazer, conforme previsto na legislação e orientações da SEE-SP, anotações seqüenciais sobre a evolução dos alunos no processo de aprendizagem, observando os progressos e dificuldades de cada um. E como foi possível observar, essas informações não apareciam nas Fichas Individuais dos alunos daquela escola, embora, de modo geral, os professores explicitassem esses conhecimentos nas reuniões dos Conselhos de Classe. Para a coleta dessas informações, que precisariam ser repassadas aos professores do projeto de reforço e recuperação paralela, as Coordenadoras haviam preparado uma ficha que os professores das classes deveriam preencher pelo menos

para os alunos convocados para essas atividades. Um trabalho que exige tempo, organização e continuidade.

Durante os estudos sobre o tema avaliação, as Coordenadoras observaram que o tempo destinado às HTPCs, insuficiente e fragmentado, e a participação diluída dos próprios docentes nessas atividades, eram fatores que prejudicaram significativamente o desenvolvimento e a qualidade dos trabalhos de formação continuada. Além disso, elas observaram, durante as atividades, manifestações de:

- resistência à discussão do tema proposto;
- desconhecimento e incompreensão da legislação pertinente;
- incompreensão da concepção de avaliação formativa;
- concepção de avaliação com característica punitiva;
- incompreensão dos textos estudados;
- desmotivação, angústia e desejo de ser valorizado;
- descontentamento com o trabalho;
- enovelamento das questões pessoais com as profissionais;
- postura não profissional em relação a assuntos disciplinares;
- incompreensão das razões dos problemas que vivenciam;
- visão crítica sobre o trabalho, mas ainda carente de embasamento teórico.

As Coordenadoras mostraram-se conscientes da íntima relação entre as condições de trabalho e o desenvolvimento da qualidade do ensino na escola. Com a percepção desses fatores interferentes no processo ensino-aprendizagem as Coordenadoras propuseram, como continuidade dos estudos nas HTPCs, atividades que levassem os docentes a refletirem sobre o tema da profissionalização do professor e as características que qualificam um bom profissional. O objetivo principal das atividades era discutir o papel do professor na escola, principalmente em relação à avaliação. Na primeira etapa do trabalho a Profa. Coord. D propôs que os docentes registrassem, após as discussões em grupo, o que pensavam sobre:

1. *as atribuições do professor;*
2. *a postura profissional docente;*
3. *o conceito de profissionalização;*

4. *as características que diferenciam o professor profissional do não profissional;*
5. *a possibilidade de ser profissional atualmente na escola pública.*

As informações fornecidas pelos docentes encontram-se reproduzidas no **Quadro XV**.

Apresentando a tabulação das primeiras informações dos professores sobre o papel do professor, a Profa. Coord. D propôs outras questões para aprofundar a reflexão e discussão sobre o tema. Aos docentes foi perguntado:

1- *Quais são os deveres do nosso ofício? E os nossos direitos?*
2- *Quais seriam as características/ações de um bom profissional da educação?*
3- *Por que muitas pessoas dizem que o magistério desprofissionalizou-se?*
4- *Quais ações poderíamos desenvolver a fim de buscar nossa profissionalização?*

As respostas dos professores a estas questões estão apresentadas, resumidamente, no **Quadro XVI**. Esse conjunto de respostas evidencia, antes de tudo, que os docentes querem ser valorizados e respeitados na sua atividade de ensinar e isso significa, também, condições adequadas de trabalho e de remuneração. Revela, ainda, o reconhecimento, por muitos docentes, de que compromisso, responsabilidade, conhecimentos básicos para o exercício da profissão, aperfeiçoamento e atualização contínuos, conhecimento das normas legais, pontualidade, assiduidade, empenho na execução das atividades, liberdade de ação, ética, postura adequada, capacidade de argumentação e questionamento sobre o trabalho desenvolvido e competência, características que estudiosos consideram imprescindíveis a um bom profissional, independente da área em que ele atua, também qualificam o bom professor. A percepção da necessidade de desenvolvimento dessas características endossou a persistência das Coordenadoras em manter o estudo desse tema nas HTPCs.

Na seqüência das atividades de reflexão sobre o papel do professor, a Profa. Coord. D apresentou aos docentes dois textos: Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada – bases para a construção de uma nova escola, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Avaliação Escolar – Limites e Possibilidades, de Clarilza Prado Souza (em anexo).

Quadro XV – Discussão sobre o papel do professor – I

Questão 1 – as atribuições do professor
Orientar, Ensinar; Conhecer a realidade do aluno; Buscar formação continuada; Mediar o conhecimento; Educação: comportamento e postura; Passar conhecimento; Informação correta; Ser atencioso, educado; Dedicado; Pontual; Transmitir conhecimento; Preparar p/ o mercado de trabalho; desenvolver uma postura cidadã. Fazer a ponte entre o aluno e o conhecimento
Questão 2 – postura do profissional docente
Dialogar; Criar condições para o aluno aprender; Desenvolver habilidades do aluno; Levar para a sala de aula o conhecimento; Comprometimento em relação ao planejamento; Ensinar posturas e boas maneiras; Firme; Enérgico; Conhecer o conteúdo ministrado; Ter uma relação com os colegas e alunos; Ser pontual; Disciplinado; Respeitar e ser respeitado; Responsabilidade, compromisso; Ética profissional; Ética; Postura exemplar para não se igualar ao aluno; honrar compromissos; postura menos flexível (para fazer cumprir o combinado);
Questão 3 – conceito de profissionalização
Ter ética e compromisso com o trabalho Levar o conteúdo para a sala de aula; Ter firmeza e sinceridade na matéria que ensina; Mudar a metodologia de acordo com a clientela; Ser conhecedor do que está ministrando; Ter formação acadêmica; Ter dinamismo; Estar sempre atualizado; Estar apto para exercer a função, seu papel, com ética e sabedoria, além de experiência.
Questão 4 – diferenças entre o professor profissional e o não profissional
Estar comprometido com as suas atribuições. Procurar informações atualizadas; sincero no que ensina; prazer em passar conhecimento. Ser responsável, pontual, comprometido, paciente; Ter liderança. Ter compromisso. Aquele que não é profissional geralmente "fala que faz, mas não faz".
Questão 5 - é possível ser profissional atualmente na escola pública
É difícil, mas é possível ser profissional e é necessário para que haja valorização. Sim, cumprindo o seu trabalho com compromisso na medida do possível. Sim, apesar de tentarem limitar, intimidar a nossa proposta de aplicação do conteúdo, pois muito do que aprendemos na Faculdade/Universidade, não podemos colocar em prática, pois não sabemos se está de acordo com a proposta do governo. Não. Pois o profissional não é valorizado, estimulado, respeitado e na maioria das vezes somos impedidos de mostrar profissionalização decorrente das regras impostas. Nos limites de suas condições, muitos professores ainda conseguem ser profissionais e desempenhar parte do seu papel.

Quadro XVI – Discussão sobre o papel do professor - II

Questão 1 – Deveres do ofício de professor
Ensinar o conteúdo proposto; ser ético, comprometido, profissional; Ser bom profissional; Cumprir todas as atribuições do professor; Trabalhar o conhecimento nos alunos; Empregar a melhor técnica, a melhor arte dentro do seu campo, da sua área de atuação; Estar comprometido com a causa; Dedicar-se e, a partir da realidade do aluno, transmitir conhecimento, orientando, ensinando, servindo de ponte entre o aluno e o conhecimento; Mediar conhecimento; Desenvolver postura cidadã; Buscar formação continuada;
Questão 1 - Direitos do profissional professor
Ser valorizado; Ser respeitado como ser humano, cidadão, profissional e funcionário público; Ter material e condições para trabalhar; Ter orientação técnica; Ter liberdade para trabalhar; Ter ambiente adequado para trabalhar; Ser reconhecido na profissão; Ter qualificação profissional adequada à jornada de trabalho; Ter remuneração condizente;
Questão 2 - Características / ações do bom profissional da educação
Ser ético, comprometido, profissional; buscar novos conhecimentos e se aprimorar no processo educativo; buscar especialização profissional; Cumprir seus deveres e atribuições; Conseguir transmitir conhecimentos; Ter boa relação com os alunos; Ser pontual e responsável; Ter postura ética perante os alunos; Valorizar suas ações e promover o seu trabalho e sua profissão; Ter comprometimento com a boa execução do oficio; Questionar e argumentar em relação à educação; Ter espírito de equipe; Ter domínio de sua disciplina; Ser assíduo e pontual; Ser competente na função;
Questão 3 – Porque dizem que o magistério desprofissionalizou-se
Todos se acham professores e o termo educador é usado para qualquer profissional; No Sistema não existe diferença entre o bom e o mau profissional, todos são nivelados por baixo; Há, hoje, grande facilidade para ser professor; Falta reconhecimento de todos os setores sociais; Muitos professores têm empregos paralelos e não se preocupam com sua formação continuada; Grande parte da categoria "está professor" e não "veste a camisa", desconsidera a força corporativa que se observa em outros ofícios; As condições de trabalho são péssimas e há imposição de regras absurdas para a promoção dos alunos; O professor tem que desempenhar funções para as quais não foi preparado: ensinar limpeza, educação, postura, saúde; tem que ser psicólogo; Os deveres do ofício foram distorcidos; Os professores têm, hoje, outras atribuições além de ensinar; A parte burocrática ganha mais espaço a cada ano; A classe é desunida; Muitos se acomodam na estabilidade do Estado que favorece essa postura; Questões financeiras;
Questão 4 - Ações para a profissionalização
Estudar temas pertinentes a problemas da comunidade; Estudar a legislação para conhecer os direitos e deveres; Estar mais envolvido no processo ensino-aprendizagem; Gostar do que faz; Avaliar-se profissionalmente; Buscar objetivos comuns; Mostrar realidade escolar; "Vestir a camisa", ser responsável, renovar-se; Assumir-se como professor; Valorizar os avanços; Divulgar o comprometimento com a causa; Conscientizar a sociedade da importância do professor como formador; Continuar o trabalho que está sendo realizado na escola, de avaliação do trabalho, com devolutivas, nas HTPCs; Não há o que fazer;

Os dois textos tratam da necessidade de buscar novas formas de trabalho pedagógico e o diagnóstico dos problemas que dificultam a aprendizagem, sejam eles de ordem cognitiva ou comportamental (muitas vezes tratado como desinteresse e indisciplina), é imprescindível para a reordenação, em outras bases, das atividades de ensino e temas trabalhados. E isso seria feito através do processo avaliativo, que deixaria de ter caráter de veredicto, de culpabilização ou absolvição do aluno, para tornar-se análise da situação escolar do educando, nas condições de aprendizagem oferecidas, que permitisse ao professor decidir pela manutenção ou modificação das estratégias e recursos utilizados no ensino, em benefício da efetiva aprendizagem dos alunos. Mesmo que essa aprendizagem não se caracterizasse como única competência básica e idêntica para todos os alunos. Ou seja, tal como explicitado na Indicação nº. 08/97 que acompanha a Deliberação CEE nº. 09/97 (institui a progressão continuada no Sistema de Ensino de São Paulo), estariam admitidas trilhas diferenciadas no processo de escolarização, ainda que houvesse conhecimentos básicos a serem adquiridos pelos alunos.

Num dos textos a autora critica o reducionismo da avaliação à aplicação pura e simples de instrumentos como provas e insiste no processo avaliativo como diagnóstico para a tomada de decisão sobre a forma mais adequada de ensino. E, pela forma como está composto o texto, a autora coloca a atuação do professor como a de um profissional que usa o processo avaliativo (diagnóstico) para ir administrando diferentes "medicamentos" (estratégias de ensino e recursos diferenciados) até levar o "paciente" (o aluno com dificuldades de aprendizagem) a um possível e aceitável "estado de saúde" (um nível aceitável de aprendizagem).

As discussões desses textos revelaram professores angustiados e preocupados com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas ainda inseguros, em diferentes níveis de compreensão das concepções que fundamentam o processo educativo, particularmente em regime de progressão continuada. Sobre a perspectiva tratada nos textos, a Professora P[44] disse claramente:

> *A autora está puxando a brasa para a sardinha dela. Eu não concordo que o professor tenha que mudar a didática dele.* (...) *Só devo mudar minha didática quando a maioria* [dos alunos] *não vai bem na matéria.*

[44] Professora efetiva de Matemática

A Professora C, por outro lado, disse que *entendia que o professor deveria ir diversificando suas estratégias, seu trabalho, tinha que ir mudando, até que o aluno atingisse o objetivo*. Mas a Professora P continuou afirmando que *ficar girando em torno do mesmo assunto causaria desinteresse daqueles que já teriam aprendido*(...).

Enquanto a Coordenadora procurava favorecer a compreensão da avaliação como diagnóstico, como atividade formativa, a Professora P afirmou:

> *Perguntei, na avaliação dos alunos da 5ª série, quantos haviam estudado para a prova. 38 alunos escreveram que não tinham estudado e ao tentar conversar com eles, os alunos disseram - não esquenta, professora, nós vamos estar na 6ª série no ano que vem, porque temos que estudar?*

E a Professora G, concordando com a Professora P, comentou:

> *Não adianta, nem mesmo na 8ª série, em que eles podem ser reprovados, eles não ligam, não estudam.*

Outro professor, reportando-se novamente aos textos, argumentou que um "remédio", tomado com "bebida alcoólica" (fatores externos interferentes) pode não conduzir ao resultado esperado, numa alusão de que seria difícil, para os docentes, controlarem todas as variáveis interferentes no processo ensino-aprendizagem, nas condições em que estavam trabalhando. A Coordenadora foi sempre argumentando com a necessidade dos docentes terem embasamento teórico para enfrentarem as situações que se apresentavam no cotidiano escolar, principalmente as que se originam de problemas familiares dos alunos. Nas discussões os docentes concluíram que os pais precisariam se envolver mais na escolarização dos filhos e que a escola precisaria pensar em preparar reuniões diferentes para o encontro entre pais e professores. Porém, também foram apontados problemas relativos aos horários dessas atividades que impossibilitam/dificultam a presença tanto de pais como de professores, principalmente daqueles que acumulam atividades, estando, aí, mais um fator que dificulta avanços na melhoria do trabalho educativo.

Esses posicionamentos dos docentes estariam indicando, à vista do que o texto trabalhado aponta, que não é muito simples a modificação das estratégias do professor e dos recursos empregados no ensino para favorecer a aprendizagem do aluno, para a

consecução dos previstos objetivos do ensino e para permitir que o professor compreenda cada vez melhor o processo que ele coordena na aula.

As reuniões das HTPCs continuaram sendo realizadas até a última semana de aula do ano letivo de 2007, seguindo, na medida do possível, o plano e temática esboçados para essas atividades. Porém, conforme avaliação da Profa. Coord. D, esse trabalho teria que ser repetido no ano seguinte, tanto em função das alterações no corpo docente da escola como para possibilitar que os docentes daquela unidade escolar formassem um grupo mais articulado e bem fundamentado em termos das concepções que embasam o novo regime escolar adotado pela SEE-SP. Até mesmo para que os docentes pudessem solicitar condições adequadas de trabalho para a concretização do ensino nesse regime ou denunciar as contradições entre a teoria (legislação e normas) e a prática.

3 - Planos de Ensino e Diários de Classe

Quanto aos Planos de Ensino das diversas disciplinas, anexados ao Plano de Gestão da escola, seus conteúdos também contribuíram, segundo as Coordenadoras, para o levantamento de informações relativas às estratégias de ensino e de avaliação comumente empregadas pelos docentes e para a escolha da temática a ser trabalhada nas HTPCs. As informações coletadas nesse instrumento, segundo a Profa. Coord. D, contribuíram para a preparação das atividades do Planejamento realizado no início do ano letivo de 2007 e do plano de estudos das HTPCs que seriam realizadas ao longo desse ano.

Observando os Planos de Ensino, para 2007, das diferentes disciplinas foi possível verificar que eles continham, basicamente, informações sobre conteúdos a serem trabalhados, algumas estratégias de ensino e instrumentos de avaliação que seriam utilizados. Em nenhum dos Planos de Ensino havia informações que indicasse o *patamar de aprendizagem* esperado para os alunos das séries e para os concluintes do Ciclo II do Ensino Fundamental, conforme previsto nas orientações da SEE-SP às escolas estaduais, nem em termos de conteúdos mínimos a serem aprendidos nem quanto a competências a serem adquiridas até o final dos estudos nesse curso.

Também não continham informações sobre como seriam desenvolvidas as atividades de recuperação contínua para que os alunos pudessem superar possíveis

defasagens de aprendizagens. Essa observação poderia indicar que esse pilar de sustentação do ensino em regime de progressão continuada ainda não estaria plenamente incorporado à prática docente, daí não figurarem nos registros desse trabalho. Poderia, também, estar indicando que a responsabilidade e o compromisso com essas atividades ainda não estariam plenamente compreendidos e incorporados pelos docentes. Ou, ainda, poderia indicar que os docentes realmente não estariam realizando essas atividades ou mesmo não estariam sabendo como realizá-las e ou registrá-las. Logo, os temas que as Coordenadoras haviam escolhido para os estudos e discussões nas HTPCs mostravam-se coerentes com a situação revelada nos Planos de Ensino.

Os registros nos Diários de Classe também podem fornecer dados importantes para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Apesar de ser uma tarefa que compete ao Núcleo de Direção, a observação dos Diários, em 2007, ocorreu pela primeira vez a pedido da Supervisora de Ensino que acompanhava os trabalhos da escola e foi realizada em parceria com a Profa. Coord. D. Essa observação revelou que em muitos Diários não havia registros de recuperação contínua. Esse fato tanto poderia ser indicativo de falha na escrituração como também da ausência dessa atividade na prática, mesmo sendo legalmente prevista e imprescindível no processo educativo em regime de progressão continuada. A partir desses e de outros dados coletados, a Profa. Coord. D preparou reunião da HTPC onde os professores trocaram informações sobre a importância, necessidade e forma de fazer os registros do trabalho por eles realizado. A Coordenadora também enfatizou o dever da escola, portanto dos docentes, de realizar o processo recuperativo, tanto contínuo como o paralelo. Nessa reunião, o Professor F[45], ingressante na rede estadual em 2006, comentou que havia iniciado a vida profissional sem ter recebido, na formação inicial, informações e orientações sobre vários aspectos relacionados à prática docente, entre eles o comumente detestado trabalho burocrático. Ele afirmou que estava aprendendo na prática, aos poucos, a fazer os registros no Diário de Classe e que estaria fazendo "muita coisa" [referente aos vários aspectos da atividade docente] da forma como os seus antigos professores faziam, caracterizando o que Tardif (2002) chamou de *aprendizagem ambiental*. Outros professores presentes na reunião revelaram estar em situação semelhante à do Professor F, evidenciando que a escrituração escolar é motivo de angústia para muitos

[45] Professor efetivo de Inglês.

docentes, iniciantes ou veteranos, tanto pelo tempo necessário para realizá-la como pela forma mais adequada e pertinente de apresentá-la.

A Coordenadora, colocando-se à disposição para auxiliar os professores informou que as anotações no Diário de Classe deveriam indicar resumidamente todas as atividades realizadas com os alunos. Esse documento teria que conter informações que permitissem programar a continuidade das atividades pedagógicas (em caso de substituição do docente), para a avaliação dos alunos e para comprovar o que havia sido realizado no processo ensino-aprendizagem. Por isso os registros deveriam ser feitos diariamente e retratar corretamente o desenvolvimento do trabalho educativo e os resultados do aproveitamento dos alunos. A Coordenadora também solicitou que a Professora C mostrasse aos colegas o Diário de Classe de uma das suas turmas como exemplo de documento bem escriturado, com cuidado e sem rasuras por ser um documento oficial das escolas estaduais.

Ao longo do ano, a Direção e as Coordenadoras conseguiram observar alguns Diários de Classe após o encerramento do 1º semestre e ao final do ano letivo, quando foram recolhidos para arquivo, além da análise que havia sido feita após o término do 1º bimestre, de forma aleatória, com a Supervisora da escola. Segundo a Profa. Coord. D, o ideal seria fazer uma observação bimestral desse documento, mas a quantidade de professores e de classes da escola acabou se tornando óbice para uma análise mais completa, a ser realizada por apenas uma pessoa, restando a verificação por amostragem, como a que ocorreu durante a visita da Supervisora. Mesmo assim, as poucas observações realizadas revelaram a necessidade da proposição de mais atividades de estudos e orientação aos docentes nas HTPCs relacionados a esse documento que, afinal, é o instrumento comprobatório das ações desenvolvidas com seus alunos no processo educativo.

Outro fator de angústia para os docentes, ainda relacionado aos registros escolares, ocorreu com o estabelecimento, pela SEE-SP, em maio de 2007, de uma escala padrão de notas[46] para todas as escolas estaduais. Nesta escala seriam expressas as sínteses bimestrais e a final do aproveitamento dos alunos, dados que iriam alimentar o programa informatizado relacionado à vida escolar dos alunos implantado nessa rede escolar. Os professores se mostraram descontentes com o fato da SEE-SP ter imposto uma escala que

[46] Conforme Resolução SE nº. 30, de 10/05/2007.

se sobrepôs às normas regimentais da escola. A escala, estabelecida em números inteiros de zero a dez, tinha critério de arredondamento definido sempre para o número inteiro imediatamente superior, exatamente o que gerou indignação entre os docentes da escola. A Professora G, numa reunião da HTPC, perguntou ao Diretor se o arredondamento efetuado num bimestre poderia ser retirado no seguinte, retratando a expectativa de grande parte dos professores presentes na reunião, para os quais a escala adotada representaria mais uma forma de "dar nota" aos alunos. Esse questionamento, compartilhado por muitos professores, evidenciou a permanência de concepções não alinhadas ao princípio básico do regime de progressão continuada, ou seja, o dever da escola buscar *alternativas que assegurem a aprendizagem e a progressão dos alunos em sua trajetória escolar*[47], o que faz da preocupação com décimos resultantes de médias aritméticas entre notas de instrumentos estanques de avaliação algo totalmente sem propósito. Se as premissas previstas no regime de progressão continuada, como a recuperação contínua e paralela, fossem realmente desenvolvidas, o arredondamento proposto não representaria nenhum ônus ou problema para professores ou alunos, já que caberia à escola e, portanto, aos docentes garantir um *patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries e ciclos*[48]. O estranhamento e indignação dos docentes em relação à escala padronizada seriam indicativos da permanência de concepções de avaliação diferentes daquela que fundamenta o regime de progressão continuada. Seriam também indicativos da necessidade e pertinência dos estudos que as Coordenadoras estavam desenvolvendo nas HTPCs para auxiliar os professores no entendimento do modelo organizacional de ensino adotado pela SEE-SP para o Ensino Fundamental oferecido em sua rede escolar. Incluindo aí o significado da avaliação e, também, dos registros sobre o aproveitamento escolar dos alunos.

Com relação à avaliação desenvolvida ao longo do ano letivo, além dos resultados numéricos, as Professoras Coordenadoras também procuraram coletar informações sobre o que estava acontecendo ao longo do ano letivo, solicitando, a cada bimestre, cópias dos instrumentos utilizados nas diferentes classes. A coleta desse material, porém, dependeu mais do compromisso dos docentes em relação ao solicitado do que da cobrança das

[47] GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. A organização do ensino na rede estadual, Orientação para as escolas. São Paulo, SP, 1998. p.3.
[48] Idem, p.21.

próprias Coordenadoras. O material recebido, entretanto, não chegou a ser analisado de forma aprofundada, como era a intenção inicial da Profa. Coord. D, para fomentar discussões sobre as concepções de ensino e avaliação a que estariam relacionados. Segundo as próprias Coordenadoras, muitas tarefas que elas desejavam desenvolver em relação ao processo pedagógico tiveram que ser adiadas tanto em função das dificuldades para desenvolverem trabalhos de formação continuada nas HTPCs (tempo curto, descontinuidades, presença de diferentes grupos de docentes, falta de material para todos os docentes, etc.) como pelos trabalhos extras que as Coordenadoras tiveram que executar em auxílio aos diversos setores da escola (o atendimento de alunos com problemas disciplinares, atendimento aos pais, etc.). De todo modo, o material coletado serviu para observar, mesmo aleatoriamente, o cumprimento das exigências regimentais mínimas em termos da avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e foi reservado para um trabalho de análise e discussão posteriores, conforme a disponibilidade de tempo, com o conjunto dos docentes ou com cada professor individualmente.

4 - Conselhos de Classe

Os Conselhos de Classe se caracterizam como atividades coletivas onde se analisa o desempenho escolar de cada aluno/classe, em cada uma e no conjunto das disciplinas da série, com o objetivo de indicar caminhos para solucionar os problemas detectados e que também permitem o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das atividades escolares. De acordo com as normas da SEE-SP[49], a escola dispunha de um dia por bimestre para realizar essa atividade bastante complexa, especialmente em escolas de grande porte como a estudada. A Coordenação admitiu a necessidade de utilizar pelo menos dois dias para a análise da situação de todos os 1700 estudantes das 40 classes, levantando as causas do aproveitamento insatisfatório e propondo ações para a resolução dos problemas detectados. E foi isso que aconteceu em cada bimestre letivo de 2007, demonstrando que o tempo para a realização dessa atividade é uma variável determinante na qualidade dos trabalhos realizados. Ficou clara, em relação ao tempo para a realização

[49] Resolução da SEE-SP, anualmente editada, estabelece os critérios para a elaboração do Calendário Escolar de cada ano letivo, para todas as escolas da rede estadual de ensino.

desses trabalhos escolares, a existência de incompatibilidades entre a previsão da SEE-SP e o que a escola de fato necessitou para realizar o trabalho. A quantidade de classes e alunos da escola e o trabalho educativo realizado geraram grande volume de análises nos Conselhos de Classe. E as ações programadas para essas reuniões dos Colegiados (conjunto de docentes de cada classe, o Diretor e o Professor Coordenador) que, na escola estudada, também contou com a participação de alunos, fez aumentar o tempo necessário para a realização das atividades, inviabilizando a realização dos Conselhos de todas as classes em apenas um dia em cada bimestre, conforme estava programado no Calendário da escola, oficializado com a homologação da DE.

A participação dos alunos nessa atividade estava prevista no Regimento (Art. 13, parágrafo único e Art. 20, inciso I) e no Plano de Gestão da escola, com o objetivo de possibilitar a inter-relação entre professores, Direção, Coordenação e alunos dos diferentes turnos de aula, séries e classes, propiciando o debate sobre o processo ensino-aprendizagem. Conforme as normas regimentais, cada classe elegeu, a cada bimestre, dois alunos para serem os interlocutores da turma no Conselho de Classe. Tanto para apresentar aos docentes a avaliação dos alunos sobre o desempenho escolar da turma como para fornecer aos demais alunos da classe a avaliação dos docentes e dos colegas das outras classes sobre esse mesmo tema.

Para potencializar a participação dos alunos, as Professoras Coordenadoras, em acordo com a Direção e os professores, prepararam uma atividade denominada *Auto-avaliação dos Alunos sobre o Rendimento Escolar da Turma*. A atividade foi realizada em cada classe, com o auxílio do Professor Conselheiro, antes de cada reunião do Conselho, nos quatro bimestres letivos. Essa avaliação do rendimento da turma, registrada em impresso próprio e com indicação de propostas que, segundo os alunos, poderia promover melhorias na aprendizagem dos mesmos era apresentada ao conjunto dos professores da classe para suscitar novas discussões e depois passava a integrar a Ata da reunião do Conselho.

No Conselho, os professores inicialmente faziam uma avaliação conjunta da classe que iria ser estudada, apontando problemas que estariam dificultando a aprendizagem dos alunos. Nestas avaliações, tal como na auto-avaliação dos alunos, eram frequentemente enfatizados problemas comportamentais dos alunos o que, para aqueles docentes e alunos,

seria a causa do aproveitamento insatisfatório. Similaridade que também pode ser indicativa de aprendizagem ambiental, ou seja, resultante das próprias vivências escolares, já que alunos e professores apontavam causas semelhantes e tradicionalmente indicadas para justificar baixos rendimentos escolares.

Os professores sistematicamente evidenciaram que a indisciplina e a não execução, pelos alunos, das atividades propostas, algo frequentemente observado segundo eles, estariam associados à ausência de reprovação ao final de cada ano letivo. Fato que, para aqueles docentes, estaria estimulando, nos alunos, o desinteresse em relação ao estudo. A afirmação de uma das professoras ilustra bem o que era frequentemente mencionado:

> *(...) faltam estudos* [aos alunos]; *o desinteresse e a indisciplina são sérios causadores do desempenho ruim.* [Para aprender] *é preciso treinar, como os jogadores de futebol, as bailarinas, por 4 ou 5 horas diárias, para que os alunos melhorem na aprendizagem* (...).

Em nenhuma dessas avaliações os professores apontaram a forma de desenvolver o ensino como causa de dificuldades na aprendizagem. Ao contrário, muitas vezes foram proferidas observações semelhantes à da Professora P, em cujas turmas havia sempre muitas notas vermelhas:

> *(...) faltam estudos* [aos alunos] *e eu não estou na escola para explicar 200 vezes o mesmo assunto.*

Com base nas Fichas Individuais dos alunos, elaboradas pelos Professores Conselheiros das classes, no Consolidado das notas da classe, elaborado pela Secretaria escolar, nos Cadernos de Ocorrência e nos Diários de Classe elaborados pelos professores e outras anotações dos docentes, o Conselho de Classe de cada turma de aula tinha continuidade com a análise do aproveitamento escolar de cada aluno. Eram levantadas as dificuldades de aprendizagem, as prováveis causas dessas dificuldades e as ações que poderiam ser desencadeadas para propiciar a resolução dos problemas evidenciados, com o auxílio do conjunto de descritores, indicados no **Quadro XVII**, que a Profa. Coord. D havia organizado com os docentes desde o ano de 2006.

Encerrada a etapa da análise de cada aluno, todos os docentes das classes analisadas e os alunos representantes dessas turmas de aula eram reunidos para o debate sobre os resultados das avaliações realizadas. Na reunião do 1º bimestre, alunos de uma dada turma

mencionaram, na auto-avaliação, problemas com uma das professoras e isso ocasionou uma discussão acirrada no Conselho que só foi contida com a intervenção decisiva da Profa. Coord. D. A pedido dos docentes, a Coordenação modificou a ficha de Auto-avaliação, centrando a análise na atividade dos alunos, embora isso não tenha impedido que, durante os debates, nos Conselhos subseqüentes, ocorressem críticas à atuação de algum professor. Os docentes, por sua vez, sempre fizeram muitas críticas aos alunos, especialmente ao comportamento e atitudes displicentes em relação às atividades escolares.

Quadro XVII – Descritores utilizados nos Conselhos de Classe

Causas Prováveis	**Proposta de solução**
1- Baixa freqüência; **2-** Desinteresse; **3-** Não participa das atividades propostas; **4-** Ausência de hábitos de estudo; **5-** Dificuldade de concentração; **6-** Indisciplina; **7-** Problema de saúde; **8-** Não domina leitura e escrita; **9-** Não domina cálculo.	**1-** Encaminhar para reforço; **2-** Retomada do conteúdo; **3-** Atendimento individual/orientação; **4-** Comunicado aos pais; **5-** Comunicado ao Conselho Tutelar.

Estes eventos com a presença dos alunos, também realizados na escola em 2006, era realmente um acontecimento inédito, inclusive para muitos professores. Vários docentes comentaram que isso não acontecia nas outras escolas da rede estadual do município e foi possível perceber, nas reuniões, que essa era uma situação nova para os docentes que tinham iniciado o trabalho no magistério, naquela escola, em 2007. E embora alguns professores se mostrassem contrários a esse debate com os alunos realizado no Conselho de Classe, a Direção estava apenas cumprindo uma norma do Regimento Escolar elaborado e aprovado pela própria Equipe Pedagógica da escola. Portanto, ainda que o encontro com os alunos provocasse alguns desentendimentos com os professores, como foi observado na reunião do 1º bimestre, a Profa. Coord. D tinha a convicção de que este exercício de discussão se revelaria, ao longo do tempo, um processo de aperfeiçoamento do diálogo, muito interessante tanto para os professores como para os alunos.

Uma evidência interessante dessa atividade foi o fato de alunos, de diferentes classes, avaliarem de forma semelhante, em muitos aspectos, o processo ensino-

aprendizagem. Além disso, os alunos das 5as séries demonstravam maior inibição para falarem aos professores, enquanto os das 7as colocavam suas opiniões sobre o ensino, a aprendizagem e mesmo sobre os professores sem qualquer dificuldade. De modo geral, os alunos apontaram, na primeira auto-avaliação, que grande parte dos docentes era competente, mas, como fatores interferentes no processo educativo, também apontaram que:

- os alunos respeitavam os professores que também demonstravam respeito pelos alunos;
- alguns professores nem sempre entendiam os alunos;
- o professor era bom quando dava boas explicações e tirava as dúvidas dos alunos;
- alguns professores faltavam muito;
- as atividades com professores eventuais eram ruins;
- alguns professores precisavam ter respeito, paciência e tolerância com os alunos;
- a indisciplina, a brincadeira, as conversas e o *passeio* de alguns alunos na sala de aula atrapalhava o processo de ensino e a aprendizagem dos demais colegas da turma;
- a escola precisava tomar providências com os alunos que atrapalhavam o desempenho da classe.

Por seu lado os professores mencionaram, por exemplo, que:

- a indisciplina atrapalhava os trabalhos;
- os pais deveriam ser chamados para assistirem as aulas e auxiliarem os docentes com os alunos indisciplinados (fato que ocorreu algumas vezes);
- a exclusão de alguns alunos seria bom para melhorar o rendimento de algumas classes;
- muitos alunos eram desinteressados, não tinham hábitos de estudos e não faziam as tarefas indicadas o que acarretava mau desempenho na escola;
- alguns alunos eram violentos e ameaçavam os professores;
- os professores precisavam colocar limites para os alunos e lidar com gritaria, palavrões e brigas entre os alunos;
- alguns alunos apresentavam caráter que podia fazer *desandar* toda a classe.

A Profa.Coord. D sempre insistiu em observar que o objetivo daqueles encontros era dialogar sobre o processo ensino-aprendizagem e trocar informações com o intuito de selecionar caminhos que permitissem levar os alunos a melhorarem o aproveitamento escolar e não um momento para trocarem acusações e apontarem culpados. E, apesar do foco estar mais direcionado aos discentes, de modo geral, esses encontros entre professores e alunos no Conselho de Classe permitiram que todos vivenciassem, com a assessoria das Coordenadoras e da Direção, o exercício sistemático e conjunto de avaliação das suas ações no processo ensino-aprendizagem, de reflexão sobre as contribuições que cada um desses atores poderia dar para melhorar o desenvolvimento e os resultados da educação na escola. Apesar das dificuldades, esses encontros propiciaram um interessante exercício da reflexão conjunta sobre o papel de cada um no processo educativo e mostraram que têm potencialidade para alavancar outras reflexões sobre o próprio significado da educação para as classes populares, na sociedade atual.

A Coordenação e a Direção, no primeiro desses encontros, enfatizaram a necessidade de compreensão dos papéis de cada um no processo ensino-aprendizagem e do estabelecimento, entre professores e alunos, de relações de respeito e tolerância, por maiores que fossem as dificuldades evidenciadas no cotidiano do trabalho educativo. A proposta de exclusão de alguns alunos fora cogitada, em diferentes ocasiões, como estratégia para impedir que estes prejudicassem o processo de aprendizagem dos demais alunos das turmas. O Diretor repetidamente argumentou que a exclusão não seria a forma de resolver os problemas apontados, embora essa solução tenha sido cogitada, em diversos momentos, por professores, alunos e também por alguns pais.

O Diretor e a Coordenadora também frequentemente procuraram enfatizar que os professores eram os adultos nas salas de aula e deveriam/precisariam priorizar o diálogo, o respeito, o elogio das boas atitudes e o entendimento com os alunos; que professores e alunos deveriam priorizar o uso de linguagem adequada dentro da sala de aula e que todos deveriam se preocupar em estabelecer relações que primassem pela compreensão e afeto para que não fosse necessário chegar à situação de excluir algum aluno do processo educativo. E enfatizaram, ainda, a necessidade de que os professores continuassem discutindo, nas HTPCs, questões relacionadas aos problemas de aprendizagem e do

comportamento dos alunos que haviam sido evidenciados principalmente no Conselho do 1º bimestre com o objetivo de criarem os caminhos adequados para resolvê-los.

Mas, nas reuniões seqüenciais de Conselho de Classe, a falta de compromisso de muitos alunos para com a própria aprendizagem foi o fator sistematicamente mencionado, pelos docentes, como causa de baixo aproveitamento escolar. Segundo os docentes, muitos alunos não estudavam, não realizavam as tarefas de classe ou de casa e eram muito indisciplinados e desrespeitosos dentro da sala de aula. E faziam isso porque, ainda segundo esses docentes, tinham certeza de que não seriam "reprovados" ao final do ano letivo em função do regime de progressão continuada adotado para a rede estadual de ensino paulista. Esses argumentos tornaram evidente que o termo "reprovação" ainda fazia parte do vocabulário cotidianamente empregado na escola e continuava assombrando o imaginário daqueles professores. Tanto dos professores que só tinham exercido a profissão de ensinar no regime de progressão continuada, tendo vivenciado o outro regime apenas enquanto alunos, como daqueles que já estavam nessa profissão antes mesmo da adoção do mencionado regime escolar na rede estadual de ensino. No âmago da questão estaria, salvo melhor juízo, a retirada do "instrumento de contenção" dos alunos, ou de "motivação negativa", que a reprovação representava, segundo o entendimento da maioria dos docentes da escola.

Portanto, as discussões nos Conselhos de Classe, segundo as Professoras Coordenadoras, foram sempre sinalizando a necessidade de mais estudos sobre o ensino em regime de progressão continuada. Principalmente em relação ao entendimento das concepções de ensino e avaliação que estariam presentes no cotidiano escolar e daquelas que deveriam realmente balizar o ensino no regime mencionado.

Nas diversas reuniões dos Conselhos de Classe, foi possível observar alguns aspectos interferentes no trabalho dos docentes na escola. Ficou evidente, por exemplo, que professores de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas com maior número de aulas semanais no currículo da série, mostravam maior facilidade em identificar, apenas pelo nome, o aluno cuja situação estava sendo analisada. Esses professores tinham de 04 a 06 classes e de 160 a 240 alunos para a jornada semanal de 25 a 32 horas-aula. Situação que contribuía para um maior conhecimento sobre o aluno, sua condição cotidiana de vida e sobre seus problemas de aprendizagem. No outro extremo estavam, por exemplo, os

professores de Inglês, Educação Artística, História ou Geografia, disciplinas com cargas horárias curriculares menores, que trabalhavam com 13 a 16 classes e 520 a 640 alunos para completarem a mesma Jornada semanal de aulas. Situação que tornava mais difícil adquirir conhecimentos sobre todos os alunos e evidenciava que o tempo de contato semanal com os alunos interfere positiva ou negativamente no processo educativo. Em diversas ocasiões, professores das disciplinas com as maiores cargas horárias no currículo auxiliavam os colegas e até os docentes substitutos, na identificação de algum aluno, mencionando: *é o loirinho, que senta na 2ª carteira, na fileira da janela*, etc. A montagem do "carômetro"[50] das classes poderia amenizar algumas dificuldades, mas a escola teria que contar com a possibilidade dos pais disponibilizarem fotos atualizadas dos alunos no início de cada ano letivo, o que nem sempre é possível.

Em contrapartida, foi possível perceber que parte significativa dos professores da escola mostrava conhecimentos sobre a situação de vida de muitos dos seus alunos (situação familiar, problemas de saúde, vivências traumáticas, etc.), que eram mencionados no levantamento das possíveis causas do aproveitamento escolar insatisfatório. Esse fato, observado também em outros eventos da escola, evidenciou atitudes de interesse, por parte dos docentes, em relação a seus alunos, sendo, portanto, um aspecto positivo do trabalho daqueles profissionais.

Por outro lado, falta de hábito de estudos, atitudes dispersivas, desinteresse e falta de compromisso com a realização das atividades escolares (exercícios, trabalhos, etc.) foram as causas mais indicadas para explicar o baixo aproveitamento apresentado por muitos alunos nas avaliações bimestrais. Situação representada por sínteses abaixo de 5,0 na escala de notas adotada. Em parte significativa dos casos os professores indicaram o encaminhamento dos alunos a estudos de reforço e recuperação paralela, caracterizando mais uma grande dificuldade para a escola, conforme enfatizou o Diretor desde a 1ª reunião do Conselho de Classe, por não ter espaço físico e nem professores para atender número muito grande de alunos nessa atividade.

Por fim, embora as reuniões de Conselho de Classe tenham sido realizadas com responsabilidade, com a presença maciça dos professores titulares das classes e de alguns professores dos projetos de reforço (comparecimento voluntário já que não recebem

[50] Relação dos alunos de cada classe por meio de fotos devidamente identificadas.

nenhum pagamento por isso), pelo menos dois aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem e do regime de progressão continuada não receberam grande destaque. Em primeiro lugar, não houve significativos questionamentos quanto às estratégias utilizadas no ensino, na avaliação e na recuperação contínua nas diferentes disciplinas e classes para fazer o contraponto com os resultados de aproveitamento escolar demonstrados pelos alunos. E em segundo lugar, não houve significativa indicação de *retomada dos conteúdos*, ação relacionada como proposta de solução para problemas de baixo aproveitamento dos alunos. A ênfase maior incidiu nas ações e atitudes dos alunos frente ao processo de ensino e aprendizagem e pouco se comentou sobre as ações dos docentes no desenvolvimento do processo. A Profa. Coord. D, ao ser argüida sobre esse fato, mencionou que seria mais fácil para ela colocar esse assunto em pauta nas reuniões das HTPCs do que levantar a questão na reunião do Conselho, tanto para poder trabalhar com mais tempo e profundidade as diferentes concepções teóricas que fundamentavam as diversas estratégias de ensino e avaliação como para levar os docentes a refletirem, fora de uma situação de confronto, sobre a adequação dos métodos que estariam empregando no processo educativo. Como ela própria mencionou, essa era uma temática que causava angústia nos docentes e que, por essa razão, ela sempre tivera grande preocupação em fazer os questionamentos sobre esse assunto de forma a não causar mais estresse e constrangimento aos professores.

Os Processos Recuperativos

As atividades de reforço e recuperação, contínuas e paralelas, conforme previsto na legislação, têm papel fundamental e indispensável no processo de ensino-aprendizagem em regime de progressão continuada. São essas atividades, que a escola tem o dever de oferecer sistematicamente aos alunos com defasagens de aprendizagem, que deverão garantir a diferenciação teórica e prática fundamental entre o regime adotado e a passagem automática dos alunos pelas séries seqüenciais, que é denominada de promoção automática. Estudo cuidadoso da Deliberação CEE nº. 09/97 que instituiu a progressão continuada, da 2ª LDB (Lei Federal nº. 9394/96) às Resoluções da SEE-SP, aponta que é a garantia de efetiva aprendizagem, conforme o ritmo de cada estudante, e não as menções ou notas que classificam o aproveitamento escolar dos alunos em algum período determinado do ano

letivo que determinará a proposição dessas atividades durante todo o processo de escolarização.

A proposição de atividades de recuperação contínua, realizadas no processo de desenvolvimento do ensino dos componentes curriculares e balizadas pelos objetivos da escola, do curso e das disciplinas, está caracterizada como atribuição dos docentes no Regimento da escola estudada. Mas, conforme mencionado anteriormente, a Supervisora da escola detectou, ao final do 1º bimestre letivo de 2007, irregularidades nos registros de alguns Diários de Classe que poderiam estar indicando falhas na escrituração desse documento ou a ausência de atividades recuperativas intensivas (recuperação contínua), situação passível de responsabilização dos docentes e da Direção da escola. Após essa verificação, a Coordenação ampliou o trabalho de conscientização dos docentes sobre a obrigatoriedade e importância dessa atividade, conforme a necessidade de cada educando e como meio para propiciar a superação das deficiências básicas de aprendizagem.

Mesmo reconhecendo o seu papel nesse processo, a Profa. Coord. D afirmou que ela não conseguia acompanhar sistematicamente as atividades regulares de ensino e muito menos as recuperativas, visitando as classes, trocando informações com cada professor individualmente ou conversando com alunos. Essa ação era dificultada, primeiramente, pelo total de 30 classes diurnas, dos Ensinos Fundamental e Médio, sob sua coordenação. E, depois, por todas as interferências, anteriormente mencionadas que de forma contundente atravessava o seu trabalho de coordenação das atividades educativas. As reflexões com os docentes, de forma mais freqüente e sistemática nas reuniões das HTPCs apesar das dificuldades para a realização das mesmas, contribuiu na composição do seu entendimento de que a atividade recuperativa era considerada, pelos docentes, complexa e difícil de ser executada. Dois fatores, segundo as observações dos docentes, dificultavam mais a execução dessa atividade: a quantidade de alunos nas classes de Ensino Fundamental e o desinteresse que eles demonstravam pelos estudos. Nas entrevistas realizadas com os docentes da escola durante a coleta de dados dessa pesquisa, a quantidade de alunos nas classes do Ensino Fundamental foi o fator mais apontado como dificultador nas atividades de ensino e recuperação da aprendizagem.

Mas para as Coordenadoras muitos professores mostram-se resistentes em rever ou mudar as estratégias de ensino e avaliação que comumente utilizam, em muitos casos

justificada por insuficiente embasamento teórico que permita compreender as diferenças entre as concepções realmente praticadas e as previstas para o ensino em regime de progressão continuada. Daí a sua preocupação em manter a discussão e os estudos sobre o assunto, nas atividades de HTPCs. Mas é importante notar que os argumentos comumente usados pelos docentes para justificar as suas resistência às atividades recuperativas, aliado às dificuldades da escola em disponibilizar, sempre que necessário, essas atividades aos alunos conforme previsto na legislação, são indicativos de que não está sendo possível, aos docentes, compreender que as dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem não podem ser caracterizadas como um defeito porque elas são inerentes ao próprio ato de aprender.

Atividades de reforço e recuperação paralela a alunos que não conseguiram sanar deficiências básicas de aprendizagem, necessariamente após realizarem recuperações contínuas, devem ser oferecidas pelas escolas, conforme previsto na legislação sobre a progressão continuada. E devem ser oferecidas na forma de projetos, anualmente homologados pelas DEs e realizados entre março e final de novembro de cada ano letivo, tanto referente à série em curso como à série cursada pelo aluno no ano anterior. Essa atividade, portanto, está prevista como meio de garantir o *patamar de aprendizagem* ao final do Ciclo de estudos, conforme explicitado no texto de orientações da SEE-SP enviado às escolas estaduais quando o novo regime escolar foi adotado. O que se entende dessas orientações da SEE-SP, que parte dos docentes da escola mostrou desconhecer, esse patamar não se refere necessariamente ao conjunto total de conteúdos trabalhados nos componentes curriculares. Mas refere-se, certamente, a um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que os estudos, nas diferentes disciplinas, deveriam ajudar o aluno a adquirir/desenvolver como, por exemplo: ler, elaborar e interpretar textos; ter domínio de técnicas de cálculo; saber observar, analisar e resolver situações problemas; sintetizar informações etc., incluindo conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade.

Por outro lado, o aluno a quem for recomendado o trabalho de recuperação paralela deve, obrigatoriamente, participar das atividades, tendo suas ausências computadas em adição àquelas já contadas nas atividades regulares. E conforme estabelece a legislação, a freqüência do aluno, que não pode ser menor do que 75% do total das aulas dadas, aliado

aos problemas de aprendizagem que não poderiam ser sanados com estudos subseqüentes, é o único fator que interromperia a progressão dos alunos pelas séries do Ciclo do Ensino Fundamental que ele estaria cursando.

Para desenvolver essas atividades, a escola preparou, no início do ano letivo de 2007, o projeto de reforço e recuperação paralela enviado à DE para homologação. Orientação elaborada pela DE indicava que o projeto de reforço e recuperação paralela deveria conter:

- Introdução – a explicação do projeto e suas partes;
- Objetivos – as metas a serem atingidas com o processo;
- Metodologia – forma de desenvolvimento dos trabalhos;
- Recursos materiais – o que seria utilizado para a consecução dos objetivos propostos, por exemplo, computadores, softwares, etc.;
- Clientela – relação dos alunos e grupos formados para as atividades;
- Critérios de agrupamento dos alunos - descrição das dificuldades dos grupos de alunos e o que seria desenvolvido com cada grupo;
- Avaliação – como o desempenho dos alunos seria avaliado e registrado;
- Componentes curriculares – disciplinas que o projeto iria atender;
- Relação das turmas – listas dos alunos, separadas por dias e horários;
- Quadro geral de horários - dia da semana e o horário das aulas de cada turma;
- Período de realização – com discriminação das atividades a serem realizadas;
- Professor responsável pelo projeto.

As atividades de recuperação paralela eram desenvolvidas, até 2004, em horários diversos do turno regular de aulas dos alunos. Mas com a Resolução de 2005[51], a SEE-SP determinou que as atividades de reforço e recuperação paralela passassem a ser oferecidas no mesmo turno das aulas regulares dos educandos; determinação ainda vigente em 2007. Essa determinação, como comentou o Diretor, de certo modo minimizou dois problemas da escola relacionados à execução desses projetos: a inexistência de espaço físico disponível, nos dois turnos diurnos, para essas atividades, pois a escola funcionava com capacidade máxima nesses turnos e as faltas dos alunos que resistiam em retornar à escola, no período

[51] Resolução Se nº. 15 / 2005, sobre reforço e recuperação paralela, ainda vigendo em 2007.

oposto das aulas regulares, para o processo de recuperação. Porém, por outro lado, o deslocamento dessas atividades para o mesmo turno de aulas dos alunos criou, para a escola, uma nova dificuldade relacionada à quantidade de professores necessários para a execução desse trabalho que ficou restrito às 6as aulas de cada turno diurno. E embora houvesse espaço ocioso no período noturno, em 2007, as atividades recuperativas não podiam ser oferecidas nesse horário porque se referiam ao Ensino Fundamental oferecido, de modo regular na rede estadual, apenas no período diurno.

Assim, pelo horário das aulas, pelo número de alunos por turma de recuperação, pela quantidade de turmas necessárias para atender a todos os alunos encaminhados à recuperação paralela, a escola passou a necessitar de muitos professores para essa atividade. Além disso, pela forma de remuneração dessas aulas, restrita ao período de duração do projeto e aulas efetivamente dadas, os professores efetivos e os OFAs da casa se recusavam a desenvolver essas atividades, restando à escola contratar outros docentes. Tarefa bastante difícil, segundo o Diretor e as Coordenadoras porque, pela forma como essas atividades foram organizadas, cada docente contratado poderia, no máximo, assumir quatro turmas de aula. Pelo horário em que essas aulas eram oferecidas, desde 2005, a escola vinha precisando contratar muitos professores para as aulas de reforço de modo a atender as turmas de recuperação paralela formadas, o que nem sempre era possível pela pequena disponibilidade de docentes existente no município. Fato que frequentemente estava impedindo o oferecimento de aulas de recuperação paralela a todos os alunos que dela necessitavam, em flagrante contradição com as premissas adotadas com o regime de progressão continuada.

Em 2007, tal como nos dois anos anteriores, segundo informou a Profa. Coord. D e seguindo orientação emanada da SEE-SP, a escola fez o projeto para aulas de reforço e recuperação paralela, envolvendo especificamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (em anexo) e priorizou o desenvolvimento de algumas competências básicas para o processo de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. A priorização dessas duas disciplinas nesses projetos de recuperação paralela, contraditoriamente ao que foi proposto quando da instituição da progressão continuada, mas confirmada por Diretores de outras escolas estaduais e também Supervisores de ensino contatados para informarem sobre esse fato, ocorreu de forma tácita, pois a indicação desse procedimento não foi

localizada, explicitamente, em nenhum dispositivo legal editado pela SEE-SP e seus órgãos normativos. Fato que causa estranheza, porque até o programa informatizado, implantado pela SEE-SP em toda a sua rede escolar, para a coleta dos dados referentes à vida escolar dos estudantes apresenta campo específico para o registro dos resultados das recuperações nas diferentes disciplinas do currículo.

Portanto, na escola em estudo, as ações de reforço e recuperação paralela se concentraram de modo conjunto nas duas disciplinas mencionadas, com prejuízo para os alunos com defasagens de aprendizagem nos outros componentes curriculares e com prejuízo das especificidades de cada desses outros componentes curriculares. Prejuízo que também pode ser computado nos dois componentes curriculares priorizados porque a maior parte dos professores contratados para essa atividade não tinha habilitação em pelo menos uma dessas duas disciplinas, mas tinha que ensinar conteúdos de ambas. Situação que motivou muitas críticas dos professores das aulas regulares com o argumento de que os docentes contratados não tinham condições de desenvolver os estudos que os alunos realmente necessitavam.

Por outro lado, a demora na homologação dos projetos pela D.E., tanto no 1º como no 2º semestre de 2007, fez a escola iniciar essas atividades semestrais também com atraso. Dessa forma, ficou prejudicada a formação de novas turmas para recuperação no 2º bimestre e essas atividades, no 2º semestre, só foram iniciadas no mês de setembro, caracterizando prejuízos para muitos alunos.

Todos os elementos citados indicam que a oferta de aulas de reforço e recuperação, em 2007, caracterizou-se como um problema de difícil equacionamento. Fato que já havia ocorrido em anos anteriores, segundo a Profa. Coord. D. A primeira variável condicionante foi o horário de oferecimento das aulas, momento em que a escola tinha salas de aula desocupadas. Essa variável determinou a segunda, porque cada professor contratado para essas aulas só podia assumir no máximo 04 turmas num total de 08 aulas semanais, criando a necessidade de 04 dias diferentes da semana para que essas atividades pudessem ser executadas. E como as turmas eram constituídas, por indicação legal, com cerca de 20 alunos cada uma, a quantidade de turmas e alunos atendidos acabou dependendo exclusivamente da disponibilidade de salas e da existência de professores para essas aulas. Portanto, o total de alunos no processo de reforço e recuperação paralela tem atendido uma

condicionante puramente logística e não pedagógica, como determina o instituto da progressão continuada. Por fim, a forma de execução e remuneração dessa atividade tornou-se a terceira variável condicionante. Assim, com aulas que não podem compor jornada ou carga horária regular de trabalho docente e com remuneração exclusivamente por aula dada, sem incidir em outros períodos letivos como férias e recesso, os docentes titulares de cargo e os OFAs da escola ficaram definitivamente afastados dessa atividade, como já foi comentado anteriormente. As aulas desse projeto, então, têm sido atribuídas a professores iniciantes, muitas vezes sem qualquer experiência didática anterior ou até mesmo a professores não habilitados que, sem outra opção de exercício na rede de ensino, aceitam esse trabalho com uma remuneração restrita às aulas efetivamente dadas e apenas no período do contrato, sem qualquer outro benefício. E isso também caracteriza uma situação de exploração e precarização do trabalho docente.

A escola contratou, em 2007, 09 professores para o projeto de reforço desenvolvido no 1º semestre. No 2º semestre, contratou 08 docentes, três dentre aqueles que já tinham trabalhado no semestre anterior e 05 novos. Desses últimos, apenas 03 eram habilitados em Matemática e todos os outros em Língua Portuguesa, mas todos eles tinham que desenvolver o projeto de reforço conjunto para essas duas disciplinas. Além disso, não foi possível, nos dois semestres letivos, atender a todas as turmas de recuperação paralela projetadas. Assim, para os alunos não atendidos nessa atividade pelas razões especificadas, que não conseguiram, por outras vias, suprir suas defasagens de aprendizagem, a progressão continuada caracterizou-se como promoção automática.

Outro problema das atividades de reforço e recuperação paralela, constatado na escola, relacionou-se aos horários de realização das atividades e possibilidade de acompanhamento das mesmas. A Profa. Coord. D, antes do início dessas atividades fez uma reunião com os professores contratados para: expor o projeto de recuperação paralela elaborado pela equipe pedagógica da escola (Professores responsáveis pelas classes, Coordenadoras e Diretor), os objetivos e as competências que precisavam ser trabalhados com os alunos; identificar as dificuldades dos docentes em relação à execução da atividade; auxiliar na troca de experiência entre os docentes; explicar o processo de avaliação, computação da freqüência dos alunos e os conteúdos que deveriam ser enfatizados. Depois de iniciadas as atividades, porém, em função do seu próprio horário de trabalho e dos dias

em que eram realizadas as HTPCs, coincidentemente no mesmo horário em que as aulas de reforço estavam ocorrendo, ficou praticamente inviável, para ela, observar/acompanhar os trabalhos que estavam sendo realizados ou fornecer novas orientações aos docentes, a menos que eles a procurassem, em outros horários, para solicitar algum auxílio. A Profa. Coord. D afirmou que no 1º semestre de 2007 não tinha chegado a conhecer dois dos professores que assumiram turmas de reforço e recuperação paralela porque ela já não estava mais na escola nos dias e horários em que esses docentes executavam o seu trabalho.

Além disso, como as HTPCs eram realizadas nos mesmos horários dessas aulas de reforço e recuperação paralela, os docentes dessa atividade ficaram praticamente impedidos de participar das reuniões, conforme previa a legislação, para trocar informações com os docentes responsáveis pelas classes. E mesmo que eles tivessem oportunidade de participar de alguma reunião da HTPC como pôde ser observado algumas vezes, seria por vontade dos próprios professores e interesse puramente "missionário" em relação aos alunos, porque, como já foi explicitado anteriormente, eles não receberiam qualquer tipo de remuneração por isso.

Por fim, conforme informou a Profa. Coord. D, por orientação tácita, há pelo menos três anos não eram formadas turmas de recuperação de Ciclo naquela escola. Atividade que deveria ser oferecida, necessariamente, aos alunos que chegassem ao final do Ciclo ainda com deficiências de aprendizagem, especialmente em relação ao "patamar básico" estabelecido para a etapa de escolarização cursada (conhecimento que a escola não tinha de forma especificada), conforme estabelece a legislação. Os alunos nessa situação estavam sendo integrados às classes regulares da última série do Ciclo, como os alunos repetentes dos modelos organizacionais do ensino anteriores à instituição da progressão continuada. E dessa forma, o aluno nesta situação estaria repetindo essa última série e não recebendo orientações conforme suas dificuldades de aprendizagem, o que se caracteriza como mais uma flagrante contradição entre a prática e as premissas teóricas adotadas com a adoção do regime de progressão continuada na rede escolar estadual.

Por fim, todas as dificuldades que envolvem os processos recuperativos, ou seja, o número de alunos nas classes, a quantidade de classes de cada docente, as contradições da própria legislação, as carências de materiais e equipamentos pedagógicos adequados e em quantidades suficientes, a incompreensão das concepções que fundamentam o ensino no

regime de progressão continuada, a incompreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos como parte inerente do processo de aprender, etc., tudo isso dificulta o desenvolvimento de ações bem qualificadas ou até mesmo impede o professor de atuar nesse processo. E se o professor não o realiza, por qualquer razão que seja, estará definitivamente impedido de adquirir a verdadeira dimensão da avaliação formativa, base da progressão continuada, ou de aperfeiçoar, cada vez mais, sua compreensão sobre o processo que coordena na sala de aula. Consequentemente estará impedido de aperfeiçoar-se enquanto profissional educador.

Por outro lado, todas essas dificuldades apontadas demonstram que os administradores da rede de ensino em pauta ainda não conseguiram resolver problemas básicos que dificultam a execução das atividades recuperativas, exatamente um dos pilares de sustentação do regime escolar adotado para o Ensino Fundamental oferecido nas escolas estaduais de São Paulo. E dessa forma, mais uma vez, o prejuízo está sendo creditado aos membros das classes populares da sociedade paulista que constituem, maciçamente, os clientes da rede estadual de ensino desse estado brasileiro.

CAPÍTULO VI – O QUE OS DADOS PERMITEM ENTENDER

A realização desse estudo teve como objetivo central conhecer as concretas condições de desenvolvimento das atividades educativas em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo que oferece, desde 1998, o Ciclo II do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada. Conforme a legislação resumidamente apresentada no Capítulo III, a adoção desse regime na rede escolar mencionada teve como metas explícitas: a eliminação dos fatores clássicos de exclusão do processo de escolarização - a repetência e a evasão - para complementar o acesso com a permanência na escola e a melhoraria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Metas definidas também, desde os anos 80, em outras políticas de reformas educacionais implantadas nesse estado como *contraface* da expansão quantitativa de escolas e vagas, no processo de democratização da educação intensificado a partir dos anos 70.

Entendimento deduzido da legislação e literatura educacional estudadas, associado ao pressuposto de Pimenta (2001) destacado no Capítulo I, contribuiu para a proposição de que a pesquisa também permitisse desvelar a existência de contradições no processo de implantação e implementação da política que determinou a organização do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual, em ciclos de progressão continuada. E em caso de serem encontradas contradições, desvelar o que elas estariam indicando em relação aos reais objetivos dessa política educacional implantada em 1998 e suas conseqüências no trabalho e na profissionalização dos docentes.

O estudo da legislação permitiu observar que em nenhuma reforma do ensino anterior à 1998 as metas explicitadas foram vinculadas, de modo tão explícito e incisivo, à atribuição de responsabilidades, às escolas e aos docentes, para com a concretização dos objetivos propostos. Conforme destacado no Capítulo III, ao organizar o Ensino Fundamental da rede estadual paulista em ciclos de progressão continuada, a SEE-SP, fundamentada nos argumentos do CEE-SP para instituir esse regime no sistema escolar do estado, explicitamente transferiu, à escola e aos professores, a responsabilidade pela efetivação da política implantada, pela concretização dos pressupostos e concepções delineadas. Em texto distribuído às escolas, a SEE-SP tornou explícita a posição dos gestores centrais dessa rede escolar ao indicar que **à escola caberia encontrar maneiras**

de ensinar que assegurassem a efetiva aprendizagem de sua clientela, com os professores monitorando constantemente os avanços e dificuldades dos seus alunos e oferecendo-lhes suporte e reforço escolar, sempre que problemas fossem detectados.

Os gestores se apoiaram justamente nesse trabalho, da escola e dos professores, para considerar desnecessária a reprovação de alunos nas séries componentes de cada Ciclo em que o Ensino Fundamental foi organizado e, com isso, eliminar o que consideraram causa ponderável de evasão escolar e de dispêndio de recursos destinados à educação. Segundo a SEE-SP, a concretização desse trabalho, da escola e dos professores, garantiria o fechamento do "*ralo*" por onde estariam escoando os recursos da educação no estado. Consequentemente sobrariam recursos para melhorar as condições de trabalho nas escolas, especialmente as condições físicas e didático-pedagógicas bem como as condições salariais dos docentes.

Assim, em meu entendimento, especialmente esse argumento empregado pelo CEE-SP para instituir o regime de progressão continuada no Sistema educacional paulista e pela SEE-SP para adotá-lo na rede estadual de ensino de São Paulo indica a necessidade de disponibilizar, nessas escolas, condições de trabalho adequadas para qualificar a educação nelas oferecida, particularmente a etapa de escolarização constitucionalmente obrigatória – o Ensino Fundamental. E, ainda em meu entendimento, especialmente a SEE-SP, representante máxima do governo estadual na área educacional, envidaria todos os esforços para dotar as escolas das condições necessárias e suficientes para concretizar o ensino nesse regime. Regime teoricamente colocado como o "redentor" da grande tragédia em que havia se transformado a educação pública paulista, especialmente no último quartel do século XX e que, portanto, seria capaz de promover mudança radical na cultura escolar no estado.

Mas o estudo da legislação referente ao regime de progressão continuada na rede estadual de ensino paulista e da literatura educacional referente à educação das classes populares nas sociedades capitalistas, no percurso de desenvolvimento do capitalismo até o atual estágio de economia globalizada, me forneceu indicadores de que a concretização dessa reforma é uma tarefa muito complexa. Ou seja, ainda que esse regime escolar tenha potencialidade para gerar mudança na cultura escolar, a sua concretização no ensino público torna-se complexa em função das limitações que lhe são impostas, especialmente no contexto do modelo político, econômico e cultural da sociedade em que a rede estadual

escolar está inserida, fato que procurarei evidenciar na apresentação da análise dos dados da pesquisa realizada.

Assim, como a análise dos dados dos dados obtidos na pesquisa começou com o reconhecimento de fatores que tornam complexa a concretização do regime de progressão continuada, é conveniente, antes de tudo, explicitar aqueles que, em meu entendimento, seriam os mais ponderáveis.

Fatores Condicionantes Na Concretização Do Regime De Progressão Continuada

Como foi anteriormente mencionado, o estudo da legislação e da literatura educacional revelou vários fatores que tornam complexa a efetivação do regime de progressão continuada na prática escolar. Um desses condicionantes é o fato da organização do ensino em ciclos de progressão continuada exigir mudanças profundas, radicais e indispensáveis. Mudanças que envolvem desde as concepções que fundamentam as práticas escolares (especialmente a avaliação) até as formas de organizar, executar e acompanhar o processo educativo na escola e na sala de aula, incluindo-se aí as necessidades materiais para a operacionalização do ensino com estratégias diversificadas e mais motivadoras. Esse último, um quesito de fundamental importância especialmente nesse regime que estabelece a retirada do elemento coercitivo para obrigar os alunos a se envolverem com as atividades educativas – a nota como fator promocional. Além disso, em termos das concepções, efetivar o novo regime escolar representa, teórica e praticamente, a ruptura com os modelos de ensino concretizados na rede escolar estadual até 1997. Modelos marcantemente seletivos e excludentes que, conforme os argumentos do CEE-SP e SEE-SP, o regime de progressão continuada permitiria superar.

O regime de progressão continuada fundamenta-se em avaliação como instrumento orientador do processo ensino-aprendizagem, ou seja, como instrumento orientador do trabalho dos professores e dos estudantes. Portanto, em relação aos professores, os resultados das avaliações deverão fornecer indicadores para a reorganização dos procedimentos de ensino de forma a possibilitar, a todos os alunos, aprender e progredir continuamente no seu percurso escolar. E para os alunos, as avaliações devem servir como indicativo do que foi aprendido e do que ainda precisa ser mais bem estudado. Essa

proposta impõe, portanto, o rompimento com a cultura de avaliação para classificar, selecionar, promover, reprovar, premiar ou punir os alunos. Cultura que, entretanto, ainda domina o imaginário pedagógico da sociedade brasileira, dos professores e dos estudantes, pois esse é o modelo que fundamenta o trabalho na maioria das redes de ensino particulares, municipais, estaduais e federais do país, que fundamenta os processos de acesso ao ensino superior e os processos de ingresso no mercado de trabalho, para citar apenas alguns exemplos.

No ensino em ciclos de progressão continuada, a avaliação não tem a finalidade de definir quem será promovido ou retido ao final de cada ano letivo constituinte do ciclo. A avaliação tem que ser realizada para fornecer indicadores que permitam à escola e aos professores reorganizar continuamente as estratégias didáticas, no decurso das atividades regulares das aulas e ou paralelamente a elas, com vistas a conduzir os alunos à superação das suas defasagens de aprendizagem. Assim, esse regime escolar pressupõe a (re)orientação contínua do trabalho educativo, adequando as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes, especialmente nos processos recuperativos, para promover a efetivação da aprendizagem. Essa concepção de avaliação certamente envolve concepções de escola, de ensino, de professor e de aluno, diferentes daquelas que orientam os modelos tradicionais de educação escolar. Portanto, implantar o regime escolar de progressão continuada, especialmente na etapa obrigatória de escolarização – direito público subjetivo de todos os cidadãos brasileiros - implica na assunção plena, especialmente pelos profissionais que atuam na escola conforme explicitou a SEE-SP, das novas concepções (particularmente a de avaliação), para realizar trabalho educativo focado no contínuo esforço de levar o aluno à aprendizagem. O trabalho educativo no regime de progressão continuada só pode estar pautado, então, no lema **aprender ou aprender**.

E é esse resultado, pelo menos no discurso, que a SEE-SP cogitou obter ao adotar o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental de suas escolas, independentemente do contexto em que vive a sua clientela fora dos muros escolares, pautando-se, basicamente, no esforço da escola e dos docentes em fazer *mágicas* e *malabarismos* para "encantar" os estudantes, obtendo sua atenção e adesão ao processo educativo e garantir a efetivação da sua aprendizagem.

Porém, atribuir tal encargo à escola e aos professores que nelas atuam põe em pauta as necessidades para a execução do trabalho pretendido. Como se sabe, nem mesmo os mágicos e malabaristas mais prodigiosos conseguirão encantar sua platéia apenas com belas palavras e gestos habilidosos. Eles necessitam de aparato material que esteja disponível no lugar e hora exata em que a mágica ou o malabarismo será realizado, além de, indispensavelmente, contarem com o auxílio de um ou mais assistentes/auxiliares. Analogamente, para se chegar ao resultado prático previsto na proposta de reforma do ensino em análise, é preciso que os docentes malabaristas também contem com as condições adequadas e necessárias para desenvolverem o seu trabalho. Especialmente nas instituições públicas, onde os alunos, maciçamente oriundos das classes populares da sociedade, nem sempre contam, no seio de suas famílias e ambientes de vivência, com estímulos necessários e suficientes que contribuam para o seu qualificado desenvolvimento no processo escolar. Trabalhar sem as condições necessárias e suficientes, ou de forma inadequada, seria pretender que os docentes tirassem "*leite de pedra"*, como se diz no jargão popular. E ao que consta, o conhecimento para realizar essa façanha, que seria verdadeiramente extraordinário, nunca foi e ainda não pode ser obtido em nenhuma disciplina do currículo dos cursos de formação de profissionais professores. E nem mesmo nos cursos de formação de mágicos e malabaristas. Logo, as condições materiais e organizacionais da escola, ao lado da assunção das novas concepções pelos docentes, seriam questões fundamentais a serem resolvidas para que o regime de progressão continuada pudesse se efetivar na prática escolar, sem qualquer risco de transformar-se em mais um fator de desqualificação do ensino e do trabalho docente.

Supondo, então, que os docentes não tivessem nenhuma dificuldade em assumir modelo de ensino fundamentado nas novas concepções, mesmo que eles tenham vivenciado modelos antagônicos em seus estudos de formação inicial para o exercício da profissão e ou tenham empregado em seu trabalho docente, especialmente em anos anteriores a 1997, ainda assim a concretização do novo regime escolar exigiria condições específicas nas escolas. Exigiria, por exemplo, disponibilidade de materiais pedagógicos e de equipamentos que permitissem o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras. Estratégias capazes de facilitar a aquisição de conhecimentos para além do tradicional "aprender para passar de ano". Exigiria equipe de suporte escolar que pudesse,

no mínimo, facilitar/auxiliar a ação docente, disponibilizando os materiais e equipamentos no local e hora de seu uso ou auxiliando na organização/movimentação dos alunos. Exigiria espaço físico, com mobiliário adequado, que facilitasse o uso dos materiais e equipamentos disponíveis, que facilitasse a realização de atividades de ensino diversificadas, das atividades recuperativas contínuas e paralelas e ou permitisse alterar a composição e dimensão das turmas de aula conforme o trabalho planejado ou as necessidades de aprendizagem dos alunos. Exigiria jornada de trabalho ou carga horária docente compatível com a necessidade de monitoramento contínuo dos alunos, com a organização e execução das atividades regulares de aula e das atividades de recuperação contínua ou paralela. Exigiria conjunto de normas que permitisse diferentes modos de organização do trabalho escolar e das turmas de aula, que favorecessem a composição de uma equipe escolar mais estável e coesa, inclusive para auxiliar na disseminação do real significado dos ciclos de aprendizagem e apagar, definitivamente, a marca de seletividade e exclusão criada pela seriação. E certamente ainda haveria muitas outras exigências para a ideal organização e execução do ensino no novo regime escolar.

Além disso, considerando que esse novo regime escolar fundamenta-se na concepção de que **toda criança é capaz de aprender se a ela forem oferecidas condições que respeitem seu ritmo de aprendizagem e estilo cognitivo**, é possível concluir que os ciclos de progressão continuada implicam em novo modelo de escola, novo papel para os professores e novo modelo de gestão do ensino, em todos os níveis, compatível com as novas concepções fundamentais do processo ensino-aprendizagem. Logo, o ensino em regime de progressão continuada implica em exigências concretas, no mínimo como as mencionadas, para se concretizar com a efetiva aprendizagem dos alunos, para não haver risco de se caracterizar, na prática escolar, como promoção automática. Contemplar as escolas com todas as exigências para que o ensino no novo regime adotado se concretize da forma adequada e legalmente prevista depende de que todos os partícipes do processo educativo assumam suas responsabilidades e executem as ações que lhes competem na gestão, manutenção e execução do processo de escolarização. E depende, por fim, de que haja recursos necessários para financiar a disponibilização dessas exigências, incluindo processos de formação para auxiliar os docentes na compreensão e assunção das novas concepções adotadas.

No caso das instituições públicas como a rede estadual de ensino de São Paulo, estariam envolvidos no processo educativo, direta ou indiretamente, os gestores centrais da educação paulista (governo estadual e órgãos específicos da administração), o coletivo de profissionais de cada escola, os professores por sua ação na sala de aula, os alunos e suas famílias. Todos esses atores teriam responsabilidades específicas no processo de construção da nova escola onde o regime de progressão continuada pudesse ser concretizado sem risco de transformar-se, por exemplo, em promoção automática.

Processo escolar com esse resultado – promoção automática - seria especialmente danoso para os estudantes dessa rede de ensino, maciçamente pertencentes às classes populares e menos favorecidas da sociedade paulista, para quem a escola representa uma importante (ou talvez a única) possibilidade de aquisição de conhecimentos sistematizados que poderiam auxiliá-los na jornada para melhorar a qualidade de suas vidas. Processo escolar com esse resultado se caracterizaria como o meio de seletividade e exclusão mais pernicioso já praticado em toda a história da educação paulista, porque estaria velado pela falsa idéia de escolarização completada. Passar pela escola dessa forma apenas contribuiria para adiar e ampliar a sensação de desconhecimento, de incompetência, capaz de corroer a auto-estima dos indivíduos e a crença na sua capacidade de aprender e, consequentemente, de autonomamente buscar soluções para os problemas de sua vida cotidiana.

Mas é preciso lembrar que a escola não ensina apenas conteúdos das disciplinas curriculares como meio de desenvolver competências, atitudes e habilidades múltiplas para a vida e o trabalho nas sociedades contemporâneas, ditas sociedades do conhecimento. A escola também ensina pelo seu currículo oculto, pela forma como o currículo é desenvolvido. E, nesse caso, passar pela escola num processo de promoção automática pode impedir o acesso ao conhecimento que o homem historicamente sistematizou, pode dificultar a aquisição de várias competências e habilidades cognitivas e intelectuais, mas certamente contribui, conforme o seu modelo organizacional, na aquisição de comportamentos e atitudes. Considerando o tradicional modelo hierárquico de organização do trabalho escolar, a escola estaria contribuindo para que os alunos aprendessem alguns comportamentos e atitudes necessárias ao seu futuro papel como trabalhador assalariado: obediência, cumprimento de horários, cumprimento de normas, etc. Processo escolar só com essa perspectiva seria, então, ainda mais danoso e excludente do que o modelo de

ensino em regime de promoção ou repetência. Ou ainda, mais excludente do que impedir o acesso à escolarização por não oferecimento de vagas. Regime escolar que apenas garantisse o "passar de ano sem aprender" ou apenas aprender obediência, cumprimento de normas, cumprimento de horários, etc. seria, então, meio para manter "guardados entre os muros escolares", durante os anos de duração da escolarização, aqueles indivíduos que por sua origem de classe estariam, antecipadamente, marcados para compor o exército de reserva de mão de obra barata e desqualificada, um dos grupos estruturais das sociedades capitalistas. Para receber, pela ação do currículo oculto escolar, treinamento de aceitação do poder dos "predestinados", "nascidos" com capacidade de aprender ou com recursos para pagar o "ensino de qualidade" oferecido em instituições privadas.

A situação contrária, ou seja, a construção de novo modelo de escola pública estadual para concretizar o regime de progressão continuada de forma qualificada envolveria, como já foi mencionado, ações dos gestores centrais do estado, do coletivo escolar, dos professores e dos alunos e suas famílias.

As ações em nível central (gestores do estado) seriam direcionadas, no mínimo, a: disponibilizar escolas com as condições físicas, materiais e de equipamentos adequados; compatibilizar a situação funcional dos profissionais com o trabalho escolar a ser executado; estabelecer normas para a adequada organização da escola, do currículo e particularmente do processo de reforço e recuperação, um dos pilares de sustentação da progressão continuada; desenvolver procedimentos para esclarecer e orientar a sociedade sobre as características do ensino no novo regime adotado; oferecer processos de formação para os profissionais em exercício nas escolas; descentralizar recursos e descentralizar poder para que as escolas pudessem resolver problemas que estivessem dificultando a ação educativa de qualidade. Ações que, em se tratando de rede de ensino estadual, dependem de interesses políticos e econômicos a que os gestores do estado estão submetidos e, desse modo, dependem da disponibilidade de recursos para o financiamento de políticas sociais como a educação. Ações que podem ir muito além de apenas a utilizar os recursos economizados com a eliminação da repetência e da evasão, como tentaram fazer parecer o CEE-SP ao instituir esse regime escolar no Sistema de Ensino paulista e a SEE-SP ao adotar esse regime na rede estadual. Ações que, pela dimensão gigantesca da rede escolar estadual paulista, podem envolver volume de recursos que as tornem incompatíveis com as

orientações dos organismos internacionais que comandam o desenvolvimento econômico mundial e que disseminam as premissas neoliberais (de Estado mínimo, de políticas focalizadas e seletivas), que têm influenciado diferentes instâncias governamentais no Brasil como no restante do planeta.

Em nível local (escola) também deveriam ser realizadas ações direcionadas ao desenvolvimento de ensino de qualidade no novo regime ou para a construção de uma nova escola. Para concretizar uma escola de qualidade caberia, no mínimo, ao coletivo escolar (conjunto de profissionais da escola): articular suas ações no sentido de que a equipe trabalhasse de forma coesa e comprometida com o desenvolvimento de ensino qualificado; refletir continuamente sobre o processo educativo buscando aprofundar os conhecimentos sobre as concepções que fundamentam diferentes modelos de organização da escola e do ensino; elaborar projeto pedagógico para melhor atender à clientela recebida; organizar a escola e o currículo de forma a utilizar todos os recursos disponíveis e oferecer processo educativo com a melhor qualidade possível; organizar a relação entre escola e comunidade e reivindicar, junto aos órgãos centrais da administração da rede escolar, o atendimento às necessidades, ainda pendentes, da escola. Certamente essa seria uma tarefa que exige um corpo de profissionais mais presentes na escola, com tempo disponível para reuniões, para a preparação do trabalho escolar, para atender à comunidade sem prejuízo das aulas e sem os efeitos desarticuladores que a rotatividade anual, especialmente dos docentes, acarreta. Aos professores especificamente caberia, pelo menos: comprometer-se com a elaboração e consecução dos objetivos previstos no projeto pedagógico da escola e no plano de ensino de sua disciplina; organizar o ensino da sua disciplina de forma articulada com o projeto pedagógico da escola e para utilizar os recursos existentes na unidade escolar; desenvolver as atividades de ensino, de avaliação e de recuperação da aprendizagem visando a consecução dos objetivos e metas programados; (re)orientar as atividades de ensino conforme os resultados das avaliações e as necessidades de motivação e de aprendizagem dos alunos; estabelecer relação professor-aluno para poder transformar o ambiente escolar em local onde profissionais e estudantes trabalham juntos, como parceiros, na aquisição e construção de conhecimentos, orientados pelos resultados das avaliações realizadas; desenvolver sua formação continuadamente, tanto na disciplina específica quanto na área de atuação profissional e reivindicar, junto ao coletivo escolar e as várias instâncias da

administração do ensino, as condições necessárias para a efetivação de trabalho educativo de qualidade para a clientela atendida. E para dar conta dessa tarefa os docentes precisariam, no mínimo, de carga horária de trabalho que contemplasse o tempo para a realização das atividades individuais e coletivas, que permitisse trabalhar em uma única escola, que permitisse a realização de atividades coletivas sem prejuízo das aulas dos alunos. E precisariam de normas funcionais que possibilitasse a redução da rotatividade a que muitos docentes estão sujeitos, reduzindo os seus efeitos desarticuladores no trabalho escolar. Efeito que é sempre mais sentido justamente na etapa de escolarização correspondente ao Ciclo II do Ensino Fundamental, onde o currículo é desenvolvido por grupos de no mínimo oito professores para cada turma de aula.

O exposto evidencia que as ações dos três protagonistas – gestores do estado, gestores da escola (coletivo escolar) e professores – legalmente caracterizados como responsáveis pela educação, seriam fundamentais na construção do novo modelo de escola onde o ensino, em regime de progressão continuada, pudesse realmente se concretizar em benefício da clientela atendida – principalmente aos membros das classes menos favorecidas da população. E o quanto dessas ações está concretizado na escola, em cada momento histórico, revela as possibilidades, os limites e rumos da política educacional, do trabalho educativo e do desenvolvimento da formação dos profissionais em serviço. E isso tudo não exclui, certamente, as ações dos alunos e suas famílias que não serão tratadas aqui por não ser o objetivo deste trabalho. Mas é conveniente lembrar que as ações dos usuários dos serviços educacionais, especialmente dos serviços públicos, são dependentes tanto das condições de vivência dessas pessoas, do contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade em que vivem como das ações dos gestores do estado, dos gestores da escola e dos professores, traduzidas nas condições e formas de desenvolvimento do trabalho educativo.

Todavia é necessário considerar que uma reforma do ensino tal como a que foi implantada em 1998 implica, mesmo com todas as suas exigências materiais e funcionais atendidas, em que os docentes assumam as novas concepções previstas para o ensino, condição indispensável para a execução de processo educativo compatível com as mesmas. Mas a história evidencia que essa condição não se instala instantaneamente, pelo simples fato de ter sido editado um Decreto, uma Deliberação, uma Resolução ou Instrução. Ela se

constitui em processo. E a história evidencia que os professores, participando ou não da elaboração do projeto de reforma do ensino, levam certo tempo para compreender o significado das mudanças e para transformar suas práticas pedagógicas em consonância com as concepções legalmente adotadas. Em muitos casos, a história evidencia que os professores tiveram dificuldades em compreender e executar as mudanças propostas e seguiram desenvolvendo procedimentos até antagônicos às premissas que se estava tentando implantar. Fato que ocorreu, como já foi mencionado anteriormente, na implantação das Propostas Curriculares para o currículo do Ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental) e com o Ciclo Básico, nessa mesma rede escolar. O posicionamento dos professores pode, assim, facilitar, dificultar, ou até mesmo impedir a concretização de novas concepções de ensino e de avaliação, esta última histórica e tradicionalmente desenvolvida como meio de punição, coerção e contenção dos alunos. E o posicionamento dos docentes dependerá, por um lado, do seu comprometimento com o processo educativo e, por outro lado, da compatibilidade entre as condições disponibilizadas para a realização do trabalho na escola e as premissas e objetivos que os mantenedores dessas escolas realmente propõem concretizar. Fatores que se tornam mais complexos na etapa de escolarização em que as disciplinas são trabalhadas por professores diferentes, como é o caso do Ciclo II do Ensino Fundamental.

Todos esses dados mostram que a forma de implantação de uma dada reforma de ensino condiciona os seus resultados práticos. Assim, no caso da reforma em 1998, a forma voraz, abrupta de sua implantação caracterizou-se, em meu entendimento, como mais um condicionante que tornou complexa a concretização do regime de progressão continuada na prática escolar. Como esse é um regime que exige mudanças profundas e radicais, a implantação simultânea em todas as séries do Ensino Fundamental, em todas as escolas estaduais, desconsiderou as condições necessárias para a concretização do regime adotado em termos de recursos físicos, didático-pedagógicos e humanos que precisariam estar disponíveis em todas as unidades de ensino. Desconsiderou, também, o tempo que os profissionais que desenvolvem o ensino necessitam para compreender as novas concepções legalmente adotadas e para assumir o desenvolvimento do ensino segundo as mesmas. E embora as ações desenvolvidas pela SEE-SP, entre 1995 e 1998, possam ser entendidas como preparação das escolas para a implantação do regime de progressão continuada não

era possível garantir, em 1998, que os procedimentos realizados teriam sido suficientes para resolver todos os possíveis entraves ao desenvolvimento de ensino de qualidade, no novo regime adotado, nas escolas estaduais.

Pesquisa de Perez (2002) mostra bem um lado dessa situação. Essa pesquisa, realizada quatro anos após a implantação do regime de progressão continuada, evidenciou que muitas escolas estaduais de uma das regiões mais desenvolvidas do estado de São Paulo, a região metropolitana de Campinas, ainda apresentavam carências materiais (instalações físicas, de materiais e equipamentos didático-pedagógicos) que comprometiam o desenvolvimento de ensino qualificado. Essas escolas não tinham espaço para Biblioteca nem para Laboratório de Ciências e também não tinham os acervos que compõem esses ambientes pedagógicos; não tinham sala nem equipamentos de informática; não tinham máquinas copiadoras para produzir a multiplicação de material (textos, exercícios, instrumentos de avaliação etc.) para os alunos, etc. E muitas delas não contavam com pessoal de apoio em número suficiente, ou pelo menos conforme estabelecido na legislação, para dar suporte ao trabalho escolar.

Mas refletir sobre as reformas de ensino implantadas na rede estadual de ensino paulista nas últimas décadas e sobre os resultados obtidos permite compreender, por um lado, que o tempo de que os gestores do estado dispõem para colocar em prática suas políticas, especialmente de mudanças na organização e oferta do ensino, é curto (duração do mandato político), o que o torna um potente condicionante das decisões e ações desses administradores. Assim, faz sentido pensar que a exigüidade desse tempo pode ter influído na decisão da SEE-SP em descartar processo gradativo de implantação do regime de progressão continuada, o que possibilitaria desenvolver programa paralelo para o suprimento das exigências que esse regime impõe para a sua efetivação. A SEE-SP não contava com tempo necessário e suficiente para completar as mudanças nas oito séries do Ensino Fundamental em caso de implantação gradativa, pois essa reforma só foi colocada em prática no último ano de mandato da gestão do Governo Estadual iniciada em 1995, depois que esse regime escolar foi previsto na LDB de 1996 e instituído pelo CEE-SP, em 1997, no Sistema de Ensino paulista. Portanto, se a opção pelo modo abrupto de implantação dessa reforma do ensino resolveu o problema do "tempo político" daqueles administradores do estado, também empurrou, para gestões posteriores do Governo

Estadual, o desenvolvimento de ações importantes e necessárias para garantir bom resultado na sua concretização, segundo as concepções legalmente previstas. No aspecto logístico, por exemplo, empurrou para outras gestões do Governo Estadual a responsabilidade por efetivar as adequações da estrutura física e material das escolas. No aspecto organizacional, empurrou para subseqüentes gestões do Governo Estadual a responsabilidade por adequar as normas legais, tanto referentes à situação funcional dos docentes, especialmente para facilitar a execução das atividades de reforço e recuperação paralela, quanto às relacionadas ao modo de organizar as turmas de aula. No aspecto pedagógico, empurrou para outras gestões do Governo Estadual a responsabilidade por desenvolver processos de orientação/formação dos docentes acerca das concepções que estavam sendo adotadas. E por fim, empurrou, para administrações posteriores do Governo Estadual, a responsabilidade por modificar, de acordo com novos interesses políticos e econômicos, os rumos da política educacional implantada em 1998.

Ainda que alguns movimentos no sentido de adequar as condições para o desenvolvimento do ensino em regime de progressão continuada possam ter sido desenvolvidos pelos diferentes gestores do estado a partir de 1999, nenhum deles propôs, até 2007, modificações significativas na política educacional implantada em 1998, mesmo com todas as críticas que o modelo organizacional do Ensino Fundamental estava recebendo. E esse fato permite concluir que haveria razões importantes para os gestores que administraram o estado entre 1999 e 2007 descartarem essa hipótese. Ou seja, a redução dos índices de repetência e evasão a níveis praticamente nulos em todo o Ensino Fundamental, promovida instantaneamente com a implantação da progressão continuada, certamente representou, para sucessivas administrações do estado, algum fator benéfico no sentido político e ou econômico. Um possível fator benéfico poderia estar relacionado à importância política de poder concretizar meta que sucessivos gestores do estado tentaram obter sem sucesso, nas gestões anteriores a 1995. Outro possível fator benéfico estaria relacionado à redução dos custos educacionais decorrente da eliminação da retenção e evasão, principalmente quando essas variáveis são computadas isoladamente das demais que interferem no custo total do Ensino Fundamental público. Recursos que poderiam ser direcionados a outros investimentos nessa mesma área da política social. Economia de recursos com a eliminação da repetência e evasão foi exatamente um dos argumentos

utilizados pelo CEE-SP como respaldo para instituir o regime de progressão continuada no Sistema de Ensino paulista e pela SEE-SP para adotá-lo na rede estadual de ensino. E nesse último caso, esse argumento foi utilizado mesmo não sendo possível garantir que os recursos economizados com a eliminação da repetência e evasão seriam suficientes para disponibilizar, em todas as escolas estaduais, as condições necessárias e suficientes, tanto materiais como funcionais, para a concretização do regime de progressão continuada sem risco de transformá-lo, por exemplo, em promoção automática, como já foi anteriormente comentado. Outro fator benéfico poderia estar relacionado à obtenção de certa estabilidade social (ou redução da pressão social) com a eliminação da repetência que permite reduzir a evasão escolar e ampliar a permanência das crianças e jovens na escola por mais tempo, principalmente daquelas pertencentes às classes mais carentes da população. Assim, tal como nos primórdios da instituição escolar na Inglaterra, pode-se dizer que essas crianças e jovens estariam "guardados dos perigos" decorrentes da impossibilidade do controle dos pais enquanto estes estão trabalhando ou da "ociosidade das ruas" nas áreas urbanas do estado. Por fim, qualquer que seja o argumento explicativo, não há dúvida de que existiram fatores políticos e ou economicamente significativos para que o modelo de organização do Ensino Fundamental implantado em 1998 não tenha sido no mínimo modificado pelos sucessivos gestores do estado, entre os anos de 1999 e 2007.

Quanto aos outros encargos que foram empurrados para os outros gestores do estado entre 1999 e 2007, provavelmente algumas ações foram executadas, em continuidade à rotina da SEE-SP em relação à manutenção da sua rede escolar. Entretanto, seria necessário verificar se as ações realizadas foram suficientes para atender a todas as escolas integralmente e para qualificar o ensino no regime escolar adotado em 1998. E esse é, em parte, o objetivo da pesquisa que foi realizada e cujos resultados estão sendo aqui apresentados.

Mas é importante mencionar, ainda, que o modo abrupto de implantação da reforma em análise, além de empurrar aos sucessivos gestores do estado a responsabilidades e ações para possibilitar desenvolvimento qualificado do ensino em regime de progressão continuada gerou a necessidade de que os professores em exercício na rede escolar estadual assumissem, de forma praticamente instantânea, as concepções que estavam sendo legalmente adotadas. Ou pelo menos que, em curtíssimo tempo, os docentes estivessem em

condições de realizar o trabalho educativo seguindo as novas premissas previstas na legislação. Assumir as novas concepções seria a única forma possível para que mudassem integralmente a prática educativa tradicionalmente executada.

Entretanto, a história tem mostrado que os professores, os alunos e a própria comunidade necessitaram de algum espaço de tempo razoável para compreenderem os pressupostos básicos das reformas de ensino implantadas. Em grande parte, porque as propostas de mudanças no ensino têm sido delineadas, com raríssimas exceções, fora das escolas, nos gabinetes da administração, sem a participação dos profissionais responsáveis por sua execução no cotidiano escolar. Fenômeno que tem sido evidenciado, a cada reforma implantada no ensino público, em pelo menos quatro ocorrências: nas críticas e discussões desencadeadas em torno do tema e inclusive veiculadas na mídia; na necessidade de veiculação, pelos gestores do estado, de inúmeras explicações sobre o assunto; nas turbulências que se desencadeiam nas escolas em função das resistências às mudanças e na oferta de "cursos de formação" direcionados aos professores, encarregados de executar as mudanças na prática.

E a história também tem evidenciado que a incompreensão (ou compreensão distorcida) dos pressupostos politicamente adotados e a inadequação das condições reais de trabalho em relação aos mesmos tem gerado inúmeras "adaptações" no desenvolvimento do ensino. Adaptações que em muitos casos tornaram ineficientes as reformas implantadas. Restava, então, verificar se este fenômeno também estaria ocorrendo com os ciclos de progressão continuada.

Como se pode deduzir da legislação sobre o regime de progressão continuada na rede estadual de ensino, o professor está intimado a observar cuidadosamente o progresso de cada educando. E está intimado, por conseqüência, a oferecer-lhe, de forma imediata, nos horários das atividades regulares da classe, processos de reforço e recuperação que proporcionem a superação das defasagens de aprendizagem detectadas, modo legalmente previsto de eliminar o fator que pode comprometer a progressão do educando no seu percurso escolar. E a escola também está intimada a oferecer aos alunos processos paralelos de recuperação caso as medidas anteriores não sejam suficientes para a resolução dos problemas. Esse processo exige avaliação contínua da evolução da aprendizagem de cada

aluno para propor-lhe o "remédio" adequado (atividade adequada de recuperação), e não administrar um único "remédio" e uma mesma "dose" para todos os alunos.

Esta tarefa é, sem qualquer dúvida, desafiadora e de enorme responsabilidade, tanto pelas dimensões que pode tomar como pelo fato de envolver a motivação e adesão dos alunos para o seu desenvolvimento. Considerando a organização curricular do Ciclo II do Ensino Fundamental, com a carga horária total de cada ano letivo dividida em pelo menos oito disciplinas e oito professores diferentes trabalhando com cada turma de alunos, são condicionantes dessa tarefa, no mínimo: a quantidade de classes e alunos que cada docente atende diária e semanalmente; o tempo diário e semanal para o desenvolvimento de cada disciplina (carga horária da disciplina); o tempo diário e semanal para atendimento dos alunos; o tempo para realização dos procedimentos de recuperação da aprendizagem; o tempo para a preparação das estratégias e materiais para o desenvolvimento do trabalho educativo regular ou recuperativo; os materiais, equipamentos a estrutura física escolar para o desenvolvimento das atividades de ensino, além dos fatores dependentes dos próprios alunos como interesse, vontade, etc. No Ciclo II do Ensino Fundamental, à exceção de Língua Portuguesa e Matemática, matérias com 06 aulas semanais cada uma, os outras seis componentes curriculares trabalhados a cada ano letivo têm cargas horárias iguais a 200, 150, ou 120 minutos semanais ou correspondentes a 04, 03 ou 02 aulas semanais. Assim, os professores dessas disciplinas, para cumprirem a 25 horas semanais de aula com alunos, correspondente à jornada completa de trabalho semanal docente na rede estadual de ensino, teriam que trabalhar com no mínimo 07, 09 ou 13 turmas de aula e respectivamente 245, 315 ou 455 alunos (considerando a quantidade mínima de alunos em cada classe, conforme prescreve a legislação). Números significativamente altos para o acompanhamento da evolução de cada aluno, pelo menos em relação ao patamar básico de aprendizagem em cada ano letivo do Ciclo, durante as atividades regulares das aulas. E dadas as condições salariais dos docentes na rede estadual de ensino paulista, é comum encontrarmos professores com essa jornada completa de trabalho ou mesmo acumulando cargos, não só nas escolas estaduais como também em outras redes de ensino. Pesquisa de Perez (2002) detectou a presença, na rede estadual de ensino da região de Campinas, de professor de Ciências atendendo, semanalmente, cerca de 900 alunos no exercício de dois cargos

efetivos. Número que torna praticamente inviável o acompanhamento de todos os estudantes, conforme prevê a legislação.

Portanto, as condições de trabalho na escola, como essas que foram mencionadas, podem facilitar, dificultar ou mesmo impedir, definitivamente, na prática educativa, a efetivação das mudanças teoricamente pensadas. E, no caso dessa reforma que implantou os ciclos de progressão continuada, condições de trabalho inadequadas ou insuficientes certamente contribuiriam para concretizar mais uma adaptação grotesca do modelo tradicional de ensino, seriado e excludente ou mais um "fantasma" para assombrar a vida, o trabalho e o imaginário pedagógico dos professores, como já ocorreu com outras reformas, ou ainda mais um mecanismo de exclusão e seletividade, tão ou mais danoso do que a própria reprovação.

Desse modo, sem as condições necessárias para a realização de atividades educativas, com conteúdo e forma adequados à consecução do objetivo de qualidade previsto para o ensino, à realização de processos que conduzam os alunos à efetiva aprendizagem, a progressão continuada pode se concretizar, de fato, como promoção automática.

Dirigindo o foco dos estudos às escolas foi possível compreender que as escolas estaduais paulistas chegaram em 1995, em decorrência da disponibilização de vagas em função do processo democratização da escolarização e da implantação da reforma decorrente da Lei Federal nº. 5692/71, com um histórico de concretização da lógica capitalista de atender o máximo de alunos com a menor quantidade possível de recursos. A "racionalização operacional", considerada fator fundamental para o sucesso dos processos empresariais, começava a ser empregada especialmente nas escolas públicas. São evidências do emprego dessa lógica: a priorização de salas de aula comuns em detrimento de outros ambientes e equipamentos pedagógicos necessários para qualificar o ensino; o estabelecimento de módulos restritos de funcionários para as escolas, incluindo a gradativa e tácita extinção de cargos e funções importantes para o desenvolvimento do ensino (Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Porteiro, Auxiliar de Laboratório, Bibliotecário etc.); a superlotação das turmas de aula; a ampliação das jornadas de trabalho dos professores; etc. Além disso, no caso específico do Ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental), ao contrário de se concretizar a teoricamente prevista escola única de oito

séries na rede estadual de ensino, a separação entre "escola primária" e "secundária" continuou a existir, embora velada com o manto da oferta de curso de oito anos em um único prédio e garantia de vaga na seqüência de séries dessa etapa da escolarização. E mesmo depois de quase 20 anos de vigência desse modelo de organização do ensino obrigatório no país, as quatro séries iniciais do Ensino de 1º Grau das escolas estaduais (o antigo curso primário e atual Ciclo I do Ensino Fundamental), salvo algumas exceções, e as quatro séries finais (antigo ginasial e atual Ciclo II do Ensino Fundamental) continuavam funcionando com orientações pedagógicas e resultados diferentes na prática. O "gargalo" entre o curso primário e o curso secundário que a implantação do Ensino de 1º Grau tentou eliminar continuava existindo, com o elevado índice de repetência e evasão na 5ª série, embora esse nível de escolarização devesse ter se caracterizado como um *continuum* de oito séries consecutivas, conforme sua proposta teórica. Dessa forma, a "garantia de vagas" para que os alunos ingressantes no Ensino de 1º Grau cursassem as oito séries desse nível obrigatório de escolarização no país não funcionou como meio de impedir a seletividade e a exclusão. Antes se caracterizou como um fator importante no direcionamento, aos alunos e professores, da responsabilidade pelos altos índices de repetência e evasão que passaram a ser observados nas escolas públicas. Nesse aspecto, ao garantir vagas para a continuidade dos estudos, os gestores do estado tentaram eximir-se da responsabilidade pelo fracasso escolar que levava à exclusão transferindo-a, em consonância com a ideologia liberal, aos participantes diretos do processo educativo – professores e alunos.

Mas a exclusão não pode ser associada apenas à incompetência de alunos e docentes. A exclusão tem raízes mais profundas, em problemas externos à escola, nas dificuldades socioeconômicas e culturais das famílias para manter o aluno na escola e para auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem. Dificuldades decorrentes, portanto, da posição das famílias na estrutura sócio-produtiva da sociedade em que vivem. É importante lembrar que, com Lei Federal nº. 5692/71, foi intensificada a oferta de vagas, nas escolas públicas, para os membros das classes populares da população brasileira, no processo de democratização da educação alinhado ao discurso da necessidade da escolarização como condição indispensável de formação para o trabalho, exercício da cidadania e para impulsionar o desenvolvimento, a modernização e competitividade do país na esfera internacional. Assim, as escolas públicas foram abertas para membros das classes

populares, que inclusive precisavam de auxílio para alimentação, para aquisição de material escolar, etc. Situação que levou as escolas públicas a adquirirem outras funções. Além de ensinar o conhecimento sistematizado das diferentes disciplinas curriculares, era preciso suprir carências dos estudantes que se mostravam interferentes negativos no processo educativo. Foram criados e intensificados, paralelamente à ampliação das vagas nas escolas públicas, programas como o de merenda e de transporte escolar, do livro didático entre outros. Variáveis que também entram no cômputo final dos custos da escolarização. O Estado assume, então, nas diferentes instâncias de poder, o papel de provedor de necessidades básicas como essas da área educacional. Mas a operacionalização da educação, nas escolas públicas, também passa a ser tratada com base nos princípios empresariais de racionalização organizacional e financeira, condicionando a organização do trabalho escolar segundo as mesmas lógicas da sociedade em que as escolas estão inseridas. As escolas começam, então, a acumular problemas internos que também passam a condicionar os resultados do processo educativo. Problemas que se evidenciam principalmente nas contradições e incompatibilidades das condições dadas para o desenvolvimento do trabalho educativo e do seu conteúdo e forma, contribuindo para a produção do fracasso escolar e, conseqüente, para a seletividade e a exclusão.

Assim, com a "garantia de vagas" para que os ingressantes no Ensino de 1º Grau concluíssem o curso iniciado e os programas para subsidiar as carências dos alunos, que ajudaram a velar os condicionantes socioeconômicos do trabalho educativo, os administradores do ensino público, especialmente da rede estadual de ensino paulista, abriram o caminho para a transferência da responsabilidade pelo fracasso escolar a outros atores: alunos e professores. Os alunos, após múltiplas reprovações e internalização do sentimento de incapacidade, se evadiam do processo educativo (processo de *exclusão subjetiva* como indica Freitas (2002)). E os professores, foram sendo gradativamente rotulados como incompetentes, como mal formados, como incapazes de conduzir os alunos das escolas públicas à efetivação da aprendizagem. Professores a quem os gestores do estado precisavam oferecer, continuamente, processos de reciclagem, treinamento, capacitação etc. Rótulo que foi sendo colado, de forma generalizada, ao conjunto de professores da rede pública estadual paulista de ensino. Nesse contexto, as condições de

trabalho foram piorando especialmente com o arrocho salarial, a ampliação da jornada de trabalho e da quantidade de alunos a serem atendidos em cada turma de aula.

Na implantação do Ciclo Básico a situação não foi diferente. Embora os fundamentos pedagógicos dessa proposta fossem louváveis, na prática a repetência foi literalmente "empurrada" para a 2ª série do Ciclo ou se concretizou, de forma velada, com o agrupamento, na série inicial do Ciclo, de alunos com defasagens de aprendizagem na série já cursada juntamente com os alunos que estavam ingressando no processo de escolarização. Esse fato demonstrava, entre muitos outros fatores, a ineficiência dos processos de reforço e a força da avaliação informal, gerando dificuldade concreta das escolas em trabalhar, na série final do Ciclo Básico, em continuidade ao processo de aprendizagem iniciado na série inicial, com os alunos que não estavam no "mesmo nível" daqueles considerados "promovidos" nessa mesma série. Além disso, os professores do Ciclo Básico reclamavam exatamente da inexistência da reprovação como "mecanismo de diferenciação" entre "bons alunos" e aqueles rotulados como "ruins". Ou seja, o significado desse Ciclo foi sendo entendido muito lentamente, abolindo também lentamente o sentimento de resistência a esse tipo de organização do ensino.

A situação do Ciclo Básico só começou a ser realmente modificada com a implantação da Jornada Única. Ou seja, com o oferecimento de melhores e mais adequadas condições de trabalho aos alunos e aos docentes. A carga horária da classe foi compatibilizada com a carga horária semanal máxima que cada professor podia assumir. Assim, a nova jornada do professor do Ciclo Básico permitiu que ele passasse a atender uma única classe com cerca de 30 alunos ao longo de todo o ano letivo, além de incluir horas de trabalho pedagógico coletivo. Os professores também passaram a desenvolver suas atividades educativas sob a coordenação de um Professor Coordenador exclusivo para esse Ciclo (uma espécie de Coordenador Pedagógico, mas ainda sem a exigência de formação acadêmica que era feita anteriormente para o exercício desse cargo). Esses fatores foram importantes no redirecionamento das atividades no sentido de melhor qualificar o ensino no Ciclo Básico. Qualificação que serviu de argumento, tanto para o CEE-SP como a SEE-SP, para a instituição dos ciclos de progressão continuada no Sistema paulista de ensino e sua adoção na rede escolar estadual.

Portanto, se as mudanças, principalmente das concepções, não ocorrem instantaneamente, como a história educacional no estado evidencia, então o modo abrupto de implantação dos ciclos de progressão continuada pode ter gerado inúmeras formas de adaptação no desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas estaduais paulistas. E é possível que, em muitos casos, essas adaptações possam estar concretizando um ensino completamente diferente do que fora teoricamente planejado. Além disso, essas formas de adaptação poderiam estar se concretizando, não simplesmente por incompetência dos profissionais dessas escolas ou mesmo da clientela atendida, como comumente se argumenta nas discussões sobre os resultados dessa reforma do ensino público, mas em função de outros fatores tais como dificuldades socioeconômicas dos próprios alunos ou contradições nas condições dadas para o desenvolvimento do ensino no regime adotado. Dessa forma, condições de trabalho inadequadas estariam contribuindo para precarizar o trabalho dos docentes pela impossibilidade de aperfeiçoamento e qualificação do ensino no regime implantado. E isso contribuiria, então, para dificultar o desenvolvimento da formação em serviço desses profissionais. Além disso, condições inadequadas de trabalho estaria pondo em risco a formação de um enorme contingente de crianças e jovens, justamente aqueles que, por sua origem, mais precisariam de um ensino bem qualificado para poderem participar do jogo real da vida social, política e econômica da sociedade atual com maiores possibilidades de alterar as suas condições de (sobre)vivência.

Tudo o que foi exposto evidencia que a existência de incompatibilidades concretizadas no cotidiano escolar cria um risco real de que qualquer modelo de organização do ensino se caracterize como mecanismo de seletividade e exclusão. Usando o entendimento de Freitas (2002, 2003), o modelo de organização do Ensino Fundamental em ciclos de progressão continuada, nesse caso, transformar-se-ia em um *campo de exclusão subjetiva*, revelado na auto-exclusão, na exclusão entre ciclos ou nas "*trilhas de progressão continuada diferenciadas",* geradas no próprio processo de escolarização.

Por fim, um outro condicionante que, em meu entendimento, torna complexa a concretização do regime de progressão continuada na prática escolar se relaciona ao fato de que o projeto implantado em 1998, apesar de propor ciclos de aprendizagem, não rompeu, definitivamente, com a estrutura seriada dos modelos anteriores de organização do ensino. Na prática, a única mudança observável foi a retirada da função promocional da avaliação.

Assim, mantido exatamente o pilar estrutural no qual se dá o posicionamento dos estudantes e dos professores no processo educacional – a seriação - foram mantidos ritos e hábitos enraizados de mudança anual de série pelos alunos, de matrícula anual em cada série, de atribuição anual de aulas aos docentes, de mudança anual de todo ou de parte do conjunto de professores que atendem um mesmo agrupamento de alunos em diferentes séries, etc. Esse fato gera dificuldades para o entendimento do significado de Ciclo de progressão continuada como um processo de ensino-aprendizagem em que a coerção não é o fator determinante para a produção dos resultados, mas que exige empenho, compromisso e persistência no trabalho, tanto ou mais que nos outros modelos seriados, para a consecução da finalidade e dos objetivos previstos para a etapa considerada de escolarização. Além disso, a não eliminação da seriação continua contribuindo para a diluição do compromisso e da responsabilidade para com todo o processo educativo e principalmente com o seu resultado final entre muitos atores, situação que descaracteriza essa reforma como mudança significativa especialmente nas relações que são estabelecidas na escola e no modo de desenvolver o trabalho escolar em relação aos outros modelos organizacionais do ensino. Situação que somente irá se modificar se houver a mudança dos ritos escolares tradicionalmente associados à seriação, como, por exemplo, num modelo em que, para cada conjunto de alunos ingressantes no ciclo, houvesse um conjunto de docentes que se responsabilizasse pelo desenvolvimento do seu processo educativo ao longo de toda a sua duração.

Em resumo, teorias de diferentes pesquisadores como Freitas (1995), Freire (1993, 1996, 2005), Martins (2002), Nóvoa (1995), Rodrigues (1987) entre outros, permitem entender a impossibilidade de negar a relação entre os resultados de processo ensino-aprendizagem com o modo de atuação de quem o conduz diretamente, os professores, e com o comportamento de quem é o objeto da ação educativa, os alunos. E as teorias de Freire (1993, 1996, 2005), Freitas (1995, 2002, 2003), Frigotto (2000, 2001, 2003), Fernández Enguita (1989, 1993, 2004), Draibe (1993, 1997), Corrêa (2000) entre outros também permitem entender a impossibilidade de negar que o trabalho dos docentes e o comportamento dos estudantes não se desenvolvem de forma isolada do contexto social, político e econômico em que ocorrem.

Todas essas teorias permitem observar que o trabalho de ensinar e aprender tem **condicionantes objetivos** e **condicionantes subjetivos que se apresentam de forma concreta no cotidiano escolar e formatam o modo de pensar, de agir e as relações estabelecidas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem**. Por condicionantes objetivos entende-se: modelo organizacional da escola; modelo organizacional do currículo; equipe escolar; estrutura física escolar, quantidade e qualidade dos materiais e equipamentos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na escola; jornada de trabalho dos docentes; carga horária de atividades para os alunos; formas de admissão e dispensa dos profissionais; condições salariais dos profissionais; forma de gestão da escola, legislação educacional; normas operacionais; etc. E por condicionantes subjetivos entende-se: a formação dos profissionais; conhecimento e compreensão da legislação e das normas do campo de atuação profissional; conhecimento e compreensão dos fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, culturais, políticos e econômicos da educação escolar nos diferentes momentos históricos das sociedades; conhecimento e compreensão da relação entre as diferentes concepções teóricas e as práticas educativas; consciência das concepções teóricas que fundamentam a prática educativa desenvolvida na escola; compromisso com o desenvolvimento do trabalho escolar e com os objetivos a serem atingidos; consciência da responsabilidade para com os resultados da prática educativa desenvolvida; saberes da comunidade escolar, questões decorrentes da origem social, do gênero, raça e etnia dos profissionais e dos educandos etc. Condicionantes que têm origem na estrutura socioeconômica, política e cultural da sociedade em que a escola está inserida e que estão marcados pela origem de classe dos indivíduos que nela atuam como profissionais ou que utilizam seus serviços como clientes. E, no caso das escolas estaduais de São Paulo, condicionantes que decorrem do modo de organização da sociedade brasileira e paulista, alinhadas às orientações políticas neoliberais dos organismos internacionais e ao funcionamento da economia capitalista em escala local e global.

Tendo então como referencial os estudos da literatura educacional e da legislação sobre a progressão continuada e reconhecendo, entre outros, todos esses condicionantes mencionados que moldam as ações dos docentes e dos alunos no processo educativo e tornam bastante complexa a efetivação qualificada do ensino no regime escolar adotado, busquei analisar as condições de desenvolvimento do Ensino Fundamental na escola

estadual estudada, em 2007, que seriam decorrentes das ações dos gestores centrais da rede estadual de ensino, dos gestores da escola e dos professores. Busquei analisar, ainda, quais seriam as possíveis conseqüências da situação encontrada. E são os resultados dessa análise que serão a seguir apresentados.

A Realidade Escolar

Acompanhar a realização do trabalho de uma escola estadual, no ano de 2007, permitiu observar as condições reais de desenvolvimento do Ciclo II do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada e o que foi observado está resumidamente descrito nos Capítulos IV e V. Na análise das condições reais de desenvolvimento do Ensino Fundamental nessa escola, considerando a implantação desse regime escolar, a organização da escola e os indicadores de desempenho do processo educativo foram evidenciados fatores que dificultam o desenvolvimento do ensino no regime escolar adotado, conforme será apresentado a seguir.

1- A implantação do regime de progressão continuada

A análise das condições reais de trabalho da escola, em 2007, revelou que o regime escolar de progressão continuada foi implantado com as condições físicas que já existiam na escola, com uma Equipe Escolar composta segundo regras que não apresentaram alterações muito significativas em relação às vigentes no regime escolar anterior, com condições funcionais, especialmente dos profissionais docentes, que tinham sido objeto de pequenas alterações e sem qualquer modificação nos critérios de composição das turmas de aula. Entre 1995 e 1998, a escola recebeu equipamentos de informática, primeiro para a área administrativa e depois para o trabalho com os alunos, além de alguns outros materiais pedagógicos.

Em termos de espaço físico, essa escola funcionou, em 2007, apenas com salas de aula comuns, equipadas com mobiliários restritos a carteiras e cadeiras muito velhas, estragadas, para acomodar turmas de aula constituídas com 40 ou mais alunos. O mesmo modelo que foi amplamente utilizado especialmente na implantação da Lei Federal nº.

5692/71 nessa mesma rede escolar, a partir de meados dos anos 1970, para ampliar a oferta de vagas em função do processo de democratização da escolarização e de racionalização operacional das escolas. O prédio escolar já contava com três ambientes clássicos – Biblioteca, Laboratório de Ciências e quadra de esportes - além das salas comuns de aula, das dependências administrativas e das dependências sanitárias, que a lei exigia e ainda exige atualmente para a autorização de funcionamento de escolas de Ensino Fundamental. Entretanto, para atender à demanda escolar no município e no bairro em que a escola está situada e para abrigar os equipamentos de informática que a escola havia recebido, a falta de espaço físico foi resolvida com adaptações que privilegiaram a economia de recursos financeiros. Desse modo, em lugar de prover a ampliação do prédio, os gestores centrais da rede escolar estadual de São Paulo decidiram por fazer algumas adaptações. Uma dessas adaptações sacrificou um dos ambientes pedagógicos - o Laboratório de Ciências – direcionando esse espaço ao abrigo do acervo de livros e revistas existentes na escola. Uma adaptação que além de prejudicar o emprego, pelos docentes dessa área curricular, de estratégias de ensino mais interessantes e mais motivadoras para os alunos como as aulas práticas de laboratório, transformou esse ambiente em algo que não pode ser utilizado como uma verdadeira Biblioteca. A outra adaptação resultou num espaço exíguo, insalubre, para a instalação dos equipamentos de informática, com pouca serventia para a própria função a que foi destinada porque essa sala é incompatível com o contingente de alunos de todas as turmas de aula da escola. E as 15 salas de aula que ficaram livres, foram totalmente ocupadas, no período diurno, por todas as classes do Ensino Fundamental e algumas classes do Ensino Médio. Um modelo de organização já com alguns anos de duração que auxiliava na fixação de docentes em uma só unidade, mas deixava a escola carente de espaço para o oferecimento de atividades de recuperação paralela, um importante pilar de sustentação da progressão continuada. Essa situação acabou sendo "contornada" com o deslocamento das atividades de recuperação paralela para os últimos horários do mesmo período de aula dos alunos que delas necessitavam, quando algumas salas de aula ficavam vagas depois das aulas regulares. Esse arranjo também vinha provocando inúmeros problemas para a escola, especialmente pela necessidade de contratação de mais docentes para as atividades recuperativas, mas que estava respaldada em Resolução do Secretário de Estado da Educação de São Paulo, datada de 2005, conforme já foi mencionado. Resolução que

permite concluir que esse problema observado na escola estudada para a realização de atividades de recuperação não seria um fato isolado, mas uma dificuldade compartilhada por muitas outras unidades escolares no estado.

O estado de manutenção do prédio escolar também evidenciou que as ações dos gestores centrais nesse quesito se mostraram insuficientes para atender plenamente a todas as unidades escolares. Foi possível deduzir, das observações dos Diretores e Professoras Coordenadoras da escola estudada, que não era possível apresentar aos alunos e professores, todos os anos, um ambiente escolar arrumado, pintado, com mobiliário restaurado e bem organizado, com todos os banheiros funcionando perfeitamente, etc. Até a troca de um simples e estragado quadro de giz mostrou-se um problema complexo que perdurou sem solução por muito tempo. A manutenção do espaço de trabalho em bom estado, do início ao final de cada ano letivo, mostrou-se uma tarefa muito difícil, pois a escola, com uma grande área construída, não vinha recebendo recursos em montante suficiente para tanto. Além disso, há muitos anos a escola não recebia mobiliário para as salas de aula e nem recursos para adquiri-los. Um movimento nesse sentido ocorreu em 2007, mas de forma insignificante, quando a escola recebeu um conjunto de carteiras e cadeiras que permitiu melhorar as condições de apenas uma sala de aula. Toda essa situação é bastante diferente do que se observa, por exemplo, em grande parte das escolas privadas onde o bom aspecto das instalações físicas e os espaços diferenciados são cartões de visita, são prioridades tanto para captar e manter os alunos como para qualificar o trabalho pedagógico nessas instituições. Ainda que nada disso garanta um ensino de qualidade, não há dúvida de que a falta de boas condições físicas prejudica e muito o desenvolvimento do ensino, especialmente no que se refere à motivação para a realização do trabalho escolar.

Assim, a falta de manutenção contínua, ou a manutenção parcial como vinha ocorrendo na escola estudada há vários anos, resultou em mais dificuldades na escola para obter a adesão dos alunos e da comunidade aos processos de conservação do patrimônio escolar. Ou seja, se os gestores centrais não disponibilizam recursos suficientes para a manutenção de patrimônio público como essa escola, acabam contribuindo para a perpetuação da cultura de que o que é público não é de ninguém e, portanto, não precisa ser respeitado ou conservado. Mas a deterioração da escola estudada só não foi total porque os

seus gestores locais se desdobravam continuamente em trabalhos extras para obterem alguma ajuda da Prefeitura Municipal ou da comunidade, arrecadando recursos em festinhas realizadas na escola (festa junina, festa da primavera, por exemplo), que ajudaram a manter o prédio pelo menos em condições de uso, ainda que não ideais. Porém, esse tipo de ação só dá conta de atender alguma demanda específica, num típico processo de ação focalizada. Situação observada na escola em pauta no ano de 2007, quando essas festinhas permitiram obter o recurso para a troca dos quadros de giz das salas de aula que estavam completamente esburacados há vários anos, atendendo reivindicação antiga dos alunos e dos professores. Recurso que, entretanto, não foi suficiente para o fechamento dos buracos que restaram nas paredes em função da retirada das antigas lousas e colocação das novas, um problema que se arrastou por vários meses até ser solucionado, no início de 2008. Situação que contribui para evidenciar que os princípios políticos empregados na gestão central dessa rede escolar – o emprego focalizado dos recursos - acabam se repetindo na própria gestão da escola, pelas condições reais em que elas operam. A situação da escola revela então, que as ações dos gestores centrais não deram conta de solucionar, como seria esperado, todas as necessidades da escola em termos de sua estrutura física.

Em relação aos materiais pedagógicos e equipamentos eletro-eletrônicos e tecnológicos, a situação também não se mostrou confortável. Apesar de contar com vários desses recursos que poderiam ser empregados para qualificar o ensino, a escola não contava com ambientes adequados para abrigá-los. Não havendo, por exemplo, como já foi descrito nos capítulos anteriores, espaços adequados para instalar equipamentos eletro-eletrônicos como TV, Vídeo ou DVD, não havendo quantidade suficiente desses equipamentos para disponibilizá-los em cada sala de aula, o uso dos mesmos mostrou-se impraticável. O mesmo ocorreu com outros materiais pedagógicos existentes na escola para diversas disciplinas curriculares que, à exceção dos materiais para Educação Física e Língua Portuguesa, ficavam guardados em locais que dificultavam muito o seu uso pelos professores e alunos.

Alie a essas dificuldades uma Equipe de Apoio insuficiente ou despreparada e fica evidente que o uso dos materiais pedagógicos ou dos equipamentos eletro-eletrônicos dependia de que os próprios docentes fizessem o seu manejo (transporte, montagem, desmontagem e acondicionamento) e ainda sacrificando o próprio horário das aulas dos

alunos além de, em muitos casos, terem que utilizar a ajuda destes. Isso porque as jornadas de trabalho ou as cargas horárias docentes não contemplam horas suficientes para todas as atividades extras que os docentes precisariam executar como preparação para o ensino e a escola também não tinha organizado intervalos entre as aulas diárias para que o manejo dos materiais pudesse ser executado sem prejudicar o período de aula dos alunos.

Com os outros equipamentos como máquinas copiadoras e os computadores a situação da escola também se mostrou bastante difícil. A inadequação da Sala de Informática não facilitava o seu uso desde que essa sala foi organizada, pelas condições espaciais insatisfatórias tanto para acondicionar os próprios equipamentos quanto para abranger o contingente de alunos de cada turma de aula da escola. Além disso, essa sala permaneceu interditada durante todo o ano de 2007, transformada também em depósito dos equipamentos novos que a escola havia recebido, mas que aguardavam a ação da Diretoria de Ensino para que fossem instalados. Esses fatos demonstram, antes de tudo: a inadequação de decisões dos gestores centrais como a que impôs adaptações ao espaço escolar; a lentidão desses gestores, por meio dos seus representantes locais, na execução de ações junto às escolas e a forma desarticulada de empregar os recursos educacionais, em se tratando da aquisição e disponibilização de equipamentos nos locais em que seriam utilizados. O que foi observado nessa escola também demonstra que de nada adianta os gestores centrais alardearem a existência, por exemplo, de computadores nas escolas se não proporcionam as condições necessárias e suficientes para a sua utilização com os alunos. Além disso, essa questão não envolve, apenas, o fornecimento dos equipamentos e a sua instalação. Ela envolve também a necessidade de alocar, nas escolas, profissionais preparados para utilizar e ou resolver possíveis problemas com e no uso desses equipamentos, ou, então, para assessorar os docentes na utilização dos mesmos com os alunos. E essa questão também envolve a oferta, aos profissionais da rede escolar, incumbidos de utilizar esse material pela função que ocupam, de processos formativos necessários para aprenderem a manejá-los e utilizá-los nas aulas, pois, pelas condições econômicas atuais dos professores dessa rede escolar, nem todos podem dispor de recursos próprios para bancar tal processo de aprendizagem. E, além disso, esses cursos precisam ser continuamente oferecidos em função da alta rotatividade de docentes nas escolas estaduais decorrentes das condições funcionais vigentes.

Portanto, sem processos de formação, ou sem algum profissional preparado para assessorar os demais docentes na utilização dos recursos de informática enviados à escola, esses equipamentos, bastante caros, estão destinados a se deteriorarem facilmente, como já ocorreu na escola estudada com o uso inadequado dos mesmos, ou a serem deixados às baratas. Ademais, o uso desses equipamentos, que poderia ser extremamente útil especialmente nos processos de recuperação da aprendizagem, também exige recurso suficiente para a sua manutenção, além da necessidade de renovação periódica já que são equipamentos que se tornam obsoletos rapidamente. E, nesse caso, a realidade dessa escola também se apresentou como um exemplo tanto da insuficiência de recursos como da morosidade do sistema no atendimento das necessidades escolares. Exatamente por estes dois motivos específicos os gestores da escola em estudo não puderam, em 2007, executar o conserto dos equipamentos quebrados e nem disponibilizar aos alunos os novos computadores recebidos.

Outro fator revelado das condições de funcionamento da escola e que se constitui em mais um complicador no desenvolvimento do Ciclo II do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada é o fato da situação funcional dos professores não ter sido modificada suficiente e adequadamente para atender às exigências do novo regime escolar. A situação funcional envolve, principalmente, o modo de contratação ou admissão anual dos docentes para as aulas e as jornadas de trabalho. As regras para a admissão dos docentes não foram modificadas e continuam compatíveis com um modelo seriado de organização do ensino. Com isso, a escola estudada tem vivenciado, de um ano letivo para outro e ao longo de cada um deles, constantes alterações do Corpo Docente que desarticula o desenvolvimento do Projeto Pedagógico escolar e fragmenta o desenvolvimento do trabalho educativo. Em 2007 foram mais de 60 alterações no Corpo Docente dessa escola, por variadas razões incluindo o modo como as atividades de recuperação paralela são propostas. Essas alterações freqüentes geram descontinuidades na ação educativa, sempre com enorme prejuízo especialmente para os alunos. E essas alterações impedem a composição de uma Equipe Escolar coesa, articulada, comprometida com a qualificação do trabalho na unidade escolar. Em função da legislação vigente, as escolas estaduais não têm autonomia para compor, de forma isolada, a sua Equipe Escolar e, em especial, o seu Corpo Docente, tendo que conviver, por essa razão, com a permanência de problemas insolúveis

como, por exemplo, a quantidade excessiva de faltas desses profissionais, com flagrante prejuízo para o ensino oferecido na escola.

As modificações das jornadas de trabalho dos docentes, antes da implantação do novo regime escolar, também não contemplaram horas para a realização das recuperações paralelas. Essa situação juntamente com a forma de remuneração adotada pelos gestores centrais para esse trabalho, serviu de desestímulo em relação a essa atividade que sustenta o regime de progressão continuada. Essa situação tem promovido o descomprometimento dos docentes das atividades regulares das classes para com o processo de recuperação paralela. Por isso, essa atividade indispensável no regime escolar adotado tem sido desenvolvida por professores novos, muitas vezes sem nenhuma experiência docente ou mesmo sem habilitação na disciplina objeto do processo recuperativo, os únicos que se sujeitam às péssimas condições de trabalho e remuneração que a SEE-SP oferece para essas aulas. E numa situação ainda mais grave, esse processo de recuperação muitas vezes não tem sido oferecido aos alunos, no todo ou em parte, por absoluta falta de professores para atendê-los, num flagrante descompasso entre a teoria e a realidade escolar. E quando essa última situação ocorre, fica caracterizada, para esses alunos, a concretização do regime adotado como promoção automática. Além disso, o descompasso gerador dessa situação decorre especialmente de ações dos gestores centrais executadas de modo incompatível com as premissas teóricas adotadas para o sistema de ensino ou então, decorre de ações que não foram executadas pelos diferentes gestores centrais, no processo de implantação e implementação do regime de progressão continuada na rede estadual de ensino paulista até o ano de 2007.

Outro fator dificultador no desenvolvimento do ensino em regime de progressão continuada, revelado nas condições reais de trabalho na escola, foi o modelo vigente de organização das classes do Ensino Fundamental. Os gestores centrais mantiveram critérios de organização das turmas de aula utilizados pela SEE-SP desde a implantação da Lei Federal nº. 5692/71, em especial a seriação, os limites mínimos e a margem para possibilitar o desdobramento ou criação de novas turmas. Com isso a escola estudada se organizou com classes de diferentes séries, com 40 ou mais alunos em sua maioria, para a oferta do Ensino Fundamental. E esse contingente em cada turma de aula, que se amplia de forma geométrica em função das cargas horárias dos docentes e das disciplinas, revelou-se

claramente como um fator que em muitos casos inviabiliza o acompanhamento contínuo de cada aluno e o oferecimento, a cada um especificamente, de processos de recuperação contínua adequados, conforme previsto para esse regime adotado.

A ausência de equipamentos como máquinas copiadoras para auxiliar o trabalho dos professores, situação que foi encontrada na escola em estudo, também acrescenta mais alguns problemas para o desenvolvimento do ensino, especialmente quando os equipamentos de informática também não estão disponibilizados. A ausência combinada desses recursos dificultou muito as ações dentro da escola, tanto no trabalho direto dos docentes com os alunos como na orientação e formação dos próprios professores, com a ajuda das Professoras Coordenadoras, como já foi detalhado anteriormente. Esse fator acarretou o empobrecimento do ensino ao impor limitações: às estratégias didáticas que ficaram, salvo algumas exceções, restritas ao uso dos livros didáticos; à diversificação das estratégias de reforço e recuperação e à diversificação das estratégias de avaliação. Esse fator também acarretou o empobrecimento do processo de formação dos profissionais docentes em serviço, ao limitar o fornecimento de material para estudo. E, por fim, esse fator também acarretou dificuldades no relacionamento da escola com a comunidade, pela impossibilidade de produção de material de orientação e esclarecimentos sobre as ações desenvolvidas na escola e os resultados do processo educativo.

Portanto, sem oferecer condições necessárias e suficientes ao desenvolvimento de trabalho escolar que permita pelo menos utilizar o acervo de materiais pedagógicos e de equipamentos eletro-eletrônicos e tecnológicos enviados às escolas, os gestores centrais tiveram papel mais marcante na movimentação da economia do país do que na implementação do regime escolar implantado e da qualificação do ensino nas escolas estaduais paulistas. No cômputo total, a aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos para número elevado de escolas, como é o caso da rede estadual de ensino paulista, é, sem nenhuma dúvida, uma empreitada que envolve um volume considerável de recursos financeiros. Alie-se a isso a compra de outros materiais que também foram enviados às escolas e então temos os gestores centrais dessa rede pública de ensino desempenhando o papel de grandes consumidores, embora, nas escolas, como no caso da que foi estudada, essas ações se concretizem de forma insuficiente para impulsionar a qualificação, de fato, do trabalho escolar e da formação profissional dos docentes.

2- Organização escolar no regime de progressão continuada

A realidade escolar também revelou alguns fatores complexos da organização do trabalho e do desenvolvimento qualificado do ensino. Para a gestão do ensino a escola tinha um plano quadrienal, o Plano de Gestão, que incluía o Projeto Pedagógico elaborado pela Equipe Escolar, com vigência de 2006 a 2009. Esse Plano continha os objetivos e as metas para o trabalho escolar, as incumbências de todos os profissionais da escola, as propostas para as HTPCs, para os Conselhos de classe, formas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, Planos de Ensino das disciplinas, etc., tudo definido conforme a legislação referente ao regime escolar adotado para as escolas estatais. No entanto, a gestão do ensino na escola não se mostrou uma tarefa de simples execução por várias razões. Como parte do processo de racionalização operacional, foi iniciada em 1995 a implantação de uma base tecnológica informatizada no sistema estadual de ensino, ligando em rede todas as instâncias da SEE-SP incluindo as escolas, até chegar em 2007, à vida escolar dos educandos (resultados bimestrais e final, totais de aulas dadas, resultados de recuperações, freqüência e compensação de ausências dos alunos e possibilidade de acesso aos pais, via internet, para acompanhar a situação escolar de seus filhos). Com isso, mesmo que na reforma educacional iniciada em 1995 os gestores centrais tenham desenvolvido algumas ações de descentralização e desconcentração administrativa e financeira, essa base tecnológica ampliou, ao invés de diminuir, o controle sobre as escolas. Então a gestão do ensino nas escolas estaduais tornou-se ainda menos autônoma porque, além de ser balizada pelas normas do sistema, agora está sob o controle direto da SEE-SP, em todos os seus níveis, via rede informatizada. Desse modo, a gestão escolar, mesmo envolvendo Projeto Pedagógico e Plano de Gestão específicos para a escola, está gradativamente se aproximando do modelo empresarial onde, mesmo distante fisicamente, os gestores centrais podem acessar os movimentos de cada unidade, num processo que facilita imensamente o controle dos custos do sistema. A escola então opera como uma verdadeira empresa, com todos os seus movimentos (financeiros, administrativos e pedagógicos) controlados e dimensionados no conjunto das escolas, porém com "autonomia" restrita às regras e recursos que são definidos fora dela e com critérios gerais para toda a rede escolar. A escola é, então, uma "empresa" dependente, o que dificulta muito a resolução de seus

problemas mais corriqueiros como a troca de uma lousa, a recolocação de vidros quebrados ou a aquisição de algum material necessário para uma dada ação educativa como uma rede de vôlei, etc. Desse modo, o discurso da melhoria da qualidade do ensino, da racionalização operacional, está diretamente relacionado ao aumento do controle proporcionado pela nova base tecnológica informatizada implantada no sistema. E a gestão do ensino na escola pública estadual continua submetida às regras e recursos politicamente definidos para essa área da política social.

Mas mesmo com esta situação, os gestores da escola procuraram dar cumprimento ao que estava previsto no Plano de Gestão. Assim, em 2007, de acordo com as possibilidades da escola, foram executadas ações para: desenvolver a formação profissional dos docentes nas HTPCs, com estudo e reflexão a partir de problemas detectados no processo educativo e com o exercício de trabalho coletivo de pesquisa sobre questões ambientais; dinamizar os Conselhos de Classe com a participação de alunos; organizar e manter registros das ações desenvolvidas na unidade e de seus resultados; elaborar, apresentar e discutir, com pais, alunos e professores, as análises dos resultados do processo ensino-aprendizagem; conhecer o interesse dos alunos em termos de continuidade de estudos; realizar a manutenção do prédio escolar e de seus equipamentos; etc. Porém, além dos problemas decorrentes dos recursos financeiros da escola, a execução dessas ações previstas muitas vezes esbarrou em outras dificuldades, entre elas as alterações da Equipe Escolar, em especial do Corpo Docente, ao longo do ano e de um ano para outro. Observar a dinâmica de funcionamento da unidade escolar evidenciou que a gestão do ensino poderia tornar-se mais efetiva se a escola pudesse contar com uma Equipe Escolar mais estável, pois dessa forma os profissionais em ação, especialmente os docentes, estariam envolvidos com o desenvolvimento de um projeto educativo que eles próprios teriam elaborado. As normas legais vigentes ainda não possibilitam a composição de uma Equipe Escolar estável nessas escolas, principalmente em relação ao Corpo Docente que ainda tem um alto grau de rotatividade entre os professores temporários e até mesmo com os titulares de cargo, em função de processos de remoção, de composição da jornada docente que pode abranger aulas em mais de uma unidade escolar ou de afastamentos temporários como licenças e faltas. E esse fato contribui, principalmente, para a fragmentação e diluição da responsabilidade pelos resultados do processo educativo desenvolvido nessas escolas.

Por outro lado, a gestão do ensino também ganhou a possibilidade de evoluir com a (re)introdução da atividade de coordenação pedagógica, a partir de 1996, com a criação da função de Professor Coordenador (do diurno e do noturno), também com o objetivo alavancar melhorias no desenvolvimento do trabalho escolar, no ensino e em seus resultados. A realidade da escola estudada revelou que essa ação dos gestores centrais da rede estadual escolar foi bastante positiva, principalmente em termos da organização, orientação da execução e no acompanhamento do processo educativo, ações muitas vezes preteridas em função do trabalho administrativo a cargo dos Diretores. Mas essa função é especialmente importante quando o profissional que a executa tem conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento do processo educativo e sabe como e para onde dirigir o foco de suas ações. Daí a importância de que essa atividade seja exercida por profissional consciente da ação que teria que desenvolver, como no caso da escola estudada. Na situação contrária, pela forma como essa atividade foi reintroduzida na rede escolar (como função e não como cargo) e pelas dificuldades que essas escolas podem ter com a carência de pessoal de apoio suficiente, a rotina escolar pode levar o Professor Coordenador a exercer outras atividades como, por exemplo, de um auxiliar de serviços escolares. Situação que, por inúmeras vezes, ocorreu na escola estudada, com prejuízo para o acompanhamento mais sistemático do processo ensino-aprendizagem, em função das dificuldades dessa unidade com a insuficiência de funcionários para as atividades de apoio ao trabalho escolar. Além disso, pela importância que a atividade de coordenação pedagógica pode ter na escola, essa função deveria ser resgatada em todas as unidades de ensino, independentemente do número de classes e períodos de funcionamento das escolas como está estabelecido na norma vigente. Regras restritivas que impedem a recolocação dessa atividade como cargo, conforme está previsto no Estatuto do Magistério paulista de 1985, ou que impossibilitem a presença desse profissional em todas as escolas tornam evidente a postura contencionista dos gestores centrais dessa rede escolar em detrimento de atividade que pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, numa ação que atingiu toda a rede escolar, as designações dos profissionais que desenvolviam essas funções foram cessadas pelos gestores centrais no final de 2007, interrompendo intempestivamente, no caso da escola em estudo, um trabalho bastante intenso que vinha sendo bem desenvolvido e aperfeiçoado desde 2005. Em conseqüência, depois do novo

processo para o preenchimento dessa função, com novas regras, ficou inviabilizada a recondução, às funções de Professor Coordenador, dos docentes que desenvolveram essa atividade até o final de 2007, na escola estudada. Assim, nessa escola, esse trabalho que já estava bastante aprimorado voltou à estaca inicial, com a designação de dois outros docentes que nunca tinham exercido essa função, com prejuízo para a continuidade das ações que os antigos Coordenadores estavam desenvolvendo. E independentemente da competência dos novos profissionais para executarem essa função, o fato evidencia o grau de ingerência dos gestores centrais na gestão do ensino nas escolas e o grau de autonomia das escolas estaduais.

Em relação às horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), que numa ação bastante positiva foram disponibilizadas pela SEE-SP e integradas à jornada de trabalho ou à carga horária dos docentes para serem desenvolvidas coletivamente com a coordenação dos Professores Coordenadores, também foi possível observar, pela situação da escola estudada, alguns entraves. Conforme o discurso da SEE-SP, essas horas de trabalho coletivo seriam fatores facilitadores tanto na organização do ensino como na sua qualificação. Porém, embora esse espaço seja teoricamente valorizado para contribuir na consecução dos objetivos do ensino, a realidade escolar evidenciou alguns aspectos problemáticos que podem até desqualificá-lo na concretização da função para a qual foi instituído. O primeiro desses aspectos diz respeito ao número de HTPCs, que se mostrou exíguo para a quantidade de assuntos que precisam ser tratados/discutidos na escola. O outro diz respeito à possibilidade de juntar todos os docentes para a realização dessa atividade, pois como o seu próprio nome diz, elas devem ser coletivas, para estudo e reflexão conjunta de todos os membros do Corpo Docente sobre o trabalho escolar. Entretanto, as regras que estabeleceram essas horas, calcadas na carga horária semanal de aulas do docente excluem muitos professores dessa importante atividade. Entre os excluídos estão os professores contratados para as aulas de reforço e recuperação paralela, que poderiam, nas reuniões realizadas nessas horas, o tempo para se articularem com os professores responsáveis pelas atividades regulares dos alunos, conforme aponta a legislação. Só que a essa mesma legislação não previu, como já foi anteriormente explicitado, qualquer remuneração por esse trabalho. E o que é mais absurdo ainda, essas mesmas regras incluem, nessa atividade, professores que atuam no projeto Escola da

Família, um programa direcionado à comunidade, que ocorre nos finais de semana e que nada tem a ver com o trabalho educativo desenvolvido com os alunos regulares da escola. O outro aspecto que desqualifica as HTPCs diz respeito à distribuição semanal dessas horas. Como elas não têm sido computadas no conjunto das aulas a serem atribuídas aos docentes, esse fato tem provocado dificuldades para a reunião de todos os professores envolvidos nessa atividade, o que determinou, na escola em pauta, a fragmentação dessas horas e a dispersão do Corpo Docente por elas, com prejuízo para o processo de reflexão e busca de soluções para os problemas que emergem no cotidiano escolar e na quantidade de assuntos que precisariam ser tratados. Além disso, pelas regras vigentes, os professores com aulas em mais de uma escola estadual podem optar por uma delas para a realização dessas atividades, o que prejudica, em especial, a articulação do seu trabalho de ensinar com o dos demais colegas e com o Projeto Pedagógico da escola preterida. Nessa situação, as regras criadas pelos gestores centrais ajudam a transformar o trabalho desses profissionais em apêndices do trabalho escolar da unidade preterida.

Todas essas dificuldades revelam a distância entre o discurso e a prática, em muitas ações dos gestores centrais. E também revelam, mais uma vez, decisões que acabam gerando contradições entre os dispositivos legais que podem por em risco a validade de muitas das medidas implantadas. Se as HTPCs, como argumenta a SEE-SP, têm potencialidade para produzir alguma diferença na postura dos docentes em relação às concepções para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em relação ao desenvolvimento profissional dos mesmos, em relação à articulação das ações educativas na escola, etc., então caberia perguntar porque a SEE-SP não oferece essas horas de atividade a todos os docentes e garante normas adequadas para possibilitar a sua efetiva realização? A resposta, nesse caso, só pode ser uma: condições econômicas em que essa rede escolar opera, fator que tem sido priorizado em detrimento das vantagens pedagógicas que poderiam ser geradas. Fato revelador de que a qualificação do ensino estaria dimensionada pelo custo operacional do sistema. Mas não há dúvida de que esse tempo de discussão e formação, quando bem aproveitado, é muito importante para a articulação do trabalho escolar e para a o aperfeiçoamento da profissionalização dos docentes, o que ficou revelado no trabalho desenvolvido nas HTPCs da escola estudada. Assim, mesmo com todas as incompatibilidades e dificuldades materiais e logísticas para organizar e executar

essas atividades, as Professoras Coordenadoras dessa escola procuraram desenvolver, nesses horários de reflexão, estudo e discussões sobre o desenvolvimento do trabalho escolar e seus resultados, para que os docentes conhecessem e compreendessem as concepções que fundamentam o ensino em regime de progressão continuada. Conhecimento que muitos professores, inclusive aqueles recentemente graduados, não tiveram oportunidade de obter nos cursos realizados para atuar nessa área profissional.

Essas Professoras Coordenadoras organizaram, para 2007, em continuidade às atividades desenvolvidas em 2006, um ciclo de estudos sobre avaliação, reconhecendo que essa variável é o cerne do processo educativo, especialmente no regime adotado. E utilizaram estratégia metodológica que também possibilitava a evolução da formação docente. Além disso, elas também organizaram e coordenaram a execução de um trabalho coletivo, conforme previsto no Plano de Gestão, que permitiu, aos docentes, a vivência do desenvolvimento de uma pesquisa, da elaboração do projeto ao desenvolvimento da pesquisa sobre questões ambientais e apresentação dos resultados obtidos. Ação que foi realizada em parceria com os alunos de toda a escola. Ações que tiveram o intuito, como está previsto na legislação, de possibilitar o desenvolvimento profissional dos docentes levando-os a conhecer os fundamentos da política educacional implantada em 1998 e a vivência de estratégias metodológicas que têm potencialidade de possibilitar mudanças na ação educativa no sentido de melhorar o ensino desenvolvido na escola. Além disso, essas ações também envolveram os docentes na busca de soluções para vários problemas cotidianos como, por exemplo, a indisciplina na sala de aula, de acordo com as possibilidades da escola e num exercício de ação coletiva de gestão do ensino, compatível com as premissas da reforma implantada nas escolas estaduais paulistas, a partir de 1995, e com o que estava registrado no Projeto Pedagógico da escola. Portanto, os gestores da escola procuraram, dentro dos limites impostos pelas condições de trabalho existentes na escola, desenvolver ações no sentido de fazer avançar a compreensão dos docentes sobre o processo ensino-aprendizagem como ação efetivamente coletiva. E os resultados desse trabalho demonstraram que as mudanças esperadas são lentas, principalmente pelas dificuldades impostas pelas condições do trabalho.

Por fim, a realidade da escola estudada revelou que a composição do Corpo Docente de uma escola estadual também é um fator que traz grandes dificuldades para organização e

a estabilidade do trabalho educativo e para o desenvolvimento de ações coletivas e articuladas. Elementos especialmente importantes no ensino em regime de progressão continuada. As regras de atribuição de aulas e de admissão de docentes temporários, que interligam todas as escolas de uma mesma Diretoria de Ensino, têm contribuído para gerar, tal como observado na escola estudada no ano de 2007, freqüentes trocas de docentes na unidade escolar. Mas, se por um lado, essas regras contemplam o respeito ao tempo de serviço e a habilitação para a docência, conquistas importantes obtidas pelos professores em inúmeras lutas sindicais, por outro, as conseqüências da aplicação dessas regras podem impor dificuldades como as que já foram mencionadas e outras como a organização das aulas nos dias da semana atendendo mais critérios administrativos do que pedagógicos. Além disso, as regras vigentes contribuem, em muitos casos, para possibilitar inúmeros tipos de afastamentos que produzem constantes alterações nesse quadro de profissionais, (cerca de 60 alterações computadas no ano de 2007 na escola estudada), o que fatalmente fragmenta e desarticula o processo ensino-aprendizagem, com incontáveis prejuízos para os alunos. E parte dessa movimentação, como na escola estudada, se deve à contratação de professores para as atividades de recuperação e reforço, pela forma intermitente como os projetos são organizados e desenvolvidos e pelo modo de remuneração dessa atividade. Assim, embora essa atividade se configure como o esteio da progressão continuada, a sua operacionalização tem regras que contribuem para desarticular, portanto desqualificar, o processo de ensino e aprendizagem. E, além disso, toda a situação descrita contribui negativamente na necessária aquisição dos conhecimentos e competências para o desenvolvimento do ensino no regime de progressão continuada.

3- Indicadores de desempenho

Com relação aos indicadores de desempenho a realidade de funcionamento da escola estudada também revelou aspectos do processo educacional que precisam ser repensados. A realidade escolar revelou que as condições para a realização das atividades de recuperação, fundamentais no regime adotado, ainda se apresentam como problemas a serem resolvidos. O trabalho de estudo e reflexão das Professoras Coordenadoras com os Professores demonstrou claramente essa situação. Por outro lado, os comentários e

argumentos comumente utilizados pelos docentes, principalmente durante as reuniões com as Coordenadoras, evidenciaram que ainda faltam conhecimentos mais aprofundados sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e seus resultados e faltam condições de trabalho adequadas tal como um número menor de alunos nas classes para que a ação educativa, principalmente no regime adotado, possa gerar resultados mais gratificantes para os docentes e para os alunos que a escola recebe.

Se o desenvolvimento das recuperações contínuas, no curso das próprias aulas regulares, se mostrou problemático e deficitário, na sua execução, nos seus resultados e até no seu registro documental, na recuperação paralela e na recuperação de ciclo a situação mostrou-se ainda pior.

A recuperação contínua, por fazer parte das atividades regulares da classe depende, antes de tudo, do compromisso dos docentes para com a efetivação da aprendizagem dos alunos, o que gera o compromisso de executar essa atividade continuamente com os alunos que apresentarem dificuldades no processo educativo. E depende, também, do reconhecimento das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam (obtido a partir das avaliações realizadas) e dos conhecimentos que o docente tem para escolher estratégias de ensino mais convenientes / adequadas que permitam levar os alunos a superarem as defasagens de aprendizagem detectadas. Porém, na situação real da escola a recuperação contínua, em muitos casos, restringiu-se a mais uma prova, sem qualquer outra atividade, exatamente o que não deveria ser. E os maiores entraves para o desenvolvimento dessa atividade seriam: o desconhecimento da exigência legal de executar essa ação, a falta de compromisso para com a aprendizagem dos alunos, o que pode gerar a não execução dessa atividade ou a sua execução de forma inadequada e o grande número de alunos nas classes. Esse último fator insistentemente apontado pela maioria dos docentes como dificultador no processo de ensino e, portanto, da aprendizagem, tornando-se ainda mais crítico no desenvolvimento dos componentes curriculares onde os encontros semanais entre professores e alunos se restringem a 100 ou 150 minutos semanais (02 ou 03 horas-aula na semana).

No caso das atividades de reforço e recuperação paralela, os problemas começam com essa denominação. Reforço pressupõe uma aprendizagem já concretizada e a recuperação se relaciona a algo que estaria falho, portanto, não deveriam ser tratados

conjuntamente. Além disso, embora a legislação atribua à escola a competência e responsabilidade de oferecê-las sempre que houver necessidade, as regras do sistema não contemplam essa autonomia para os gestores da escola, apesar de cada uma delas contar, por seu currículo e quantidade de classes, com cota semanal, mensal e anual para essas atividades. E também como já foi comentado anteriormente, essas regras não contemplam horas para essa atividade na jornada de trabalho ou carga horária dos docentes e não estabelecem remuneração adequada para possibilitar/interessar ou determinar que o próprio professor das aulas regulares se encarregasse de realizá-las. Assim, essas regras geram descomprometimento desses docentes para com esse processo recuperativo. E para a escola executar essa ação que é de sua competência oferecer, os gestores precisam fazer um projeto e solicitar a sua homologação à Diretoria de Ensino da sua jurisdição como condição prévia para a contratação de professores e para o início dessas atividades com os alunos. Dessa forma, se a concretização dessas condições prévias sofrer atrasos, também acarretará atrasos no atendimento dos alunos, com risco real até de que esse trabalho, caracterizado como direito do aluno com defasagens de aprendizagem, não aconteça conforme determina a legislação. Situação que foi constatada na escola estudada nos dois semestres letivos de 2007, tanto em decorrência de atrasos na homologação do projeto pela DE como por dificuldades na contratação de professores para todas as turmas planejadas.

Entretanto, as dificuldades não param por aí. O desenvolvimento de aulas de reforço e recuperação paralela bem como a qualidade de seus resultados depende, fundamentalmente, do compromisso com a aprendizagem do aluno e do entendimento, que os professores contratados tenham, das dificuldades que os alunos precisam sanar e de quais estratégias ou materiais pedagógicos poderiam utilizar para promoverem os resultados positivos desejados. Mas como pôde ser constatado na escola em pauta, muitas barreiras se interpõem à realização dessa ação, entre elas: o reconhecimento das dificuldades de cada aluno; as competências e habilidades dos professores contratados para trabalhar com esses alunos, incluindo a sua habilitação para as aulas; o entendimento do projeto dessa atividade, que é elaborado sem a sua participação e o interesse e participação dos próprios alunos. E o que era mais crítico, os horários em que essas atividades eram realizadas muitas vezes impediram o acompanhamento das mesmas pelas Professoras

Coordenadoras, o que deixava os docentes contratados num total isolamento, como já foi descrito anteriormente.

Outro aspecto que se revelou crítico em relação a essa atividade é o fato dela estar sendo realizada, desde 2005, apenas em Língua Portuguesa e Matemática, em contradição com o que está previsto na legislação em vigor. As demais disciplinas curriculares foram tacitamente eliminadas dessa atividade (nenhum dispositivo legal com essa determinação foi encontrado), desconsiderando tanto as determinações legais como as especificidades de cada componente curricular. Além disso, alunos, pais e muitos professores ainda vêem essas atividades de recuperação, principalmente a paralela, como uma espécie de punição por mau comportamento ou desinteresse dos alunos nas aulas regulares. Além disso, os resultados e a própria execução dessa atividade recebiam duras críticas dos docentes das aulas regulares. Para a maioria dos docentes da escola estudada o processo de recuperação paralela estava sendo ineficaz.

A recuperação de ciclo, por sua vez, não se mostrou menos problemática. Na escola em pauta não havia, em 2007, tal como já havia ocorrido nos anos anteriores, nenhuma turma específica para essa atividade. A razão disso não estava relacionada ao fato de que os alunos estavam chegando ao final do Ciclo II sem qualquer problema de aprendizagem. O que estava ocorrendo era simplesmente uma "adaptação" que a escola fora tacitamente induzida a realizar: matricular os alunos que haviam cursado as quatro séries do Ciclo II, mas que ainda apresentavam problemas de aprendizagem, em classes regulares da 8ª série desse Ciclo. Esse fato também evidencia, entre outras coisas, uma contradição entre a teoria e a prática, embora essa também seja, sem nenhuma dúvida, mais uma "solução econômica" empregada para atender a essa demanda específica.

Além disso, ainda em relação às atividades recuperativas, a realidade estudada revelou que a elaboração dos projetos de recuperação, coordenada pelas Professoras Coordenadoras, é vista como uma atividade burocrática, tal como ocorre com os Planos de Ensino, o Plano de Gestão e a própria Proposta Pedagógica. Essa situação é indicativa de que ainda não se instalou por completo, no imaginário pedagógico dos docentes, a percepção de que todos esses planos e projetos, que eles próprios têm a responsabilidade de elaborar e executar coletivamente enquanto membros de uma Equipe Escolar definem a direção e o sentido de todas as atividades a serem desenvolvidas na escola, daí decorrendo

sua importância e necessidade de que as premissas e objetivos neles contidos sejam os objetos da ação educativa. Mas essa situação também é indicativa de que as condições reais de desenvolvimento do trabalho escolar não estão contribuindo para o entendimento do que significa essa reforma de ensino proposta em 1998, em especial em relação às atividades de recuperação. E como os docentes das aulas regulares, por tudo o que já foi mencionado, não estão se responsabilizando pelas atividades de recuperação paralela, também se mostram desinteressados pelo projeto dessa ação, para a qual estavam contribuindo estritamente com algumas informações sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Por outro lado, quando docentes são contratados para as aulas dessa atividade, já encontram um projeto elaborado, restando a eles apenas a tarefa de executá-lo. Situação que nem sempre ocorre, como no caso do projeto de 2007, elaborado conforme as orientações do órgão normativo central (em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas), mas descaracterizado na prática pela sua incompatibilidade com as regras de contratação dos docentes. Portanto, o projeto e a execução dessas atividades recuperativas, previstas como sustentação da progressão continuada, não estão contribuído para ampliar os conhecimentos dos docentes em relação ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação, as informações coletadas na escola revelam que a concepção predominante é a de "medida de conhecimento aprendido" (ou medida do que não foi aprendido), mesmo que no discurso a concepção esteja alinhada com as premissas legais. Está criado então, no imaginário pedagógico docente mais um fantasma. Da mesma forma, a reorientação das estratégias de ensino ou a retomada dos conteúdos, sempre que o resultado das avaliações (mesmo quando empregadas como medida) evidenciou problemas de aprendizagem, também se mostrou incômoda, e em alguns casos até descabida, por boa parte dos professores. As poucas tentativas de utilização de estratégias avaliativas de caráter mais formativo, como a avaliação dos alunos em ação, na produção/construção de conhecimentos durante a realização da pesquisa coletiva e a auto-avaliação, realizada como subsídios para os Conselhos de Classe, foram criticadas por grande parte dos docentes e consideradas estratégias de menor validade do que as tradicionalmente empregadas. Essa situação revela um entendimento bem tradicional do significado do processo ensino-aprendizagem e da avaliação. Portanto, ainda muito distante das concepções que fundamentam a progressão continuada e das concepções que foram explicitadas no próprio

Projeto Pedagógico da escola, que muitos professores, atuando na escola em 2007, haviam ajudado a elaborar.

A progressão continuada, pelas concepções que a fundamentam, prevê uma relação de parceria entre professores e alunos. E no Projeto Pedagógico da escola também foi proposto o estabelecimento dessa relação parceira que envolveria ações para ouvir os alunos, para investigar as suas necessidades e para falar aos e com os alunos. Mas essa relação só se estabelece quando as concepções de educação, ensino, aprendizagem, avaliação, professor, aluno também se modificam. E a dificuldade para que as mudanças se instalem na prática educativa e docente se revelou principalmente nos temas discutidos nas HTPCs, tanto como aperfeiçoamento da formação docente para subsidiar a ação de ensinar/avaliar quanto para desencadear/acelerar as mudanças exigidas pelo regime escolar adotado para o Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.

Mas a realidade escolar não se revelou apenas problemática. Ela também revelou a realização de ações compatíveis com os fundament² € dotados no Projeto Pedagógico e na reforma do ensino implantada. São ações inovadoras, realizadas em 2006 e 2007, que envolveram atividades de auto-avaliação de alunos e de professores, avaliação da gestão da escola, avaliação das atividades de coordenação pedagógica, avaliação dos resultados do processo educativo, avaliação dos pais sobre o trabalho escolar e especialmente a ação de oferecer a devolutiva, principalmente aos professores e alunos, com a tabulação dos dados obtidos nas avaliações, para a reflexão coletiva do significado dos mesmos bem como para auxiliar na construção de novos caminhos para o trabalho escolar. A própria reformulação dos Conselhos de Classe se mostrou como um desses caminhos. Os Conselhos de Classe passaram a contar com um espaço de reunião entre alunos representantes de classe e professores para um diálogo direcionado à busca conjunta de soluções para alguns problemas crônicos do processo ensino aprendizagem na escola como a indisciplina, o desinteresse, a desmotivação dos alunos. Problemas apontados como decorrentes do regime de progressão continuada, mas que também já eram fatores intervenientes dos resultados do trabalho escolar, por meio do currículo oculto ou da avaliação informal, que não é privilegio desse regime. E vale ainda mencionar que as regras do sistema não favorecem esse tipo de trabalho, especialmente pelo tempo a ele destinado, que não leva em conta o volume de classes e alunos da escola e nem as dificuldades que um Calendário único pode

gerar, principalmente pela interligação existente entre as escolas em função de docentes que atuam em mais de uma unidade escolar. Dificuldades que exigiram dos gestores da escola estudada a assunção de riscos para poderem possibilitar a realização de um Conselho que abriu caminho para o estabelecimento de relação de parceria entre professores e alunos.

Todas essas ações positivas e direcionadas a melhorar a atividade educativa eram frutos de um período de trabalho iniciado em 2005, o que indica que mudanças como as exigidas pela reforma de ensino de 1998 só se instalam efetivamente em processo, lenta e gradativamente. E tudo o que a realidade estudada revelou indica que o trabalho escolar, cheio de percalços e dificuldades, não pode ter seus resultados simplesmente atribuídos à ações dos gestores locais e dos professores. Esse trabalho evidencia, antes de tudo, as inconsistências da legislação e das ações dos gestores centrais dessa rede escolar estadual de ensino.

Considerações Finais

A descrição da dinâmica de funcionamento da escola em estudo e a análise dos dados obtidos na pesquisa realizada evidenciam, de forma clara, as condições em que o Ciclo II do Ensino Fundamental, em regime de progressão continuada está sendo desenvolvido. O estudo revelou que as condições de trabalho disponibilizadas nessa unidade pelos gestores do estado e pelos gestores centrais da rede estadual de ensino de São Paulo, tal como pôde ser deduzido dos estudos teóricos expostos no item 1 desse Capítulo, tornam complexa a concretização do regime de progressão continuada no Ensino Fundamental com um ensino qualificado e facilitam, por outro lado, a sua concretização como um mecanismo ainda mais perverso de seletividade e exclusão.

Por um lado, essa complexidade decorre, como ficou demonstrado, das contradições/incompatibilidades da própria legislação/normas editadas para essa rede de ensino e do volume insuficiente de recursos para atender à demanda da área educacional da política social e para disponibilizar, em todas as escolas, as condições necessárias e suficientes de trabalho, conforme as exigências do regime de progressão continuada. Situação que acabou provocando deficiências logísticas, funcionais e operacionais reveladas na escola estudada, que dificultam a concretização de ensino bem qualificado no

regime adotado e possibilitam a concretização de trilhas diferenciadas de progressão no percurso da escolarização. E depois de dez anos de implementação da mesma política educacional, a existência dessas deficiências, que são decorrentes das ações dos gestores do estado e dos gestores centrais dessa rede escolar, evidenciam o alinhamento ao modelo econômico capitalista e às premissas contencionistas de Estado mínimo, que privilegia a maximização do atendimento à demanda por educação escolar com minimização dos custos operacionais, a quantidade em detrimento da qualidade. A situação da escola demonstra que esses gestores têm trabalhado, a cada ano, com seleção e focalização de alguns aspectos do processo educacional, atendendo parte das escolas dessa rede escolar nesses aspectos, tendo em conta algum critério de justiça assumido conforme o conjunto de demandas políticas e econômicas a que estejam submetidos. Ações que são desenvolvidas com o objetivo explícito de melhoria da qualidade da educação, mas tal como ocorreu com outras reformas do ensino implantadas nessa mesma rede escolar, têm provocado, pelas incompatibilidades que acarretam, a desqualificação do trabalho de ensinar em função das inúmeras adaptações que as condições reais disponibilizadas impõem a este trabalho.

Além disso, as condições de trabalho na escola mostraram–se inadequadas para o aperfeiçoamento em serviço da formação docente. As condições dadas dificultam a aquisição/aprofundamento/produção de conhecimentos, por exemplo, sobre as finalidades e objetivos da educação escolar, as concepções que fundamentam os diferentes modelos de ensino-aprendizagem (especialmente de avaliação) e suas conseqüências e como podem e devem ser desenvolvidos os processos recuperativos que sustentam a progressão continuada, o que também dificulta a tomada de decisão acerca de como executar o processo educativo de forma a gerar os melhores resultados possíveis para os alunos que a escola realmente recebe.

As condições de trabalho dificultaram, como foi exposto, o uso de grande parte dos materiais pedagógicos e equipamentos existentes na escola, praticamente impossibilitando a criação e utilização de estratégias de ensino mais motivadoras para obter a adesão e participação voluntária dos alunos a um processo de ensino que não conta mais com elementos coercitivos como a reprovação.

As condições de trabalho na escola não contemplaram as exigências para efetivação do ensino em regime de progressão continuada sem risco de que se caracterizasse como

mais um mecanismo de seletividade e exclusão dos membros das classes populares, clientela atendida nessa unidade escolar, como já foi anteriormente explicado. E como muitos professores conscientemente apontaram, em muitos casos o que se concretizou, na prática, pelas condições dadas, foi a promoção automática, promotora de trilhas diferenciadas de progressão dos alunos no percurso escolar (diferentes níveis de aquisição de conhecimentos que a escola deveria socializar e ou propiciar a produção) e, consequentemente, de mais seletividade e exclusão pelas menores chances que esses alunos terão para obterem mudanças em suas condições de vida nessa sociedade onde o conhecimento se caracteriza como forma privilegiada de acesso ao meio produtivo e aos bens socialmente produzidos.

Assim, mesmo que os gestores da escola tenham investido continuamente no aperfeiçoamento da formação dos docentes para alavancar ações que pudessem auxiliar na efetivação do processo ensino-aprendizagem no regime adotado, a situação escolar indicou que o processo de mudança, especialmente para a assunção das concepções que fundamentam o ensino nesse novo modelo de organização e regime escolar, é lento, gradual e indiscutivelmente limitado pelas condições objetivas de trabalho existentes na escola.

Mas esse necessário processo de mudança também fica limitado pelo grau de compromisso que cada professor tem com o seu trabalho, com a sua formação e com a aprendizagem do seu aluno, fator que também decorre das condições socioeconômicas e culturais de vida de cada um na medida em que são elas que balizam o tempo e os recursos que podem ser direcionados a cada uma dessas ações. Ou seja, a assunção de novas concepções, como aquelas que fundamentam o regime de progressão continuada, também têm condicionantes subjetivos que limitam a qualidade da ação educativa desenvolvida na escola.

Dessa forma, todas essas dificuldades geradas ou aprofundadas com a organização do Ensino Fundamental em ciclos de progressão continuada contribuem para precarizar o trabalho dos docentes e seu desenvolvimento profissional em serviço, em prejuízo dos próprios professores e também dos alunos. E estes últimos, por sua vez, também agem, por sua vontade, consciência e condições de vida, produzindo efeitos positivos ou negativos no seu processo de escolarização.

Por fim, toda essa situação revelada mostra que a qualidade da gestão do ensino em nível central, da gestão do ensino em nível local, das ações dos docentes no desenvolvimento do ensino, das ações dos alunos no processo ensino-aprendizagem e do processo educativo como um todo está condicionada, como aponta Freitas (2002), pela qualidade da vida.

Entretanto, tomar ciência de que a escola pública como a que foi estudada não é um território neutro e isolado, mas, tal como as demais instituições sociais, está condicionada pelas lógicas da sociedade em que está inserida (no caso, a sociedade capitalista contemporânea), traduzidas nas suas condições de funcionamento, não deve ser motivo para desesperança ou acomodação, especialmente para os profissionais que nela atuam.

Ao contrário do que a ideologia dominante tenta fazer parecer, essas lógicas diferenciadoras não são naturais e, portanto, podem ser modificadas, ainda que esta não seja uma tarefa simples. Assim, entender a dinâmica em que essas escolas públicas estão operando é necessariamente o ponto de partida para integrá-las, por meio das ações dos profissionais que nelas trabalham, ao movimento histórico de lutas das classes populares, majoritariamente as atuais usuárias dos serviços dessas unidades de ensino, na tentativa cotidiana de eliminar os fatores que determinam as desigualdades sociais e alterar, para melhor, a qualidade de suas vidas.

E é, por fim, fundamental compreender que a indignação em relação ao que está posto em cada situação específica é somente o que pode mover cada ser humano para a luta em busca das necessárias mudanças.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A.J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 75, v. 22, p. 15-32, 2001.

ALVES, G.L. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, SP: autores Associados, 2001.

AZANHA, J.M.P. Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANDERSON , P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E. & GENTILI, P. (org) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

ARRETCHE, M. T. Emergência e desenvolvimento do Welfare State. Teorias explicativas. BIB. Rio de Janeiro, 39,1995.

BERTAGNA, R.H. Progressão continuada: limites e possibilidades. Tese de Doutorado, FAE-UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

BOYNARD, P. A. et alii. A Reforma do Ensino. São Paulo. SP: LISA – Livros Irradiantes S.A., 1972.

CARVALHO, M.A.de. A Educação nas Constituições Brasileiras. Campinas, SP: Pontes, 1991.

CORRÊA, V. Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CUNHA, M. I. Desmistificando a Profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In *Revista Usp*, São Paulo, n. 17, 1993. 86-101.

_____. Uma Nova Institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais. In *São Paulo em Perspectiva*. Vol. 11(4)3-15, 1997.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In Pereira, L.C.B.; Wilheim, J.; Sola, L. (org) *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo, Brasília, Editora Unesp, ENAP, 2001.

ESPING-ANDERSEN, G. Economias Globales, nuevas tendencias demográficas y famílias em transformacón: actual caballo de troya Del Estado de Bienestar? In *Dilemas Del Estado de Bienestar* (vários autores). Madrid, Fundación Argentaria, 1996.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 33, n. 3, p 531-541, set/dez. 2007.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. Educar em tempos incertos. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, S. A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa.

FREITAS, L. C. Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. In EccoS Rev. Cient., Uninove, São Paulo, n. 1, v.4, 2002, 79-93.

_____. Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 43ª edição.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 2000. 4 ed.

_____. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 2001. 6 ed.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ, 2001. 2 ed.

_____. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. In Educação e Sociedade, Campinas, n. 82, v.24, p. 93-130, 2003.

GALEANO, E. As veias abertas da América Latina. Trad. De Galeno de Freitas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 4 ed.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. In *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53), p. 17 - 37, maio/ago., 2007.

GOUVEIA, M.S.F. Implementação do sistema de progressão continuada e as repercussões no ensino de Ciências. (mimeo) 2002.

HOBSBAWN, E. O breve século XX.

IMBÉRNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77).

KING, D. O estado e as estruturas sociais de bem-estar. In Novos Estudos CEBRAP, 22, 1988, São Paulo.

LENHARDT, G. e OFFE, C. Teoria do Estado e Política Social. In Offe, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

LOMBARDI, J.C. (org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEREDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. (Coleção Educação contemporânea).

LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MATOS, C.J. e NUNES, C.A. História do Brasil. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1994.

MARTINS, P. L. O. Didática teórica, didática prática: para além do confronto. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. 7ª ed.

NEPP. O Sistema de Proteção Social no Brasil. Campinas, NEPP-UNICAMP, 1991.

NOVOA, A (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995. 2ª ed.

_____. Os Professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda.

OLIVEIRA, F. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In Frigotto, G. e Ciavatta, M. Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In Educação & Sociedade, 11 (35): 9-59, 1990, p.40-1.

PAIVA, V. Educação e bem-estar social. In *Educação & Sociedade*, 12 (39): 161-200, 1991.

PEDRAO, F. Raízes do capitalismo contemporâneo. São Paulo, SP; Salvador, BA: Editora Hucitec, 1996.

PEREZ, R.H.L. As Condições de Produção de Conhecimentos e o Trabalho Pedagógico de Professores de Ciências. Dissertação de Mestrado. FE – UNICAMP, Campinas, SP: 2002.

PIMENTA, S.G. Políticas Públicas, Diretrizes e Necessidades da Educação Básica e Formação de Professores. In Jornal APASE – Suplemento Pedagógico. Ano II, nº. 05, 2001.

ROMANELLI, O. O. Historia da Educação no Brasil. Vozes, Petrópolis, RJ, 1987.

RODRIGUES, N. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1987. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 24.

SÃO PAULO (ESTADO), SEE-SP. Educação Paulista: corrigindo rumos. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (ESTADO), SEE-SP. Estado e Município: parceiros na educação. São Paulo, 1996. (mimeografado).

SÃO PAULO (ESTADO), SEE-SP. Educação Paulista: Corrigindo Rumos. O que já mudou na escola pública paulista? São Paulo: SE, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO), SEE-SP. Descentralização e Reformas no Ensino Fundamental: unindo forças para construir um sucesso, uma escola de cara nova para São Paulo / Secretaria de Estado da Educação, FUNDAP – São Paulo: SE, 1997.3v.

_____. Novos rumos da educação paulista. São Paulo, 1997. (mimeografado).

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CENP, 2001.

SAMPAIO, M. M. F. e MARIN, A. J. Precarizaçao do Trabalho Docente e Seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares. In Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, W. G. Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira. (1º e 3º Capítulos), Rio de Janeiro, Campus, 1979.

SANTOS, W. G. A trágica condição da política social. In Abranches, S. et allii (org) *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989.

SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 13ªed.

SAVIANI, D. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 5. ed.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO-SP. Escola Agora. São Paulo, 1998. Ano III – n.19.

NEWBAUER DA SILVA, T.R. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2001.

NEWBAUER DA SILVA, T. R e DAVIS, C. É proibido Repetir. Estudos em Avaliação educacional. N. 7, p.05-44, jan./jul. 1993.

SILVA, M. A. da. Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VORRABER COSTA, M.C. Trabalho docente e Profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ZAGURY, T. Professor Refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

WOOD, E.M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2003.

ANEXOS

Cópia de texto lido e comentado em uma das reuniões de HTPC, de autor desconhecido

O Frio

Seis homens ficaram bloqueados numa caverna por uma avalanche de neve. Teriam que esperar até o amanhecer para receber socorro. Cada um deles trazia um pouco de lenha e havia uma pequena fogueira ao redor da qual eles se aqueciam. Se o fogo apagasse – eles sabiam – todos morreriam de frio antes que o dia clareasse. Chegou a hora de cada um colocar sua lenha na fogueira. Era a única maneira de poderem sobreviver.

O primeiro homem era um racista. Ele olhou demoradamente para os outros cinco e descobriu que um deles tinha a pele escura. Então ele raciocinou consigo mesmo:

"Aquele negro! Jamais darei a minha lenha para aquecer um negro" e guardou-a, protegendo-a dos olhares dos demais.

O segundo homem era um rico avarento. Ele estava ali porque esperava receber os juros de uma dívida. Olhou ao redor e viu no círculo em torno do fogo um homem da montanha, que trazia sua pobreza no aspecto do semblante e nas roupas velhas e remendadas. Ele fez as contas do valor da sua lenha e enquanto mentalmente sonhava com o seu lucro, pensou:

"Eu? Dar a minha lenha para aquecer um preguiçoso?" E reservou-a.

O terceiro homem era um negro. Seus olhos faiscavam de ira e ressentimento. Não havia qualquer sinal de perdão ou mesmo aquela superioridade moral que o sofrimento ensina. Seu pensamento era muito prático:

"É bem provável que eu precise desta lenha para me defender. Além disso, eu jamais daria a minha lenha para salvar àqueles que me oprimem". E guardou suas lenhas com cuidado.

O quarto homem era um pobre da montanha. Ele conhecia mais dói que os outros os caminhos, os perigos e os segredos da neve. Ele pensou:

"Esta nevasca pode durar vários dias. Vou guardar a minha lenha."

O quinto homem parecia alheio a tudo. Era um sonhador. Olhando fixamente para as brasas. Nem lhe passou pela cabeça oferecer da lenha que carregava. Ele estava preocupado demais com suas próprias visões (ou alucinações) para pensar em ser útil.

O último homem trazia, nos vincos da testa e nas palmas calosas das mãos, os sinais de uma vida de trabalho. Seu raciocínio era curto e rápido.

"Esta lenha é minha. Custou o meu trabalho. Não darei a ninguém nem o menor dos meus gravetos."

Com estes pensamentos, os seis homens permaneceram imóveis. A última brasa da fogueira se cobriu de cinzas e finalmente se apagou. Ao alvorecer do dia, quando os homens do Socorro chegaram à caverna, encontraram seis mortos congelados, cada qual segurando um feixe de lenha. Olhando para aquele triste quadro, o chefe da equipe de Socorro disse:

"O frio que os matou não foi de fora, mas o frio que veio de dentro."

Texto composto com informações divulgadas pela SEE-SP e trabalhado em reunião de HTPC – (cópia do original)

2. A Organização do Ensino na Rede Estadual

Níveis e Modalidade de Ensino

De acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98) a escola pode oferecer os seguintes níveis, cursos e modalidades de ensino:

Ensino Fundamental, que se organiza em dois ciclos:

- Ciclo I – da 1ª à 4ª série;
- Ciclo II – da 5ª à 8ª série.

Dentro dos ciclos do ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de **progressão continuada**, regime de organização escolar previsto na LDB e instituído, em São Paulo, pela Deliberação CEE 9/97.

*A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É **diferente** da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo contínuo de avaliação, reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário.*

Ensino Médio, que se estrutura em 3 anos, com duração mínima de 2400 horas, sendo que, a critério da escola, poderá ser organizado um ciclo básico das duas primeiras séries. Diferentemente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio é adotado o regime de **progressão parcial**. Deste modo, o aluno que não obteve êxito em até 3 componentes curriculares poderá ser matriculado em série subseqüente, cursando concomitantemente esses componentes, com freqüência regular ou sob a forma de orientação de estudos.

Regime de Progressão Continuada

A organização escolar em ciclos está proposta na LDB. Tem como princípios a **flexibilidade** na organização do ensino e **o respeito ao ritmo de aprendizagem** do aluno. Rompe com uma concepção rígida e ultrapassada de ensino-aprendizagem que impunha às crianças, que não dominassem os conteúdos e habilidades de cada série, uma repetição, no ano letivo seguinte, de tudo o que já fora ensinado.

Essa concepção, a da repetência série a série, gerou uma prática que desconsiderava o crescimento cognitivo da criança. Tudo que ela assimilava era praticamente ignorado, obrigando-a a retomar os conteúdos, não de onde havia parado, mas desde o inicio, como se nada tivesse aprendido. Essa prática violentava sua auto-estima, uma vez que toda a aprendizagem e conhecimento, construídos ao longo do ano escolar, acabavam sendo menosprezados.

Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é a **progressão continuada**, ou seja, de avanço contínuo dos alunos em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não elimina nem o esquema **seriado**, nem os **patamares de conteúdos e habilidades** a serem dominados pelo aluno ao final de cada série. Elimina, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo classe nas séries intermediarias de cada ciclo. Deve, contudo, ser atingido um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclo.

O Conselho Estadual de educação de São Paulo, responsável pelas normas do sistema de ensino, instituiu, em 1997, a progressão continuada, na forma de ciclos, para o ensino Fundamental de todas as redes de ensino. A Secretaria da Educação do Estado adotou esse regime no Ensino Fundamental, regular ou supletivo, a partir de 1998.

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo já havia adotado o sistema de 3 ciclos desde 1992 – da 1ª à 3ª série, da 4ª à 6ª série e da 7ª à 8ª série. Em 1997, por deliberação do Conselho Municipal de Educação, foi adotado o sistema de 2 ciclos, com vigência a partir de 1998.

Na Rede Estadual de Ensino, os alunos poderão progredir da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série continuamente, sem interrupções, sem reprovações. Ao final da 4ª e da 8ª série, caso não atinjam os patamares de conhecimento e habilidades desejáveis, ficarão retidos por um ano, para recuperação e reforço das lacunas de aprendizagem do ciclo.

No regime de progressão continuada, a avaliação contínua, formativa, torna-se ainda mais importante. Toda a **sistemática de avaliações mensais e bimestrais é mantida**, devendo ser cada vez mais aprimorada. A progressão continuada pressupõe que o aluno deva ser permanentemente avaliado, na medida em que a escola deva oferecer – conforme o artigo 24, inciso V, alínea "e", da LDB – e o aluno participar **obrigatoriamente** de atividades de **reforço e recuperação**, sempre que apresentar dificuldades e lacunas de aprendizagem,para que possa progredir ao longo das séries intermediarias de cada ciclo.

Contudo, a nova LDB reafirma que o progresso contínuo do aluno e o trabalho da escola dependem da presença do aluno. Dessa forma, **a freqüência inferior a 75% das aulas** pode resultar na permanência do aluno na mesma série, ou seja, na interrupção da progressão. Caberá à escola avaliar e decidir se a ausência prejudicou irremediavelmente o desempenho do aluno e, neste caso, retê-lo na série em que estava matriculado.

3- Avaliação

A avaliação tem especial importância na progressão continuada para diagnóstico de dificuldades e programação de atividades de recuperação contínua e paralela.

Cada escola poderá escolher a melhor forma de registrar os resultados do rendimento escolar dos seus alunos, definindo a sua escala de avaliação: pontos, notas ou menções, entre outros.

(Cópia de texto escolhido para ser lido e discutido em reunião de HTPC. Não havia informação sobre o local onde esse texto foi publicado).

AVALIAÇÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES
CLARILZA PRADO DE SOUZA[52]

UTILIZAR DE ACORDO COM AS ESPECIFICAÇOES, NÃO OBTENDO OS RESULTADOS ESPERADOS, APROFUNDAR ESTUDOS NA ÁREA.

Informações Técnicas

PROPRIEDADES
A avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professore de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Desde que utilizada com as cautelas previstas e já descritas em bibliografia especializada, fornece informações que possibilitam tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo. É, portanto, uma prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso, no qual o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na escola.
O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico das dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredito que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas. Nestes termos, são questões típicas de avaliações:

- Que problemas o aluno vem enfrentando?
- Por que não conseguiu alcançar determinados objetivos?
- Qual o processo de aprendizagem desenvolvido?
- Quais resultados significativos produzidos pelo aluno?

A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se “Vou fazer uma avaliação”, quando se vai aplicar uma prova ou teste. Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados. Além disso, o processo avaliativo não se encerra com este levantamento de informações, as quais devem ser comparadas com os critérios e julgadas a partir do contexto em que foram produzidas. Somente assim elas poderão subsidiar o processo de tomada de decisão quanto a que medidas devem ser previstas para aperfeiçoar o processo de ensino, com vistas a levar o aluno a superar suas dificuldades.
A avaliação tem sido limitada também pela hipertrofia que o processo de atribuição de notas ou conceitos assumiu administração escolar. Definir através de uma nota ou conceito as dificuldades e facilidades do aluno é apenas um recurso simplificado que identifica a posição do aluno em uma escala. Usado com precaução esse recurso não poderia produzir efeitos colaterais indesejáveis. Contudo, acreditar, por exemplo, que uma nota ou um conceito C possa, por s, explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou reprovação, sem que se analisem o significado desta nota no processo de ensino, as condições de aprendizagem oferecidas, os instrumentos e processos de coleta de dados empregados para obtenção de tal nota ou conceito, a relevância deste resultado na continuidade da programação do curso, é reduzir de forma inadequada o processo avaliativo; é, sobretudo, limitar a perspectiva de análise do rendimento do aluno e a possibilidade do professor em compreender o processo que coordena em sala de aula.

Reações Adversas e Efeitos Colaterais: Pesquisas realizadas na área têm demonstrado conseqüências psicológicas e sociais adversas em função do uso da avaliação de forma classificatória, punitiva e autoritária.

---

[52] Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

A avaliação, quando apenas praticada de modo classificatório, supõe ingenuamente que se possa realizar esta atividade educativa de forma neutra, como se não estivessem implícitos a concepção de homem que se quer formar e o modelo de sociedade que se quer construir em qualquer prática educativa. A classificação cristaliza e estigmatiza um momento de vida do aluno, sem considerar que ele se encontra em fase de profundas mudanças. É uma forma unilateral e, portanto, autoritária, que não considera as condições que foram oferecidas para a aprendizagem. Pune justamente aqueles alunos que, por sofrerem uma situação social adversa, necessitam de que a escola lhes proporcione meios adequados que minimizem suas dificuldades de aprendizagem. A avaliação apenas como instrumento de classificação tende a descomprometer a equipe escolar com o processo de tomada de decisão para o aperfeiçoamento do ensino, que é função básica da avaliação.

Precauções: A avaliação escolar não deve ser empregada quando não se tem interesse em aperfeiçoar o ensino e, consequentemente, quando não se definiu o sentido que será dado aos resultados da avaliação.
A avaliação escolar exige também que o professor tenha claro, antes de sua utilização, o significado que ele atribui a sua ação educativa.

Contra-indicações: A avaliação é contra-indicada como único instrumento para decidir sobre aprovação e reprovação do aluno. O seu uso somente para definir a progressão vertical do aluno conduz a reduções e descompromissos. A decisão da aprovação e retenção do aluno exige do coletivo da Escola uma análise das possibilidades que essa Escola possa oferecer para garantir um bom ensino.
A avaliação escolar também é contra-indicada para fazer um diagnóstico sobre a personalidade do aluno, pois sua abrangência limita-se aos objetivos do ensino e do programa escolar.
A avaliação é contra-indicada para fazer prognóstico de sucesso de vida. Contudo, o seu mau emprego pode expulsar o aluno da Escola, causar danos em seu autoconceito, impedir que ele tenha acesso a um conhecimento sistematizado e, portanto, restringir a partir daí suas oportunidades de participação social.

Indicações: A avaliação escolar é indicada a professores interessados no aperfeiçoamento pedagógico de sua atuação na Escola. É fundamental sua utilização para indicar o alcance ou não dos objetivos de ensino.
Recomenda-se então sua aplicação não só para aplicação não só para diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, como, principalmente, para compreender o processo de aprendizagem que ele está percorrendo.
Utilizada de forma transparente e participativa, permite também ao aluno reconhecer suas próprias necessidades, desenvolver a consciência de sua situação escolar e orientar seus esforços na direção dos critérios de exigência da Escola.

Posologia: A avaliação deve ser utilizada com apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com as características do plano de ensino, isto é, dos objetivos que se está buscando junto ao aluno. Assim, conforme o tipo de objetivo, podem ser empregados trabalhos em grupos e individuais, provas orais e escritas, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou em casa e observação dos alunos em classe.
Não restrinja o levantamento de informações para realização da avaliação final de um bimestre letivo. Informações descontinuadas e distanciadas umas das outras podem modificar a sintomatologia do aluno e do professor quanto a condições de aprendizagem e ensino. Após a obtenção das informações, analise-as de acordo com os critérios preestabelecidos, com as condições de ensino oferecidas e tome as decisões que julgar satisfatórias para a melhoria da qualidade da Educação Escolar.

(Cópia de texto utilizado em reunião de HTPC. Não havia indicação do local de onde o texto foi extraído, nem a data de sua publicação)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PROGRESSAO CONTINUADA: bases para a construção de uma nova escola.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira[53]

A Lei 9394/96, ao estabelecer as diretrizes e bases da Educação Nacional, buscou criar condições legais para que cada escola pudesse se organizar para o alcance dos objetivos propostos na Constituição de 1988 em relação à educação e que espelham o anseio da sociedade brasileira de ter educados todos os seus cidadãos, zelando por medidas de não-exclusão de alunos do sistema escolar, quer pela garantia de vagas, quer pela efetivação de uma aprendizagem bem-sucedida.

Respondendo a este desafio, tem sido defendida a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação tem sido tradicionalmente usada na escola para orientar a organização das turmas, dentro de um modelo educacional que pressupõe uma única competência básica para todos os alunos em um mesmo período de tempo. Quem não o fizesse, seria apartado da turma e impedido de mover-se para a série seguinte (pró-mover-se). Esta retenção do aluno na série que cursou durante determinado período escolar termina, no imaginário que ainda existe nas escolas, fazendo o aluno sentir-se como alguém reprovado, no sentido de rejeitado, excluído, condenado, censurado, com sérias conseqüências para a auto-estima e futuras aprendizagens.

Todavia, voltar a cursar uma série com o desgaste emocional de perder sua turma e parte de sua identidade, e ficar vendo as mesmas questões apresentadas do mesmo jeito pelos professores, pode ser bem mais deseducativo do que promotora de aprendizagem. Com as sucessivas e desestimulantes retenções dos alunos no percurso escolar, estes encontram outros meios de inserir-se no social, ou de colocar-se neste contra essa estrutura. A não promoção tem sido, assim, a maior aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito à educação que toda sociedade busca garantir.

O instituto da progressão continuada baseia-se nestas considerações. Ele foi previsto na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo) e normatizado pela Deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Seu caráter inovador necessita ser discutido para elucidar sua compreensão pelos educadores e pais, estimulando-os a sair da redoma das concepções sobre educação escolar ainda existentes nas escolas, embora pouco consciente por parte dos atores sociais envolvidos e que são extremamente cristalizadas.

A presença da progressão continuada leva os professores a analisar suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental na sociedade brasileira contemporânea e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos. para muitos professores, diretores e famílias, herdeiros da tradição criada pela estrutura elitista e excludente da escola brasileira, a organização em ciclos, os quais, por definição, não comportam

[53] Chefe de gabinete da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, Membro do Conselho Estadual de Educação, Professora dos Programas de Pós-graduação da FEUSP e da FFCLRP de Ribeirão Preto – USP.

retenções em seu interior, não pode ser produtiva para a aprendizagem dos alunos. Contudo, dados de pesquisa têm apresentado que as aprendizagens se fazem por espirais e que mesmo que algumas aquisições fiquem prejudicadas por um certo período enquanto se desenvolve o complexo processo de ensino, a não retenção dos alunos na progressão continuada pode permitir mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares.

Assim a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe.

Há desta forma um pensar pedagógico que valoriza o aprendido enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuariam sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Para tanto faz-se mister que a organização escolar realize contínuas avaliações parciais de aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam foram usados.

Para cada aluno com baixo aproveitamento escolar em relação à turma, a escola precisa colocar à disposição dos pais e órgãos de supervisão os resultados de suas avaliações(muito menos notas ou menções, mas principalmente considerações sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno), seu desempenho em relação ao grupo e todas as providencias adotadas na busca da recuperação de sua aprendizagem.

Se uma escola envidou todos os esforços para que o aluno aprenda, através de recuperações contínuas e paralelas, e isto não ocorreu, cumpre investigar o que estaria acontecendo com este aluno nesta escola e o que o tornou impossibilitado de aprender, e propor alternativas de ação pedagógica para garantir sua aprendizagem. É muito difícil, todavia, imaginar que um aluno esteja sem aproveitamento algum, tendo freqüentado aulas coordenadas por seus professores. Se situações como esta são comuns em uma determinada escola, há que se refletir sobre o que se passa com a sua proposta de trabalho pedagógico e buscar soluções para os problemas nela vividos.

Os alunos que precisam de mais tempo para aprender e os com dificuldades específicas, mas que já avançaram mesmo que seja um pouco sua aprendizagem, não podem ser prejudicados com a perda da turma de amigos que lhe dão apoio emocional. No regime de progressão continuada, aquele que, nas séries de um ciclo, exceto a última, apresente um aproveitamento escolar insuficiente em relação ao que foi estabelecido, é classificado para a série seguinte acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas – estudos suplementares já durante as férias de verão e recuperação paralela pelo tempo que se fizer necessário, dentro do projeto pedagógico da escola – que lhe garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola escolheu trabalhar.

Observados os progressos feitos, ainda que pequenos, e especialmente as condições em que estes foram feitos, pode-se planejar os próximos passos, exigindo novas atitudes do aluno, da família e, inclusive, da escola. Não se coloca assim a aprovação sem um critério, sem um diagnóstico pedagógico, sem um sério plano de trabalho a ser vencido nos anos posteriores, mera promoção automática.

Ao final de cada ciclo, uma avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos pode considerar eventualmente a necessidade de um programa sistematizado e

individualizado de apropriação de conteúdos básicos propostos para o ciclo e que um aluno ainda não dominou, por um período de até um ano escolar.

Quanto ao argumento de que muitos alunos não aprendem pois apresentam atitudes de não-envolvimento com a aprendizagem e mesmo indisciplina, é necessário considerar quantos são estes, que dinâmica os orienta e em que série trabalham. Atravessariam eles alguma situação de risco maior: gravidez indesejada, uso de drogas, problemas no emprego ou em casa? Estariam sendo as atividades propostas suficientemente interessantes para os desafiar? Diante de provocações que são por vezes observadas na relação que se estabelece entre professor e seus alunos, particularmente os mais velhos, ao invés de pensar em revidar com fortes punições, cabe aos educadores refletir de que forma pedagogicamente válida lidar com os conflitos cotidianos existentes na escola, e que aparecem sob forma de desobediência às orientações docentes, de modo a aprofundar o conceito de cidadania não só do aluno mas também do professor?

Em relação a outro segmento do alunado que tem sido lembrado quando se discute a progressão continuada, os alunos faltosos, é fundamental modificar o entendimento do significado da presença estudantil nas atividades escolares. Embora a LDB considere que a freqüência do aluno a um mínimo de 75% das aulas é obrigatória para sua promoção, isto não quer dizer que faltar a até 25% das atividades escolares seja um direito do aluno. Antes, qualquer falta à escola de ensino fundamental de certa forma fere o direito da sociedade de ter seus cidadãos sendo educados. Assim, cumpre-se trabalhar para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares, conscientizando os alunos das conseqüências que suas faltas às aulas lhe acarretariam, cabendo ao Poder Público zelar pela freqüência da criança ou adolescente ao ensino fundamental (ECA, artigo 54, parágrafo terceiro).

Na hipótese de reiteração de faltas injustificadas, o aluno faltoso está obrigatoriamente sujeita às medidas de proteção estabelecidas pelo estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 98, 101, 136), cabendo ao dirigente da unidade escolar comunicar o fato ao Conselho Tutelar para as devidas providencia (ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 56). Daí a importância das medidas de recuperação de ausências através da realização de tarefas várias para evitar uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional do direito à educação fundamental. Entretanto, esgotadas todas as medidas tutelares e as de recuperação de ausências concentradas ou distribuídas ao longo do ano letivo, o aluno permanece classificado na mesma série, podendo, contudo, ser submetido a procedimento de reclassificação no inicio do próximo ano letivo, se demonstrar desempenho pedagógico compatível com o prosseguimento de estudos na série seguinte.

Todos os pontos apresentados representam o compromisso de buscar novas formas de trabalho pedagógico mais adequadas ao presente contexto cultural que vem cercando a escola e trabalhar para a criação de novos motivos escolares para todos os alunos, dentro de um projeto político-educacional de construir uma escola realmente nova.

(Cópia do projeto original encaminhado à DE para homologação, referente ao ano letivo de 2007)

PROJETO DE REFORÇO

Componentes curriculares: Português e Matemática
Público Alvo: alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental

JUSTIFICATIVA

De acordo com os resultados das avaliações pela equipe docente desta unidade escolar, decidiu-se implantar o projeto de Reforço para todas as turmas do Ensino Fundamental, no 1º semestre de 2007, a fim de sanar as dificuldades dos alunos. Estas turmas poderão sofrer alterações conforme o rendimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, quando os alunos atingirem os objetivos previstos, deixarão de participar do projeto de Reforço.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

- Dias da semana: segunda a sexta-feira;
- Horário: sexta aula do período diurno;
- De 30 de março a 30 de junho de 2007;
- Serão disponibilizadas para o desenvolvimento do projeto duas aulas semanais.
- As turmas serão organizadas de acordo com a necessidade real dos alunos, ou seja, serão levadas em consideração as competências/habilidades que precisam ser desenvolvidas.
- Foram montadas 10 turmas, 04 no período da manhã e 06 no período da tarde.

DIAGNÓSTICO

Após a realização da avaliação desenvolvida pela equipe docente e analise dos resultados obtidos no 1º semestre, foi constatado que nossos alunos apresentam dificuldades nas seguintes habilidades:

- Calcular, classificar, ordenar, comparar, interpretar, medir, enfim, apresentam dificuldades em desenvolver ao mesmo tempo a capacidade de pensar e agir de forma consciente e lógica;
- Estabelecer relações entre teses e argumentos ou justificativas apresentadas para fundamentá-las;
- Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram da vista do autor, do narrador ou do eu-lírico;
- Estabelecer relações entre texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes;
- Reconhecer efeito de sentido decorrente de uso de pontuação e de outras notações;
- Relacionar causa/conseqüência entre partes ou elementos de um texto;
- Inferir informação implícita no texto.

OBJETIVOS

Espera-se que os alunos envolvidos neste projeto desenvolvam as habilidades apontadas na avaliação desenvolvida no SARESP:

- Calcular, classificar, ordenar, comparar, interpretar, medir, enfim, apresentam dificuldades em desenvolver ao mesmo tempo a capacidade de pensar e agir de forma consciente e lógica;
- Estabelecer relações entre teses e argumentos ou justificativas apresentadas para fundamentá-las;
- Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram da vista do autor, do narrador ou do eu-lírico;
- Estabelecer relações entre texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes;
- Reconhecer efeito de sentido decorrente de uso de pontuação e de outras notações;
- Relacionar causa/conseqüência entre partes ou elementos de um texto;
- Inferir informação implícita no texto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Pesquisas em jornais, revistas e livros;
- Atividade de consulta em dicionário e minigramáticas;
- Leitura e interpretação de textos, oralmente e por escrito;
- Leitura individual silenciosa e em grupo;
- Trabalhos coletivos;
- Atividades lúdicas e diversificadas.

AVALIAÇÃO

- Avaliação tem caráter de identificar as dificuldades encontradas no processo educativo e promover possibilidade de tomada de decisões para favorecer o desenvolvimento do aluno;
- Observar a execução das atividades propostas;
- Participação e cooperação em grupo;
- Aproveitamento e desenvolvimento das atividades propostas.

(Projeto de Recuperação e Reforço – 2º semestre de 2007)

Plano de Trabalho do Projeto de Reforço

Diagnosticamos por meio das avaliações que os alunos apresentam dificuldades em interpretar, raciocinar e resolver situações-problemas. Diante disso, estabeleceram-se os seguintes objetivos para o projeto:
Os alunos deverão:

- Desenvolver a capacidade de interpretar textos, situações-problemas, gráficos, tabelas;
- Resolver situações-problemas;
- Produzir textos de acordo com os objetivos estabelecidos nos planos de ensino de cada série,
- Superar as dificuldades encontradas e que não foram superadas, após o professor da turma de realizado todo o processo recuperativo;
- Calcular, classificar, ordenar, comparar, interpretar, medir, enfim, apresentam dificuldades em desenvolver ao mesmo tempo a capacidade de pensar e agir de forma consciente e lógica;
- Estabelecer relações entre teses e argumentos ou justificativas apresentadas para fundamentá-las.

Torna-se necessário que o professor responsável elabore, crie atividades que permitam desenvolver tais objetivos, esclarecendo que o reforço pode auxiliar o aluno a superar suas dificuldades.
Outro objetivo deste projeto é ensinar aos alunos a estudar em casa, ou seja, ensiná-los a planejar e a se organizarem para fazer as "lições de casa".

Conteúdos Específicos:

5ª séries

Língua Portuguesa
- História em quadrinhos (com ou sem balões);
- Diversidade textual (tipos de textos) – autor, finalidades, destinatário
- Frase e tipos de frase (exclamativa, interrogativa, declarativa, imperativa)
- Vários sentidos de uma palavra
- Composição de um parágrafo
- Ortografia
- Produção textual
- Interpretação de textos
- Leitura

Matemática
- Quatro operações básicas com números naturais
- Problemas envolvendo as quatro operações (interpretação e resolução de situações-problema)
- Tabuada

6ª séries

Língua Portuguesa
- Leitura

- Interpretação de diversos gêneros de textos
- Produção textual
- Conjugação de verbos
- Classes de palavras (substantivos, adjetivos, artigo, numeral, pronome e verbos)
- Ortografia (P/B; F/V)
- Pontuação

Matemática

- As quatro operações básicas números naturais
- Resolução de problemas

7ª séries

Língua Portuguesa

- Verbos
- Ortografia
- Pontuação
- Produção de texto
- Interpretação de texto
- Produção de textos

Matemática

- Interpretação e leitura de enunciados dos problemas
- Diferenciar as operações e conhecer (e dominar) a ordem de resolução
- As quatro operações de números racionais e irracionais

8ª séries

Língua Portuguesa

- Interpretação de texto
- Produção textual
- Ortografia (e/i; o/u; g/j; s/z; x, ch, ss, ç)
- Concordância verbal e nominal

Matemática

- As quatro operações fundamentais: números inteiros e decimais
- Interpretação e leitura de enunciados dos problemas
- Diferenciar as operações e conhecer (e dominar) a ordem de resolução

TURMAS