

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

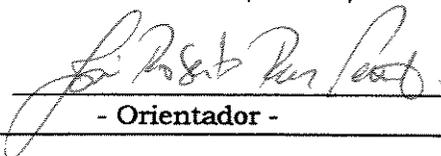
**“A (des)concentração como estratégia
e
o fortalecimento institucional como condição
na implementação
da
Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998)”**

Paulo César Miguél Martins
autor

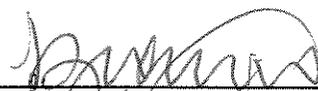
Professor Doutor José Roberto Rus Perez
orientador

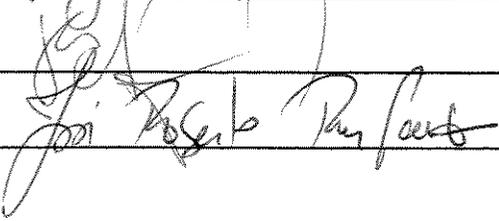
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Paulo César Miguél Martins e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data 21/02/2000


- Orientador -

COMISSÃO JULGADORA





2000

UNIDADE	B.c		
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP		
	M366d		
V.	Es.		
TOMBO BC/	40800		
PROC.	278100		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	911,00		
DATA	31/03/00		
N.º CPD			

CM-00138965-1

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M866d

Martins, Paulo César Miguel.

A (des)concentração como estratégia e o fortalecimento institucional como condição na implementação da política educacional do Estado de São Paulo / Paulo César Miguel Martins. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : José Roberto Ruz Perez.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Política educacional. 2. Instituições públicas. 3. Educação - Descentralização. I. Ruz Perez, José Roberto .
- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- III. Título.

Resumo

Na esfera educacional, o grande impacto surgido no primeiro dia do governo paulista para o período de 1995 a 1998, foi a publicação do Decreto nº 39.902/95 que ao reorganizar os órgãos regionais da SEE - Secretaria de Estado da Educação, fez das DEs. - Delegacias de Ensino o seu único elo com as UEs. - Unidades Escolares, declarando como meta principal - a melhoria da qualidade de ensino.

Frente a essa exigência e diante de um grande desafio, com novas atribuições e competências, as DEs. foram obrigadas a repensar e a redesenhar o seu novo perfil na forma de atuar.

Entretanto, inicialmente, coube à SEE, produzir vários dispositivos legais e conseqüentes modificações na antiga estrutura das DEs., procurando oferecer-lhes condições para que pudessem estar fortalecidas institucionalmente e aptas, mesmo que gradualmente, para praticar ações fundadas na descentralização e na desconcentração, objetivando transformá-las em Secretarias da Educação locais, respeitada a legislação vigente que as vinculam a um sistema de ensino.

A partir desse decreto, muitas ações foram desencadeadas: deu-se início ao plano de informatização educacional, através do cadastramento geral dos alunos e da emissão do RG escolar; promoveu-se a reorganização da rede física; alterou-se o módulo de pessoal das DEs.; introduziu-se um conjunto de mecanismos para correção do fluxo escolar; criou-se uma nova proposta para capacitação, dentre outras.

Nesse cenário foi idealizado o projeto do presente trabalho de pesquisa. Assim, para dar acompanhamento às estratégias e às condições de implementação da política educacional do estado de São Paulo, os procedimentos metodológicos ocorreram através do estudo de casos em duas Delegacias de Ensino: na DE de Rancharia, localizada no interior do Estado e na 4ª DE da Capital, com sede no município de São Paulo.

Foram realizados, neste período, estudos e análises da legislação vigente, de relatórios e de diversos documentos que tratavam dessa temática, entrevistas com os atores envolvidos - de órgãos centrais da SEE, das DEs. e das UEs. - e observações relacionadas ao funcionamento e à atuação das Delegacias de Ensino.

Da execução dessa política educacional resultaram alguns indicadores que facilitaram a leitura das condições existentes nas duas Delegacias de Ensino quanto ao propósito inicial em fortalecê-las institucionalmente, através da prática de ações fundadas na descentralização e na desconcentração, cujas considerações finais levaram à seguinte indagação: "As Delegacias de Ensino: Secretarias da Educação locais?".

Abstract

In the sphere of education, the great impact which arose on the first day of the new Government of the State of São Paulo for the period from 1995 to 1998 was the publication of the Decree nr. 39.902/95 which - as it reorganized the regional organs of the SEE (State Secretary of Education) - transformed the DEs (Delegacies of Education) into its only link with the UEs (Educational Institutions), declaring its main goal being the improvement of quality of education.

Being faced with this exigency, and facing a great challenge, which meant new attributions and competencies, the DEs were forced to rethink and redesign their new action profile.

However, initially it was the SEE's task to produce several legal devices and consequent modifications of the DEs' old structure in order to offer them conditions to be - even if only gradually - institutionally strengthened and suitable and consequently to be able to act based on decentralization and deconcentration. The aim was to change them into local Secretaries of Education, respecting the actual legislation which links them to the educational system.

Based on this decree, much action was taken: the plan of computerization of education was brought into being through general registration of pupils and the emission of a school identity card; reorganization of the physical network was promoted; the personnel module of the DEs was altered; a set of mechanisms was introduced in order to correct the school flux; a new proposal for capacitation was created, among others.

The project of the present research was idealized within this environment. Thus, in order to follow the strategies and the conditions of implementation of educational policy of the State of São Paulo, our methodological proceedings consisted in a case study of two Delegacies of Education (DE): the DE of Rancharia, located in the interior of the state of São Paulo, and the 4th DE of the capital, located in the municipality of São Paulo.

During this period, we studied and analyzed the actual legislation, reports and diverse documents related to the subject, interviews of people involved - who are working at the central organs of the SEE, at the DEs, and at the UEs -, and observations concerning the functioning and performance of the Delegacies of Education.

Some indicators resulted from the execution of this educational policy which facilitate the reading of the present conditions in both the Delegacies of Education regarding the initial purpose of strengthen them institutionally through actions based on decentralization and deconcentration. Its final consideration led to the following question: "The Delegacies of Education: local Secretaries of Education?"

Agradecimentos

Agradeço

aos milhões de alunos da rede pública de ensino porque geram centenas de milhares de empregos diretos e outros milhares indiretos; por existirem, foi possível realizar este trabalho.

aos profissionais dos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação,
das Delegacias de Ensino e
das Unidades Escolares,
pela disponibilidade em atender às solicitações feitas.

aos Professores Doutores
Izabel Aurora de Souza Branco e Luis Enrique Aguilar,
pela confiança e valorização desse trabalho, demonstradas no processo de qualificação.

ao Professor Doutor José Roberto Rus Perez e amigo,
pela paciência, segurança e competência transmitidas durante esta trajetória,
fatores que, inegavelmente, permitiram que o trabalho chegasse a termo.

aos amigos (particularmente Alda e Simone Alves Agostinho),
pelo contínuo incentivo.

à minha família,
especialmente, ao meu pai Fermino Miguel Martins, à minha mãe Irenilde Filetti Martins e
à minha filha Juliana Alves Martins, motivos principais desse esforço,
pela compreensão e apoio.

a Deus que permitiu esse acontecimento; peço suas bênçãos a todos.

“O objetivo principal da Educação é reinventar a civilização, mas sem barbárie”.

Florestan Fernandes

*Dedico este trabalho
aos excluídos daquilo que chamamos de civilização.*

ÍNDICE GERAL

	pág.
Introdução	17
1. contextualização da educação paulista no sistema educacional federal	17
2. procedimentos metodológicos da pesquisa	24
CAPÍTULO I	
A trajetória histórica da Política Educacional e de suas políticas	33
1. considerações iniciais	33
2. o sucesso e o fracasso da política e de suas políticas	38
3. as estratégias de operacionalização das decisões governamentais	43
4. a centralização	46
5. a descentralização	48
6. algumas políticas educacionais: evolução histórica de suas práticas	56
6.1. <i>no Mundo e na América Latina</i>	56
6.2. <i>no Brasil</i>	60
6.3. <i>no estado de São Paulo</i>	85
CAPÍTULO II	
Principais diretrizes do programa educacional do governo paulista (1995-1998): conjunto de intenções para aproximar o idealizado do executado	97
1. considerações iniciais	97
2. quanto à racionalização organizacional	100
3. quanto à mudança nos padrões de gestão	102
4. quanto à melhoria da qualidade de ensino	105
CAPÍTULO III	
Estudo de casos:	
o fortalecimento das Delegacias de Ensino de Rancharia e 4ª da Capital	117
1. histórico, localização e abrangência das delegacias de ensino	117
2. estrutura organizacional das delegacias de ensino	120
2.1. <i>infra-estrutura</i>	120
2.1.1. recursos físicos	120
2.1.2. recursos humanos	125
2.2. <i>funcionamento e a atuação das seções, setores e unidades escolares</i>	136
3. principais ações das delegacias de ensino	167
4. trajetória da descentralização	180
4.1. <i>caracterização do processo decisório</i>	180
4.1.1. a construção do novo organograma	181
4.1.2. a criação do conselho dos dirigentes regionais de ensino	185
4.1.3. o exercício do poder decisório na relação SEE-DE-UE	189
4.2. <i>principais indicadores</i>	204
4.2.1. indicadores de condições para o fortalecimento das Delegacias de Ensino	207
4.2.2. indicadores de condições para o fortalecimento das Unidades Escolares	213
4.2.3. indicadores de resultados obtidos a partir do fortalecimento conjunto das DEs. e UEs.	218

	pág.
CAPÍTULO IV	
As Delegacias de Ensino: Secretarias da Educação locais?	229
1. considerações iniciais: orientação de políticas	229
1.1. <i>quanto ao aspecto administrativo</i>	230
1.2. <i>quanto ao aspecto financeiro</i>	239
1.3. <i>quanto ao aspecto pedagógico</i>	241
1.4. <i>quanto à capacitação</i>	245
1.5. <i>quanto à participação e integração</i>	249
2. considerações finais	260
Bibliografia referencial e complementar	265
1. obras e artigos	265
2. documentos e legislação	270
3. outros documentos	273
4. sites	273
Anexos	275

ÍNDICE DOS QUADROS

	pág.
QUADRO 1 - GRUPOS DE DELEGACIAS DE ENSINO POR QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES	23
QUADRO 2 - RELAÇÃO DO NÚMERO DE HABITANTES E EXTENSÃO DOS MUNICÍPIOS DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA COM O ESTADO DE SÃO PAULO	118
QUADRO 3 - RELAÇÃO DO NÚMERO DE HABITANTES E EXTENSÃO DOS DISTRITOS MUNICIPAIS DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL COM O ESTADO DE SÃO PAULO	119
QUADRO 4 - RECURSOS HUMANOS (CARGO/FUNÇÃO - QUANTIDADE) - DE DE RANCHARIA	126
QUADRO 5 - RECURSOS HUMANOS (CARGO/FUNÇÃO - QUANTIDADE) - 4ª DE DA CAPITAL	129
QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO E QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES POR MUNICÍPIO - DE DE RANCHARIA	148
QUADRO 7 - CAPACITAÇÕES, TREINAMENTOS E ORIENTAÇÕES TÉCNICAS RECEBIDAS PELA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA ATRAVÉS DA SEE-CEI	208
QUADRO 8 - RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA A DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	208
QUADRO 9 - CAPACITAÇÕES, TREINAMENTOS E ORIENTAÇÕES TÉCNICAS RECEBIDAS PELA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL ATRAVÉS DA SEE-COGSP	209
QUADRO 10 - RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	209
QUADRO 11 - ATUAÇÕES DA OFICINA PEDAGÓGICA DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	214
QUADRO 12 - RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA ATRAVÉS DE CONVÊNIO APM/FDE	214
QUADRO 13 - ATUAÇÕES DA OFICINA PEDAGÓGICA DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	215
QUADRO 14 - ATUAÇÕES DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	215
QUADRO 15 - RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL ATRAVÉS DE CONVÊNIO APM/FDE	215
QUADRO 16 - PARTICIPAÇÃO DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA NO PEC - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA	220
QUADRO 17 - DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO ENSINO FUNDAMENTAL - REDE ESTADUAL - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	221
QUADRO 18 - DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO ENSINO MÉDIO - REDE ESTADUAL - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	221

pág.

QUADRO 19 - RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - MÉDIA ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996 - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	222
QUADRO 20 - RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - % MÉDIA ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1997 - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	222
QUADRO 21 - RESULTADOS COMPARATIVOS - % HABILIDADE MÉDIA POR COMPONENTE CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996-1997 - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	222
QUADRO 22 - PARTICIPAÇÃO DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL NO PEC - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA	223
QUADRO 23 - DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO ENSINO FUNDAMENTAL - REDE ESTADUAL - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	224
QUADRO 24 - DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO ENSINO MÉDIO -REDE ESTADUAL - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	224
QUADRO 25 - RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - MÉDIA ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996 - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	225
QUADRO 26 - RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - % MÉDIA ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1997 - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	225
QUADRO 27 - RESULTADOS COMPARATIVOS - % HABILIDADE MÉDIA POR COMPONENTE CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996-1997 - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	225

ÍNDICE DOS ANEXOS

	pág.
ANEXO 1 - RELAÇÃO DAS DELEGACIAS DE ENSINO JURISDICIONADAS À COGSP E QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS	275
ANEXO 2 - RELAÇÃO DAS DELEGACIAS DE ENSINO JURISDICIONADAS À CEI E QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS	277
ANEXO 3 - CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	279
ANEXO 4 - CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	281
ANEXO 5 - ROTEIROS DE ENTREVISTAS EM ÓRGÃOS CENTRAIS E DELEGACIAS DE ENSINO	283
ANEXO 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DIRETORES DE UNIDADES ESCOLARES	293
ANEXO 7 - NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS SERVIDORES AO ESTÁGIO DE DESCENTRALIZAÇÃO E DE FORTALECIMENTO DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA	295
ANEXO 8 - NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS SERVIDORES AO ESTÁGIO DE DESCENTRALIZAÇÃO E DE FORTALECIMENTO DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL	297
ANEXO 9 - SUGESTÃO DE ORGANOGRAMA DAS DELEGACIAS DE ENSINO PROPOSTA PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	299
ANEXO 10 - ORGANOGRAMA UTILIZADO PELA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA - CEI DE 1995 A 1998	301
ANEXO 11 - ORGANOGRAMA UTILIZADO PELA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL - COGSP DE 1995 A 1998	303
ANEXO 12 - ATENDIMENTO FEITO PELAS AGÊNCIAS CAPACITADORAS NO PEC - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA 1997 E 1998	305
ANEXO 13 - CLASSES DE ACELERAÇÃO - QUANTIDADE DE DELEGACIAS DE ENSINO, UNIDADES ESCOLARES, PROFESSORES E ALUNOS INTEGRANTES	307
ANEXO 14 - IDENTIFICAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 1	309
ANEXO 15 - IDENTIFICAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 2	311
ANEXO 16 - IDENTIFICAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 3	313
ANEXO 17 - LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E SEDES DAS DELEGACIAS DE ENSINO DE RANCHARIA E 4ª DA CAPITAL NO ESTADO DE SÃO PAULO - BRASIL	315
ANEXO 18 - SIGLAS UTILIZADAS E SEUS SIGNIFICADOS	317

Introdução

A partir da crença de que uma gestão educacional representa o conjunto de medidas adotadas pelo sistema de ensino para administrar planos e programas de trabalho estabelecidos para o universo de instituições, que executam a educação, a serviço de seus intervenientes, o objeto de estudo contemplado nesse trabalho de pesquisa é o fortalecimento das Delegacias de Ensino do estado de São Paulo, a partir da publicação do Decreto nº 39.902/95, para constituírem-se, de fato, em Secretarias da Educação locais, atuando através de princípios norteados pela descentralização e desconcentração.

Para facilitar a compreensão desse trabalho, tendo em vista as diversificadas formas de gestão e de atuação nos muitos sistemas de ensino, com destaque para o praticado no estado de São Paulo, inicialmente, serão apresentadas a contextualização da educação paulista no sistema educacional federal e a descrição dos procedimentos metodológicos norteadores da presente pesquisa.

1. Contextualização da educação paulista no sistema educacional federal

A Educação Escolar no Estado de São Paulo está vinculada ao Sistema Federal de Ensino, inicialmente norteadado pela Constituição Federal de 1988¹ e pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96². A

¹ Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação - artigos 205 a 214.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo como responsável pela sua supervisão indireta o Ministério da Educação e do Desporto.

legislação mais específica e que vem atender às necessidades e às exigências peculiares regionais está contemplada na Constituição Estadual de 1989, que através de seção específica, delinea os procedimentos educacionais a serem adotados em relação ao estado de São Paulo. Cabe destacar que cada município, respeitando a lei maior, também tem o seu grau de autonomia para legislar de acordo com as suas especificidades³.

Em atendimento ao artigo 248 da Constituição Estadual⁴, o órgão próprio da educação estadual, a Secretaria de Estado da Educação, é responsável pela definição de normas, autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização das creches e pré-escolas, escolas, públicas e privadas.

O dispositivo legal que legitima o funcionamento da Secretaria de Estado da Educação é o Decreto nº 7.510/76, de 29 de janeiro de 1976⁵; mesmo tendo sofrido várias modificações, existiu até a publicação do Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999. Uma alteração bastante significativa ocorreu em 14 de julho de 1981, através do Decreto nº 17.329/81, dando nova definição à estrutura, às atribuições dos órgãos e às competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal.

Durante o transcurso destes mais de vinte anos, o Decreto nº 7.510/76, esteve inserido na dinâmica do contexto histórico-educacional, constituindo-se num decisivo agente norteador e transformador de práticas que representaram a operacionalização de ideologias sociais, culturais, políticas e econômicas.

³ Os municípios são regidos pela Lei Orgânica do Município.

⁴ Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989, Título VII - Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Dos Esportes e Lazer, Seção I - Da Educação - artigos 237 a 258, regulamenta, regionalmente, a Educação.

⁵ O Estado de São Paulo, com vinte e três Secretarias de Estado (DOE, 1998), confere à Secretaria de Estado da Educação atribuições e competências para supervisionar a Educação estadual assegurando-lhe a consecução de suas políticas, funcionando, embora com muitas alterações já promovidas, amparada pelo Decreto 7.510, de 29 de janeiro de 1976.

Até 31 de dezembro de 1994, parte do organograma da Secretaria de Estado da Educação, apresentava como integrantes, a COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e a CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior.

Jurisdicionadas à COGSP, sete Divisões Regionais de Ensino, eram responsáveis por quarenta e três Delegacias de Ensino. A CEI, mantinha onze Divisões Regionais de Ensino, respondendo por cento e três Delegacias de Ensino. Cada DE atendia a um grupo, numericamente variável, de Unidades Escolares⁶.

Em 1º de janeiro de 1995, assumiu o atual governo paulista. Em seu Plano de Trabalho, até o final de 1998, no que se refere aos Projetos Educacionais, basicamente, fica explícito um conjunto de ações, a serem praticadas, que sintetizadas, visam atender às exigências do mundo moderno, buscando a qualidade do ensino e novos padrões de gestão educacional; a introduzir mudanças nas formas tradicionais de gerir o sistema de ensino, por meio de medidas de descentralização e de desconcentração, objetivando alcançar maior equidade, eficiência e eficácia; a avaliar resultados, para redefinir papéis, implicando maior autonomia e fortalecimento das instituições educacionais.

Uma das primeiras medidas tomadas foi a publicação, em 2 de janeiro de 1995, no DOE - Diário Oficial do Estado de São Paulo, do Decreto nº 39.902/95 que altera os decretos nºs. 7.510 de 29 de janeiro de 1976 e 17.329 de 14 de julho de 1981 e reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas.

⁶ As Unidades Escolares deixaram de ser identificadas por EEPG e EEPSG, Escolas Estaduais de Primeiro Grau e Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Grau, respectivamente, a partir da publicação do Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998. Passaram a denominar-se EE - Escolas Estaduais, com o acréscimo do nome de seu patronímico.

Através dele, ficaram extintas, as dezoito Divisões Regionais de Ensino⁷, com os objetivos principais de encurtar os caminhos, agilizando procedimentos, entre a Secretaria de Estado da Educação e as Unidades Escolares, eliminando a sobreposição de atribuições e de competências presentes nas instâncias hierárquicas.

Extintas as Divisões Regionais de Ensino, as Delegacias de Ensino passaram a ser o único elo entre a Secretaria de Estado da Educação e as Unidades Escolares.

O aumento das atribuições e da abrangência das competências das Delegacias de Ensino, provocou o surgimento de várias mudanças. A primeira, ocorreu em 6 de janeiro de 1995, através da publicação da Resolução 2 - SEE, tratando do processo de escolha de Delegados de Ensino, que até anteriormente, eram indicados através de critérios, quase que exclusivamente, políticos.

Com essa medida, o atual governo, acreditava estar dando um passo irreversível em direção à implantação de uma gestão moderna, indispensável para que a Secretaria de Estado da Educação cumprisse o seu papel e assumisse o seu maior compromisso, que é garantir o direito subjetivo a uma educação básica de qualidade, como um dos instrumentos essenciais para que

⁷ As Divisões Regionais de Ensino foram instituídas pelo Decreto nº 51.319 de 17 de janeiro de 1969, durante o governo de Abreu Sodré (1967 a 1971) visando, através da descentralização, a redução do excesso de serviços burocráticos concentrados na sede da Secretaria de Estado da Educação. Subordinadas às Divisões Regionais de Ensino estavam as Delegacias de Ensino Elementar, as Delegacias de Ensino Secundário e Normal e os estabelecimentos de ensino primário, secundário e normal das respectivas Delegacias. Em 29 de janeiro de 1976, o governador Paulo Egydio Martins (1975 a 1979) assinou o Decreto nº 7510, definindo a nova estrutura de Secretaria de Estado da Educação, compreendendo a reorganização desde o mais alto comando administrativo (órgãos centrais), até os órgãos regionais e sub-regionais. As Divisões Regionais de Ensino foram mantidas. Em menção ao documento expedido pela Secretaria de Estado da Educação, Rus Perez (1994), descreve que "relatórios de trabalho da Pasta declararam que a reforma atingiu com sucesso a desburocratização e a descentralização ao definir claramente 'órgãos-meio' e 'órgãos-fim', 'com funções específicas e não mais cruzadas e duplicadas ou

todos possam exercer seus direitos de cidadão e de inserção no mundo do trabalho.

Projetava-se que as Delegacias de Ensino estariam sendo fortalecidas institucionalmente e suas funções seriam gradativamente redefinidas, para que, efetivamente, viessem a assumir, a condição de co-responsáveis diretas pela gestão do sistema e implantação da política educacional do Governo do Estado, em uma determinada região (SEE, 1995).

Através desse processo de seleção, tinha-se como objetivos principais, democratizar o acesso dos profissionais do magistério ao cargo de Delegado de Ensino e selecionar aqueles que demonstrassem competência profissional e compromisso com a política educacional do Governo.

A Secretaria de Estado da Educação, sob nova administração, esperava que os Delegados de Ensino passassem a ter também, um novo perfil profissional, sabendo encontrar caminhos para um gerenciamento que buscasse a superação do fracasso, mobilizando os recursos disponíveis para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Cada Delegado de Ensino deveria estar apto a formular e a implementar planos que integrassem ações educativas regionais, e que resultassem no fortalecimento pedagógico, administrativo e financeiro das Unidades Escolares.

Esse profissional emergente, deveria também ter habilidade para desenvolver trabalhos coletivos e capacidade para tomar decisões, pautadas em consensos, sabendo arbitrar conflitos de interesses, privilegiando as

superpostas, através da delegação ampla de competências e da regionalização administrativa'; no entanto, logo se percebeu que não se mantinha o fluxo entre os órgãos centrais e a escola".

necessidades educacionais da população e as diretrizes da política educacional.

Para tanto, os Delegados de Ensino assumiriam co-responsabilidades nas metas e nas ações da Secretaria de Estado da Educação, propiciando à comunidade escolar e à população, informações sobre a execução, a prestação de contas e os resultados da avaliação educacional dos planos e dos projetos implantados e implementados. Sua missão institucional deveria estar centrada na construção da cultura do sucesso, da participação e da transparência, praticando esses mesmos princípios em ações, que integrassem e que fortalecessem a sua equipe de trabalho.

Diversas outras ações foram desencadeadas, a partir dos meses iniciais do ano de 1995. Todas demonstravam a preocupação da Secretaria de Estado da Educação, em estar conferindo às Delegacias de Ensino, condições de funcionamento, para que, cada vez mais, se empenhassem em legitimarem-se junto a sua comunidade, conquistando espaços e constituindo-se numa Secretaria da Educação local. Gradualmente, essas questões estariam iniciando um processo natural de descentralização e de desconcentração e contribuindo para a prática de procedimentos norteadores, na construção de uma gestão autônoma, tanto das Delegacias de Ensino, como das Unidades Escolares.

Ainda nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação, dentre os componentes de seu complexo organograma, continuou apresentando como destaques na execução e acompanhamento das políticas educacionais, a COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e a CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior.

Com a extinção de três Delegacias de Ensino no período de 1995 a 1998, a COGSP passou a ter sob sua jurisdição quarenta Delegacias de Ensino

localizadas no Município e na Região Metropolitana de São Paulo. A CEI continuou com cento e três Delegacias de Ensino espalhadas pelo Estado. Cada uma das cento e quarenta e três Delegacias de Ensino é responsável por um número variável de 9 a 147 Unidades Escolares (anexos 1 e 2).

Da leitura desses anexos depreende-se que 27,27% das Delegacias de Ensino atuam em grupos com até 30 escolas e 44,75% de 31 a 60. Pode-se observar também que há equilíbrio na quantidade de escolas entre as Coordenadorias no grupo de 61 a 90 escolas e expressiva diferença no grupo de até 30 escolas (quadro 1).

QUADRO 1
GRUPOS DE DELEGACIAS DE ENSINO POR QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES

GRUPO DE DEs	COORDENADORIA		TOTAL
	COGSP	CEI	
até 30 UEs	2	37	39
de 31 a 60 UEs	22	42	64
de 61 a 90 UEs	14	16	30
de 90 a 120 UEs	2	5	7
com mais de 120 UEs	0	3	3
TOTAL	40	103	143

Fontes: COGSP e CEI, agosto de 1998

Tendo em vista as alterações em dispositivos legais ocorridas no período de 1995 a 1998 e ao necessário tempo de acomodação para prática dessas mudanças, principalmente, porque muitos impressos padronizados ainda continuaram sendo usados, na descrição desse trabalho, a qualquer tempo e lugar, poderão ser encontradas as citações: Delegado de Ensino e Diretor Regional de Ensino; EEPG, EEPsG e EE; Delegacia de Ensino e Diretoria Regional de Ensino, Diretoria de Ensino.

2. Procedimentos metodológicos da pesquisa

O desenvolvimento metodológico da pesquisa apresentou em sua formatação, algumas dimensões extraídas de modelos de análise de práticas implementadoras de políticas educacionais: a primeira dimensão tratou das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquiriram ao final do processo, de outro; a segunda foi a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processaram, sobre os atores que implementaram (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais; a terceira referiu-se às condições que propiciaram ou entravaram o processo de implementação (NEPP, 1995; Rus Perez, 1996).

Assim, foi dada especial ênfase durante todo o processo de pesquisa, ao acompanhamento das condições de implementação que estavam sendo praticadas, superando as análises que focalizavam apenas os resultados finais. Foram, portanto, utilizados recursos metodológicos que valorizaram e que reconheceram a necessária existência de relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, dos recursos disponibilizados para a execução de projetos, respeitando as características sociais, culturais e econômicas dos seus implementadores e suas opiniões.

Em continuidade à atenção com os aspectos que caracterizaram o processo de implementação da política educacional vigente, no contexto da macropolítica de governo, esteve sendo procurada a explicitação das reais condições de prosseguimento e/ou de alteração dos projetos propostos, situados numa dinâmica de tempo, com os seus intervalos distintos (inicial, intermediário e final), e, sobretudo, em relação às condições de preparo dos

implementadores, na resolução de situações desse período, com propostas e com tendências pluralistas e mutáveis.

Foi assim, reconhecidamente muito importante, a variável tempo nos estudos de implementação de políticas. Nesta pesquisa, a análise limitou-se a contemplar os seguintes grandes eixos:

a) - o primeiro eixo expresso no recorte dos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998 até o momento em que foi possível coletar dados, representando, assim, duas formas de atuação; uma através da análise *ex post*, a recuperação histórica do período (95, 96, 97, 98) e outra (99) caminhando junto e dentro da prática de execução do processo, com alguns já concluídos. Resultou desse trabalho, a consolidação de um conjunto de instrumentos (documentos, dispositivos legais e outros), ordenados por propostas voltadas à desconcentração que apontou, na descrição do trabalho, as práticas e suas estratégias, que contribuíram no fortalecimento institucional da Delegacias de Ensino.

b) - o segundo grande eixo esteve contemplando o estudo de casos em duas Delegacia de Ensino. Nessa oportunidade foi observado o seu funcionamento, envolvendo suas relações internas e externas.

Na avaliação da eficácia e desempenho foram usadas algumas dimensões de análise que demonstraram a estrutura organizacional, suas práticas e fluxos, seu funcionamento e ação dos implementadores, manifestada através de seu perfil e opinião frente ao processo.

Também foram realizadas as seguintes práticas:

1. a observação da correlação entre os dispositivos legais que regulamentaram e normatizaram as ações a serem operacionalizadas e os resultados obtidos, os reflexos de seus avanços e de seus retrocessos.

2. a análise de relatórios, documentos e outras publicações, cujos objetivos de sua elaboração estiveram voltados para o processo de desconcentração e para o fortalecimento das Delegacias de Ensino.

3. a análise de práticas e fluxos atuais, através da identificação dos atores envolvidos no processo, buscando caracterizar o papel de cada um e posicionando-os, por suas atitudes e opiniões, no processo de desconcentração.

4. a observação das relações da Delegacia de Ensino com as instâncias hierarquicamente superiores (órgãos da Secretaria de Estado da Educação) e com as Unidades Escolares.

5. a análise das planilhas de recursos financeiros, identificando os diversos mecanismos de repasse de verbas e seu destino.

6. a pesquisa e a citação dos eventos que estiveram objetivando a capacitação, o treinamento e a orientação dos atores integrantes no processo de atuação nas Delegacias de Ensino, objetivando o seu fortalecimento.

7. a observação e a análise da atuação do Delegado de Ensino⁸, quanto à caracterização do poder decisório e sua identificação na Delegacia de Ensino (forma centralizada, participativa ou nula).

8. a observação e a análise das formas de acompanhamento e avaliação das etapas de implementação das políticas educacionais que pretendiam transformar a Delegacia de Ensino em Secretaria da Educação local.

Nessa perspectiva, o desenho do projeto de pesquisa, previu sua operacionalização através de duas etapas:

1ª) - pelo conhecimento do panorama geral de funcionamento das Delegacias de Ensino, através da observação do seu quadro de desconcentração praticado, utilizando-se da coleta e da organização cronológica de todos os dispositivos legais publicados, incluindo documentos produzidos e relatórios de atividades relacionados com a temática pesquisada, junto à Secretaria de Estado da Educação, elaborados e publicados no período compreendido entre 1995 e 1998 (alguns em 1999) e de entrevistas com alguns profissionais que trabalhavam nas Delegacias de Ensino: Delegado de Ensino, dois Supervisores de Ensino - 1 e 2 -, Coordenador da Oficina Pedagógica, Assistente de Planejamento, Chefe de Seção - Administração, Chefe de Seção - Finanças, Chefe de Seção - Pessoal, Técnico de Informática, Motorista, Encarregado do Malote e Telefonista.

⁸ Dirigente Regional de Ensino é a nova denominação utilizada e que representa o cargo de Delegado de Ensino, extinto a partir da publicação da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério (artigo 41 - "Ficam criados, no Subquadro de Cargos Públicos (SQC-I) do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, 140 (cento e quarenta) cargos de Dirigente Regional de Ensino, de provimento em comissão, com vencimento mensal de R\$2.300,00 (dois mil e trezentos reais)").

Inicialmente as entrevistas foram planejadas para serem feitas também com a Secretária de Estado da Educação, a Dirigente da ATPCE - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional da SEE, as Coordenadoras de Ensino da COGSP, CEI e CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas⁹.

Também foram coletadas, informações dos Diretores de Escolas jurisdicionadas às Delegacias de Ensino escolhidas. Entende-se que esses registros são de grande relevância, tendo em vista partirem dos executores mais próximos daqueles contemplados na atual política educacional. Do seu trabalho surgem os principais indicadores que possibilitam a aferição do sucesso ou do fracasso na implantação e implementação das ações praticadas.

O roteiro constituiu-se de três perguntas e um espaço destinado ao Diretor para comentar o que ainda julgasse necessário; foi distribuído a dez escolas da DE, em forma de convite à participação na pesquisa, sem a necessidade de se identificarem. Todos os Diretores de Escola preencheram e devolveram.

Os roteiros das entrevistas compõem os anexos 5 e 6.

2ª) - pelo estudo de casos de duas Delegacias de Ensino (4ª DE da Capital e DE de Rancharia), escolhidas de relação fornecida pelas Coordenadorias de Ensino (dez DEs. pela COGSP e dez DEs. pela CEI), cujos critérios principais foram: além de pertencerem, uma à Capital e outra ao Interior

⁹ Na elaboração dos instrumentos de pesquisa, especificamente nos roteiros de entrevistas, inicialmente, planejou-se entrevistar também os principais Dirigentes dos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação, objetivando, estabelecer um estudo comparativo entre os diferentes olhares e opiniões acerca do processo de implantação e implementação da atual política educacional; ouvir aqueles que contribuíram na sua idealização e os executores e responsáveis por aproximar o planejado do realizado. A realização das entrevistas ocorreu no 2º semestre de 1998. Nesse período, tanto a Secretária de Estado da Educação como a Coordenadora de Ensino do Interior não tinham horários disponíveis em suas agendas para conceder as entrevistas. Assim, não foi possível ouvi-las.

do Estado, Delegacias de Ensino que, durante o período 95-98 mais se aproximaram do modelo de instituição com práticas descentralizadas e desconcentradas e com os seus dirigentes já terem integrado o Conselho de Delegados de Ensino¹⁰.

Assim, após a localização e a identificação da educação paulista no sistema educacional brasileiro e a metodologia utilizada na condução e elaboração dessa pesquisa, em continuidade, no capítulo I foi apresentada a trajetória histórica da Política Educacional e de suas políticas, com o cuidado de manter a Educação, contextualizada no conjunto das políticas públicas, dedicando espaço para a promoção de reflexões a respeito das causas que levam ao sucesso ou ao fracasso, as políticas e suas políticas.

Foram apresentadas, as estratégias de operacionalização das decisões governamentais, privilegiando os procedimentos norteados por princípios centralizadores e descentralizadores, como instrumentos fundamentais na obtenção de indicadores que contribuem na elaboração de quadros que demonstrem resultados conclusivos, quanto ao sucesso ou fracasso na execução de programas e projetos políticos.

A seguir, transitou-se rapidamente pela História da Educação, visando dar ênfase a trabalhos de vários autores, pelos valiosos subsídios que todos vêm oferecendo no decorrer desses anos. Nessa viagem, foram encontradas práticas experienciadas por alguns países do mundo e da América Latina, que

¹⁰ Para o Dirigente da DE de Rancharia o Conselho de Delegados de Ensino representava uma instância de discussões junto à CEI, “alicerçando e as decisões tomadas”.

também já executaram políticas ordenadas pela descentralização e desconcentração. Em seguida, mantendo a mesma linha de abordagem, especial destaque foi dedicado ao Brasil, desde o seu período colonial até os dias atuais. E, tendo em vista o objeto de estudo desse trabalho de pesquisa, inicialmente estar fundado em questões educacionais do Estado de São Paulo, foram descritas algumas experiências já concluídas ou ainda em execução, cuja operacionalização apresentaram ou apresentam características descentralizadoras e desconcentradas nesse Estado.

Em continuidade, no capítulo II, foram apresentadas as principais diretrizes do programa educacional do governo paulista para o período compreendido entre 1995 e 1998, contendo o estágio de desenvolvimento e posicionamento de algumas das principais delas.

Esse conjunto de intenções elaborado para criar condições de aproximação entre o idealizado e o executado, foi dividido em três grandes eixos, classificados quanto à racionalização organizacional, quanto à mudança nos padrões de gestão e quanto à melhoria da qualidade de ensino.

O capítulo III procurou apresentar as condições oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação às Delegacias de Ensino, visando o seu fortalecimento institucional para o exercício de práticas fundadas na descentralização e na desconcentração.

Através do acompanhamento e estudo de duas Delegacias de Ensino, a de Rancharia e a 4ª da Capital, foi feita a descrição das características e dos aspectos de sua atuação, a partir de breve histórico, localização e abrangência,

Para a Dirigente da 4ª DE da Capital, era o instrumento de “participação de todos na tomada de decisões” que, fundamentalmente devem ser solidárias, da importância da socialização e transparência das ações e da necessidade das decisões acontecerem de forma descentralizada.

situação da estrutura organizacional, apontando as condições de infra-estrutura (recursos físicos e humanos) e funcionamento de ambas.

Nesse capítulo também foram relatadas as principais ações das Delegacias de Ensino, a trajetória da desconcentração por elas praticada, através da caracterização do processo decisório (a construção do novo organograma, a criação do conselho dos delegados de ensino e o exercício do poder decisório na relação SEE-DE-UE) e a exposição dos principais indicadores que contribuem na compreensão da identificação do estágio em que se encontra cada Delegacia de Ensino quanto à desconcentração de seus procedimentos.

No capítulo IV, sob o título de "As Delegacias de Ensino: Secretarias da Educação locais?", são encontradas algumas sugestões, orientações e as considerações finais desse trabalho, objetivando contribuir no processo de fortalecimento das Delegacias de Ensino para que possam vir a tornar-se Secretarias da Educação locais.

Finalizam a composição do trabalho, duas partes: a bibliografia referencial e complementar e os anexos.



CAPÍTULO I

A trajetória histórica da Política Educacional e de suas políticas

1. Considerações iniciais

Ao longo dos tempos, as campanhas eleitorais têm sido caracterizadas, como determinados momentos em que os candidatos apresentam à população, suas propostas e programas governamentais a serem executados durante seus respectivos mandatos. Inicialmente, não deixam de ser apenas cartas de intenções que, em geral, não diferem muito, de candidato para candidato, pois cada um, em geral, procura publicar e falar, aquilo que a sociedade quer ler e ouvir.

Para chegar a essas conclusões, os futuros representantes do povo, têm procurado fazer avaliações, propositadamente direcionadas, a fim de obterem resultados que mais desnudam os pontos frágeis daquele a ser substituído, comprovando os seus fracassos, do que apontando os avanços obtidos em suas conquistas.

Redimensionar ações fracassadas, objetivando desperdícios de tempo, recursos humanos e financeiros, freqüentemente não tem sido a melhor estratégia para uma eleição; pode representar falta de criatividade ou demonstração de continuidade da situação presente.

De maneira não diferente, pode ser interpretado, pelo colégio eleitoral, o aproveitamento dos procedimentos atuais, cujos resultados demonstram ser positivos, se o postulante ao cargo decidir divulgá-lo.

Difícilmente encontra-se a diferença entre os muitos candidatos. É comum a relação do que precisa ser realizado. Entretanto, o conjunto de procedimentos que irá viabilizar o idealizado é que, invariavelmente, inexistente.

Desconsidera-se, normalmente, que o fato de idealizar e de praticar, está diretamente condicionado à situação de querer e de poder. Diversas causas podem contribuir com o fato (idealizar-praticar) quanto às condições de encurtar a distância entre os componentes da situação (querer-poder).

A análise dos estudos, que objetivam viabilizar a operacionalização de abordagens teóricas idealizadas em projetos e programas, tem registrado a obtenção de melhores resultados, em teorizações que emergiram da necessidade dos indivíduos que convivem num determinado espaço de tempo e local, pois há que se considerar que "o plano é o produto momentâneo do processo pelo qual um ator seleciona uma cadeia de ações para alcançar seus objetivos. Em seu significado mais genérico, podemos falar de plano de ação como algo inevitável na prática humana, cuja única alternativa é o domínio da improvisação. Esse conceito genérico de plano não depende, por conseguinte, de sua pertinência a um sistema econômico-social determinado, mas do uso da razão tecnopolítica na tomada de decisões. Sempre existe, porém, o perigo de confundir este processo com um cálculo determinado por leis científicas precisas, apoiado num diagnóstico objetivo da realidade. O plano, na vida real, está rodeado de incertezas, imprecisões, surpresas, rejeições e apoio de outros atores. Em consequência, seu cálculo é nebuloso e sustenta-se na compreensão da situação, ou seja, a realidade analisada na particular perspectiva de quem planifica. Eventualmente este plano conduz à ação, de modo que, para repetir a frase de John Friedman, pode-se dizer que o plano é uma mediação entre o conhecimento e a ação. Tal mediação, contudo, não se produz através de uma relação simples entre a realidade e as ciências, porque

o conhecimento da primeira vai além do âmbito tradicional da segunda” (Matus, 1991).

Das causas que podem diminuir a distância entre as ações idealizadas e as ações praticadas, sobressaem-se aquelas cujos procedimentos são oriundos de planejamentos elaborados e fundados na totalidade, desprezando medidas parciais, muitas vezes setoriais, e que visam garantir, em muitos casos, a formalização de políticas públicas isoladas, descompromissadas com o coletivo, ao invés da utilização de planos com abrangência nacional a serem utilizados no enfrentamento de problemas, freqüentemente, interdependentes e conseqüentes. Isto não torna excludente a preocupação com o respeito às especificidades regionais, e, até mesmo locais. Pelo contrário, o imediatismo na resolução de situações problemáticas, desconsiderando os fatores que a caracterizam e a predominância de assuntos urgentes, nascidos de improvisações, inviabilizam a otimização do tempo de dirigentes e de especialistas que poderiam estar voltados para o acompanhamento e a avaliação de Planos de Governo como um todo.

Os dados obtidos resultam de diagnósticos e de interpretações que levam à elaboração de propostas que fatalmente defrontam-se com situações denominadas “estratégicas”, planejadas de uma necessidade e com condições de superação a partir das disponibilizações orçamentárias, financeiras, instrumentais, físicas e materiais existentes. O trajeto por essas situações estratégicas percorrido, vai desde as primeiras ações diagnósticas praticadas visando ao planejamento, até a avaliação dos resultados obtidos, objetivando o redimensionamento do que foi inicialmente planejado.

Entretanto manifestações imediatistas e decisões tomadas, com urgência, podem estar constituindo-se em problemas interrelacionados que, segundo Alves e Lima (1991) em “Crise e Planejamento Estratégico Situacional”,

resultam das seguintes causas: a função do planejamento no governo federal encontra-se dispersa; por exemplo, à Secretaria de Ação Estratégica (SAE) cabe a formulação do Plano Nacional de Desenvolvimento (artigo 21 da Constituição¹¹); à Secretaria Nacional de Planejamento (SNP) compete planejar a ação do governo, através de três mecanismos constitucionais: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) e, finalmente, à Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) compete a formulação de planos regionais de desenvolvimento também previstos na Constituição. Além dessa dispersão há o agravamento de que a SNP, que planeja a ação do governo, encontra-se em nível hierárquico inferior às demais e subordinada ao Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, enquanto a SAE e SDR subordinam-se diretamente à presidência da República; a manutenção de um processo de planejamento tradicional, na maior parte das vezes limitado ao aspecto econômico e incapaz de conferir direcionalmente as ações de governo; a inexistência de equipe com visão global capaz de processar técnica e politicamente os problemas para orientar a decisão presidencial; até o simples processo de elaboração da agenda presidencial não permite que se faça uma avaliação global das ações governamentais; não há um sistema de gerência por objetivos que permita a descentralização das ações com vistas à maior eficiência e eficácia governamental; não existem sistemas de cobrança e de prestação de contas, e nem mesmo de acompanhamento, baseado nos compromissos assumidos.

O conjunto dessas causas elencadas favorecem a incredulidade dos dirigentes e de seus dirigidos, quanto à aceitação de práticas que sejam norteadas por planejamentos elaborados, mesmo que por competentes profissionais, sendo considerados como mais uma, dentre as inúmeras tentativas e inovações já experienciadas, mas sem sucesso.

¹¹ O artigo 21 (Capítulo II - Da União - do artigo 20 ao 24), composto de vinte e cinco incisos, trata das competências conferidas à União.

Em verdade, as situações problemáticas manifestam-se de maneira global e generalizada, enquanto os planejamentos são confeccionados setorialmente; como consequência as soluções tendem a ser parciais.

A espera pelas mudanças políticas de valorização da sociedade é extremamente aleatória e não depende apenas dos seus integrantes; entretanto, pode partir de reflexões que levem à implantação de ações praticadas por eles, assumindo nesse contexto, o papel de cidadãos, não em caráter de exclusividade, respondendo por omissões que se dão em nível de macroestrutura, mas como agentes atuantes, em luta contínua para mudar as condições miseráveis de vida, sempre classificados como subservientes, ou seja, excluídos da política do país.

Na pauta de discussões objetivando a reversão deste quadro, é inquestionável, também, considerar a importância que o equilíbrio entre os três poderes, legislativo, executivo e judiciário pode representar como mecanismo facilitador no exercício da democracia. O que tem-se observado é a prevalência do poder executivo sobre os demais, conferindo a estes, características de fragilidade e submissão, não conseguindo sobrepujar as forças políticas emanadas por aquele¹². Um esforço entre estes três poderes, melhorando suas relações de interdependência, ajudaria a diminuir a descrença naqueles eleitos pelo próprio povo e a aumentar o desenvolvimento da consciência em compreender o valor que os poderes legislativo e judiciário possuem, na defesa da totalidade.

¹² Vive-se no Brasil situações em que o autoritarismo ainda continua muito presente. A edição sucessiva, pelo Poder Executivo, de dispositivos legais (Medidas Provisórias), instituídos para atender às exigências do momento, cuja vigência é por um período limitado, mas que a prática vem mostrar que acabam tornando-se medidas permanentes, inclusive algumas sendo reeditadas por várias vezes, com alterações, comprovam a debilidade dos Poderes Legislativo e Judiciário.

Entretanto, não menos imprescindível dessa agenda, é levar em conta, a criação de estratégias que encurtem a distância entre o político e a população. Após as eleições, indubitavelmente, tem-se constatado que ambos se desconhecem. Esta prática contribui, facilitando, para que agentes dificultadores impeçam avaliar e cobrar as propostas e os compromissos assumidos anteriormente, tendo em vista, o passar do tempo, ser um aliado significativo para apagar da memória os acontecimentos.

Finalmente, não é mais possível, ou mesmo inócuo, continuar discutindo democracia, sem uma mobilização da sociedade, exigindo que os segmentos políticos denominados praticantes da oposição, tenham, não só institucional, mas verdadeiramente, condições de contato, com mais frequência e de maneira sistematizada, com os partidos de situação, para inteirarem-se, avaliarem, participarem e contribuírem com sugestões nas decisões governamentais. Para tanto, as forças opositoras também precisarão estar preparadas e amadurecidas para, efetivamente, realizarem um trabalho de resistência propositiva, visando ao bem-comum, e não estarem restritas a defender interesses político-partidários que continuem a privilegiar minorias ou a manterem-se indiferente frente aos veículos de comunicação, formadores de opinião, que acabam reproduzindo e divulgando informações de acordo com os desejos da classe dominante e dos detentores do poder.

2. O sucesso e o fracasso da política e de suas políticas

Por que uma política ou um programa social, implantados num tempo e em determinado lugar, podem resultar em sucesso ou em fracasso?

A noção de sucesso ou de fracasso das políticas públicas - as decisões governamentais - depende, segundo estudos de Figueiredo e Figueiredo (1986), dos propósitos dessas políticas e das razões que levaram analistas a avaliá-las.

Quanto aos propósitos das políticas, os autores afirmam que eles atuam, freqüentemente, sob dois aspectos: geram um produto físico, tangível e mensurável e, também geram um impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões.

O produto de uma política, pode ser observável a qualquer tempo, pois representa a operacionalização rotineira dos serviços públicos e dos programas propostos, não necessitando, obrigatoriamente, ser maior ou menor do que práticas antes exercidas. Acredita-se que os governantes ao decidirem por uma política, sempre acabam esperando por algum impacto. Os *policy outputs* constituem-se em indicadores que refletem a ação dos governos (suas opções quanto às prioridades a serem trabalhadas e às demandas a serem atendidas), dos interesses que estão sendo articulados e dos benefícios e objetivos que estão sendo perseguidos. No entanto, Nachmias (1979), entende que os produtos de políticas não revelam necessariamente em que medida os objetivos desejados foram ou não atingidos, ou seja, não revelam os impactos de tais produtos nas condições de vida da população. Nesse sentido, o impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública, ou seja, uma medida que mostra em que a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos.

Com relação às razões, ou aos motivos, que promovem a avaliação de políticas, Figueiredo e Figueiredo (1986) identificam razões morais e razões instrumentais.

Moralmente, “as avaliações tanto de produtos quanto de impactos de políticas podem caminhar em duas direções; por um lado, a motivação pode estar na moralidade positiva, legal, notadamente no que se refere à probidade dos gestores e usuários na gestão do programa e na apropriação dos seus benefícios; por outro lado, a motivação pode estar, não na moralidade administrativa, mas na moralidade política ou social, ou seja, se os propósitos das políticas ou programas são condizentes com princípios de justiça política e social minimamente aceitos”.

Continuam os pesquisadores, afirmando que “esta linha de motivação está na base do que Abranches (1985) chama de ‘auditoria social’, que trataria de outros aspectos, mas, principalmente, de questões relacionadas com os princípios de justiça que norteiam a formulação e decisão de políticas e suas possíveis conseqüências nas condições de vida da população. Neste caso, se a avaliação se detiver no exame substantivo da política e de seu produto, sem entrar no mérito da efetiva apropriação de seus benefícios por parte da população, ela fica restrita à avaliação política... Ao entrar no mérito da efetiva apropriação dos benefícios, como sugere Abranches, avançamos para a avaliação de política, tanto do seu produto quanto do seu impacto. Aqui, então, o objeto da avaliação não é tanto o volume ou a natureza do produto, nem o tamanho de seu impacto, mas se esses produtos condizem, minimamente, com princípios de justiça política e social sobre os quais existe um consenso mínimo”.

Instrumentalmente, as razões estão relacionadas com os processos de implementação das políticas ou dos programas, onde o fornecimento continuado de informações, subsidiando a execução dos programas, vem constatar o processo de produção do produto esperado, quanto ao volume e quanto à qualidade, e controlar os seus impactos (Hargrove, 1975).

A avaliação de processos, de acordo com Nachmias (1979), objetiva aferir a eficácia do programa, isto é, se ele está sendo, ou foi implementado, obedecendo as diretrizes inicialmente concebidas para a sua execução e se o seu produto irá atingir, ou já atingiu, as metas desejadas. Por ser impossível prever todos os agentes obstaculadores, antes e durante a realização de um programa, mesmo não desconsiderando os resultados de experiências anteriores, a avaliação processual deverá ocorrer concomitantemente à implementação de qualquer programa. Se a avaliação processual não objetiva medir o tamanho ou a natureza do impacto do programa ela, entretanto, quando feita ao longo da implementação, representa a possibilidade de monitoração dos processos diretamente responsáveis pela produção do efeito esperado; isto é, ela permite controlar com a devida antecipação o tamanho e a qualidade do efeito desejado.

A avaliação de impactos, com maior abrangência e incidência, enfatizam Figueiredo e Figueiredo (1986), reportando-se a Deutscher (1979), Lima Jr. et alii, (1978), Tullock (1978), "diz respeito aos efeitos do programa sobre a população-alvo e tem, subjacente, a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações nas condições sociais".

Entretanto o *gap* existente entre as proposições teóricas causais e a verificação empírica na relação causa-efeito decorre, em geral, pela inexistência de clareza na definição operacional dos objetivos de um programa, pela inespecificidade dos critérios de sucesso e das medidas de aferição do sucesso (Butter, 1983; Figueiredo e Baldachevsk, 1983; Nachmias, 1979).

Tanto na avaliação processual quanto na avaliação de impactos são fundamentais a existência de definições claras dos objetivos dos programas e a especificação de critérios de sucesso. Lembram Figueiredo e Figueiredo (1986) que "de qualquer modo, a conexão lógica pode ser resumidamente delineada: a

definição dos propósitos da política ou programa condiciona os objetivos da avaliação; estes, por sua vez, condicionam o tipo de pesquisa empregado na avaliação; esta escolha, por sua vez, determina o critério de sucesso, que, por último, estabelece o modelo analítico de aferição do sucesso. Esta cadeia de condicionantes funciona como um processo de diminuição dos graus de liberdades dos analistas nas suas opções intelectuais e metodológicas”.

Às decisões governamentais, Figueiredo e Figueiredo (1986), conferem duas vertentes: as políticas com propósitos de produção de bens ou serviços públicos (encontram-se nesta vertente as políticas ou programas cujos objetivos não vão além da própria distribuição de bens e serviços, sem preocupação específica com mudanças na condição social: políticas de emprego, de absorção escolar, de atendimento ao público nos mais variados setores, que buscam atender apenas ao crescimento vegetativo de demandas decorrentes do crescimento demográfico, não visando em si, mudança entre o presente e o futuro) e as políticas com propósitos de mudanças e avaliação de impactos: efetividade objetiva, subjetiva e substantiva (políticas com estes propósitos reservam a si a importância de causarem um efeito esperado, o que condiciona a avaliação ao uso de um critério de aferição de mudanças e de modelos analíticos causais; diz-se que essas políticas ou programas obtiveram sucesso quando se pode imputar a eles a condição de causa necessária, quando não suficiente, de uma mudança observada, ou seja, a constatação de que ocorreram mudanças não é suficiente para concluir-se pelo sucesso do programa; é necessário demonstrar que elas não ocorreriam, mesmo total ou parcialmente, sem o programa; é necessário demonstrar que a atuação do programa é empiricamente relevante na determinação da mudança observada).

3. As estratégias de operacionalização das decisões governamentais

A partir das preliminares considerações teóricas sobre avaliação política e avaliação de políticas descritas, a inserção e a contextualização de quaisquer políticas ou programas neste cenário, passam a adquirir significativa importância, necessitando incluírem em sua agenda, a preocupação com o *modus operandi* das decisões governamentais a serem implantadas e implementadas num tempo e em determinado lugar, de tal forma que todo processo de avaliação, venha contribuir, propondo a revisão de procedimentos, redirecionando planejamentos e, sobretudo, representando, a análise crítica do próprio programa ou política, com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo e quais os processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados, previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis, apontando novos cursos de ação mais eficazes (Lima Jr. et alii, 1978).

Fundadas nesses pressupostos é que, principalmente, a partir das últimas décadas, experiências, discussões e reflexões têm autorizado o surgimento de novas tendências mundiais, provocadas pelo aumento da frequência de debates públicos acerca do tema "gestão de políticas públicas", em particular, "gestão educacional", compreendida como um conjunto de medidas adotadas pelo sistema de ensino, responsável pela administração de planos e programas de trabalho estabelecidos para o universo de instituições que executam a educação.

Tem-se dado ênfase, não só aos aspectos positivos oriundos das diversificadas maneiras de gerir a educação, mas, também, aos efeitos nocivos que quaisquer tipos de reformas, possam promover, se desconsiderarem a pluralidade de intervenientes que precedem e permeiam esses procedimentos.

Esses fatos permitem concluir que, tem sido freqüente, a citação em pautas governamentais, de discussões que orientem a conquista de uma educação com qualidade, sem excluídos e com igualdade de oportunidades, e que integre o conjunto de objetivos norteadores das estratégias de execução de políticas públicas educacionais, independentemente da incidência de suas atuações e fronteiras geográficas, quer através de exercícios governamentais centralizadores, quer caracterizados pela descentralização. De acordo com Rus Perez (1994), "a política educacional, entendida como mecanismo de mudança social, deveria atuar como instrumento de redistribuição de renda decisivo à promoção de maior eqüidade e justiça, e não apenas como um simples recurso de legitimação política ou mecanismo de intervenção estatal, determinado pela lógica da acumulação capitalista, como um mero instrumento da classe dominante, conforme tem sido analisado por vários autores".

Entretanto, outros estudos demonstram que diversos fatores têm dificultado práticas educativas serem exercidas através de uma gestão compromissada com a formação de cidadãos, oferecendo-lhes condições para que exerçam sua cidadania e compreendam a necessidade de contribuírem para a construção de uma personalidade cada vez mais democrática. Isto decorre, porque, mesmo reconhecendo um tímido esforço feito pelas políticas sociais, a partir dos anos 80, em promover reflexões a respeito da Educação, com produção considerada até significativa, o que tem-se constatado, é que "são poucos os trabalhos que tomam o exame da política educacional como um todo como objeto de investigações; a maioria dos trabalhos centra sua preocupação com os programas específicos, com a população-alvo e com a própria instituição encarregada de implementar a política; quanto ao tipo de estudo, há uma concentração no exame do processo de produção e distribuição dos serviços educacionais, mas são raros os estudos de diagnósticos das

condições físicas, processo decisório e avaliação da eficiência dos programas, assim como são poucos os trabalhos sobre implementação” (Rus Perez, 1994).

Assim, o conjunto desses exercícios poderia ajudar os cidadãos no reconhecimento da democracia como uma representação da vontade do todo; mas, como o todo não é, necessariamente, a maioria, devem encontrar um método pelo qual as idéias da maioria e da minoria possam estar tão intimamente relacionadas, que os indivíduos sejam capazes de criar idéias de grupo e produzirem uma genuína vontade coletiva (Carvalho, 1979).

No interior dessas manifestações, observa-se a introdução de determinadas incompreensões, e até mesmo confusões conceituais, em relação à interpretação dada à centralização e à descentralização na execução de políticas públicas, em geral, pontualmente quando se, em suas práticas, estão presentes metas operacionalizadas através da *desconcentração*¹³.

¹³ Quanto à *desconcentração*, Rondinelli e outros colaboradores, em 1986, afirmaram que consiste na delegação de autoridade ou responsabilidade administrativa em níveis inferiores dentro das agências ou ministérios do próprio governo central. Tal procedimento permite que autoridades de nível inferior tomem decisões mais rápidas e, deste modo, tornem a administração mais eficiente. A desconcentração se dá pela transferência de tarefas anteriormente realizadas nas agências centrais para agências situadas fora da capital do país.

A desconcentração, mesmo podendo ser reconhecida pelo seu valor enquanto legítimo e eficaz instrumento de ação governamental, não se constitui em ameaça às estruturas consolidadas tanto quanto a descentralização. Esta sim, representa em seu sentido e em sua práxis real, uma profunda alteração na distribuição do poder. A descentralização envolve necessariamente, alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado nas mãos de poucos. Desta forma fica mais cômodo e tranquilo para governos assentados em bases centralistas, privilegiarem a desconcentração, rotulando-a como descentralização (Lobo, 1990).

Destaque-se outros tipos de descentralização, segundo Rondinelli e seus colaboradores (1986): a *delegação* (“a transferência de responsabilidade administrativa por funções especificamente definidas a organizações que estão fora da estrutura burocrática regular e controladas indiretamente pelo governo central”); a *devolução* (“a criação ou fortalecimento financeiro ou legal a unidades subnacionais do governo, cujas atividades estão substancialmente fora do controle direto do governo central”); a *privatização* (“a transferência de atividades para a responsabilidade de organizações voluntárias ou para empresas privadas”).

4. A centralização

A centralização é caracterizada pelo “fato de que as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre a sua execução” (Oliveira, 1992).

Trabalhos de Borja (1987) e Oliveira (1992) apontam causas que levaram os Estados modernos a centralizarem-se no transcorrer do último século e que podem estar assim representadas: os poderes locais foram enfraquecidos pelos poderes centrais, devido a facilidade destes últimos, em concentrarem o capital, dominando as atividades econômicas; o desenvolvimento de determinadas funções econômicas a partir do Estado central, como por exemplo, os correios, as redes de ferrovias, os meios de comunicação, etc.; o empenho do Estado centralizado em desempenhar as funções sociais da educação, da cultura e de outros serviços, fundado na necessidade de atendimento às questões políticas (garantias de acesso a todos os cidadãos), econômicas (provocadas pelo volume de inversões) e administrativas (necessárias para assegurar o atendimento); mesmo através da criação de organismos descentralizados, o Estado mantém a centralização por intermédio de práticas burocratizadas presentes em seus mecanismos administrativos; a classe política e burocrática passa a ser constituída, funcionando como mantenedora do próprio processo e como agente desestimulador a quaisquer práticas contrárias a ela; o controle, pelo Estado da política fiscal e da política de concessão dos meios de comunicação vêm fortalecer ainda mais o seu monopólio centralizador, por ser ele o instrumento regulamentador e fiscalizador; a concepção dos partidos políticos de esquerda quanto à fragilidade dos poderes locais em serem manipulados, já que consideram a concentração burocrática e a centralização

política mecanismos facilitadores do socialismo e por isso acabam caracterizando-se também, como agentes centralizadores, ao reivindicarem estatizações e serviços sociais públicos; a ação centralizadora das organizações sociais populares, tais como, sindicatos, federações, etc., que por necessidade de enfrentarem os poderes centrais, acabam unificando movimentos e grupos dispersos.

A conseqüência decorrente da centralização do Estado priva politicamente, de maneira ilegítima, as classes populares porque: “a centralização afasta os cidadãos dos centros de decisão, afastamento este não só físico como também funcional, uma vez que há distância entre o momento e o lugar da tomada de decisões e o de sua execução; as classes populares, excluídas do poder econômico e com escassa influência sobre a burocracia são as vítimas principais e majoritárias da centralização; a centralização neutraliza as instituições do Estado a que tem acesso a população, inclusive as assembleias legislativas, as quais são incapazes de seguir a ação dos órgãos executores da burocracia e dos aparelhos do Estado; o processo de ‘tecnificação’ e burocratização da política, o desenvolvimento de organismos especiais e o enorme poder dos ‘mass-médias’, facilita a influência sobre os centros de decisão por vias não públicas, das minorias que detém o poder econômico (e também militar, cultural, etc.) ao mesmo tempo que tornam mais incompreensíveis, inexecutáveis e inacessíveis o poder político e a administração pública para as classes populares” (Borja, 1987; Oliveira, 1992).

5. A descentralização

Com relação à descentralização, em 1981, Rondinelli a definiu como sendo a transferência de responsabilidade pelo planejamento, administração, levantamento e alocação de recursos do governo central e suas agências para as unidades de campo dos ministérios ou agências do governo central; para as unidades subordinadas ou para os níveis de governo; para as autoridades ou corporações públicas semi-autônomas; para as autoridades regionais ou funcionais; para as organizações não-governamentais privadas ou voluntárias.

A descentralização pode dar-se pela via direta ou funcional dentro do próprio governo federal, pela via territorial através dos governos semi-autônomos e pela via paralela através de organizações não governamentais ou privadas (Rondinelli, 1981).

Em outros estudos contemplando a mesma temática, uma análise feita por Oliveira (1992) acerca da descentralização classificada em três vertentes propostas por Lobo (1990), revela que procedimentos com características descentralizadoras podem ser expressas sob as formas: “da administração direta para a indireta, tratando-se, neste caso, da formação de empresas públicas, sociedades de economia mista, autarquias, funções que, sob a justificativa da necessidade de agilização das ações governamentais, compõem hoje um corpo poderoso à margem do controle central; entre níveis de governo, referindo-se às relações intergovernamentais, implicando na delegação de maior poder aos Estados e Municípios, incluindo a dimensão financeira (redistribuição das receitas públicas) e a político-institucional (reordenamento das competências governamentais); do Estado para a sociedade civil, representada por dois grupos, sendo um deles composto pelos privatistas que defendem a privatização de um conjunto de atividades econômicas que foram,

nas últimas décadas, absorvidas pelo Estado e o outro grupo representado pelos defensores de uma articulação maior entre a sociedade civil e o Estado, através da cooperação mútua na prestação de determinados serviços públicos, geralmente ligados à área social”.

A obtenção de consensos acerca da premência da descentralização implica a discussão de aspectos a ela relacionados, explicitando clareza dos objetivos que se quer atingir, demonstrando segurança na opção do tipo que se pretende praticar e fundando-se realmente na escolha da descentralização que se necessita, para que possa ser legitimada pela coletividade, por atender aos seus anseios. Uma descentralização desprovida do grau de onipotência, mas, considerada como um processo exercido dentro de seus limites de disponibilidade, compromissada com a democratização do Estado, em busca de maior justiça social, promovendo alterações político-institucionais.

Para tanto, sugere Lobo (1990), que diretrizes e princípios descentralizadores ao serem traçados, essencialmente estejam pautados pela flexibilidade (tratamento diferenciado aos governos subnacionais, conferindo-lhes o direito de responderem às demandas que se lhes apresentam), pelo gradualismo (consideração ao período de adequação do complexo tempo e espaço, ocorrendo a partir das necessidades reconhecidas e aceitas), pela transparência no processo decisório (participação direta dos envolvidos nas etapas decisórias, obtendo-se o compromisso e a cumplicidade necessários para que as mudanças aconteçam) e pela criação de mecanismos de controle social (participação da população organizada, criando instrumentos político-institucionais de articulação, canais orgânicos de comunicação constante, aceitando as pressões e o controle daí advindos, como prerrogativas fundamentais para o exercício da democracia; a comunidade envolvida ativamente nas ações do poder público, responsabilizando-o quando do não

atendimento satisfatório de suas necessidades e redirecionando seu planejamento de acordo com seus interesses).

Internacionalmente, conservadores, social-democratas, liberais, neo-liberais: seja no pensamento político, seja no conjunto de suas ideologias, a descentralização passou a ser a partir da década de 80, um instrumento constituído por princípios ordenadores de reformas dos setores públicos, compondo a agenda, mesmo que no âmbito teórico, da maioria dos governos, quer de países capitalistas, quer de países egressos do mundo subdesenvolvido.

As tendências internacionais mais explícitas de movimentos descentralizadores surgiram, a partir da década de 60, em países europeus, através de questionamentos “principalmente quanto aos aspectos econômico, financeiro, administrativo e em relação ao estabelecimento de políticas públicas” (Oliveira, 1992). Nesta mesma década, já haviam sido registradas reformas municipais na Holanda, na Bélgica e em países escandinavos. Na década de 70, Inglaterra, Alemanha, Itália e Portugal também iniciaram práticas voltadas para a descentralização; esses países foram acompanhados pela Espanha e pela França na década de 80.

De 80 em diante, também nos países que experienciaram práticas autoritárias, como é o caso da maioria dos localizados na América-Latina, a descentralização passou a ser entendida enquanto dimensão essencial da democratização (Melo, 1996).

Entende, Oliveira (1992), que esses movimentos descentralizadores emergem da necessidade, exigida pelos novos tempos, de se proporcionar o equacionamento das atividades praticadas pelo Estado, cujos resultados sejam

eficientes e eficazes, oportunizando aos segmentos majoritários da população, o exercício efetivo da cidadania.

Crises na gestão das instituições públicas, sinalizam para a combinação de diversos temas que retratam desde a obrigatória reforma do estado, transitando pela necessária diminuição dos gastos sociais até chegar à construção de um estado mínimo, e que também reforçam a defesa pela descentralização. Entretanto, a assimetria e a incongruência entre o poder público e o poder privado, não pensando em conjunto acerca do grau necessário de descentralização e de fortalecimento do poder local, acarretarão um desequilíbrio direcionado ao desenvolvimento desigual.

Reconhecida dificuldade está presente na questão que indica a natureza dos vínculos existentes entre o local, o regional, o nacional e o global, objetivando identificar as fronteiras dos domínios da esfera pública e da esfera privada. O repensar do sistema representativo pode constituir-se numa tentativa para minimizar a distância entre os extremos representantes-representados.

Empenho também precisa ser despendido para a compreensão dos mecanismos de difusão e capilaridade dos efeitos do poder sobre as dimensões territoriais. Frequentemente tem-se apregoado como as leis devem ser; no entanto, pouco se faz para descobrir para quais homens elas se destinam. O pior serviço que se pode prestar à causa da democratização hoje é operar a metonímia que reduz um todo complexo a uma solução unilateral e a uma panacéia universal; talvez com isso descubra-se mais centralização na descentralização, e vice-versa, do que se estaria disposto a admitir (Nunes, 1996).

Pesquisas sobre causas e condições que levam ao desenvolvimento mundial, nestas últimas décadas, têm mostrado como foco nuclear a

descentralização. No entanto, na mesma proporção em que a descentralização constitui-se num dos principais instrumentos desse desenvolvimento, também é utilizada como estratégia para reduzir substancialmente o papel do Estado.

Para cada princípio favorável à descentralização pode-se igualmente identificar outro que o contrarie; suas vantagens e limitações apresentam-se em termos normativos, sem contextualizá-la política e economicamente, contribuindo para a despolitização dos debates; eficiência, efetividade e controle são termos comumente usados, sugerindo, implicitamente, que países centralizados carecem dessas capacidades; a literatura trata a descentralização como uma política concedida do centro para as esferas subnacionais; também tem-se ignorado os níveis intermediários de governo, focalizando apenas as relações entre o centro e as esferas locais; argumentam Prud'homme, em 1994, Slater, em 1989 e Smith, em 1985, que não existem garantias de que os benefícios de políticas descentralizadoras serão eqüitativamente distribuídos (Souza, 1996).

De todas estas considerações, duas são as hipóteses mais prováveis de desenvolvimento, quanto à descentralização: a primeira configura a situação de fortalecimento da democracia; a segunda, completamente oposta, sinaliza para o seu desaparecimento lento, até atingir, através dos tempos, o total banimento. As citadas hipóteses, pertencentes a um mesmo campo de conflitos, altamente comprometedor, acabam por sugerir práticas emergenciais de políticas mutuamente excludentes e que reforçam a necessidade da aglutinação de esforços democratizantes na evolução do processo político-institucional.

Através do fortalecimento da democracia, também estará sendo robustecida a articulação entre os diversos níveis do Estado e as sociedades regionais e locais, predominando políticas de descentralização que dinamizem e reforcem os mecanismos locais de promoção da eficácia e de racionalização da

gestão e que, também, promovam maior participação e representação no sistema local de decisões. Poderão surgir vantagens para a inserção de cada espaço econômico específico na economia global, garantindo uma representação mais genuína dos interesses locais junto ao governo central, fortalecendo institucionalmente os poderes, legislativo e executivo, locais.

Antagonicamente, pelo desaparecimento do exercício democrático, haverá um processo de modernização excludente, com frágeis democracias locais, que não produzirão um desenvolvimento econômico, favorecendo o aprofundamento ou manutenção do caos político e social. Contribuirão com a formação desse quadro, políticas descentralizadoras orientadas para reduzir unilateralmente o gasto público da administração central. As demandas serão fragmentadas, os conflitos locais segmentar-se-ão, concorrendo para a manipulação do voto e, em extremo, promovendo o incentivo à pura contra-insurgência militar.

A descentralização, valoriza-se num cenário de novos fenômenos territoriais que derivam, de um lado, da paralisação e da diferenciação das economias territoriais ou locais e do fracasso relativo do planejamento regional, e, de outro lado, da aceleração e das mudanças no processo de urbanização (Felicíssimo, 1991).

Neste clima inovador, a descentralização passa a ter grandes desafios, tendo que enfrentar o aumento acentuado da pobreza urbana, cuja demanda incorpora-se aos sistemas produtivo e de consumo, além da tomada de consciência de que tem direito de participar de processos decisórios. A descentralização envolve-se e participa de um conjunto de constrangimentos políticos derivados do próprio processo de democratização: a crise fiscal, a política recessiva, as eleições federais, estaduais e municipais, o surgimento do fortalecimento de acordos e pactos regionais.

De um lado o processo de descentralização promove um espaço público negociado sociopoliticamente objetivando implementar o desenvolvimento local, incidindo positivamente no controle social dos setores estatais e privados, nas diferentes instâncias territoriais. De outro lado, provoca transformação nas formas atuais de organização territorial, devido às mudanças sociais e econômicas experimentadas localmente, bem como às demandas de democratização municipal ou regional; assim, o processo de descentralização pode ser um fator crucial na configuração da nova ordem estatal do país, tendo em vista que, para alcançar maior eficácia política e econômica, o novo Estado precisa ser mais legítimo desde o nível local.

Em suas reflexões em torno da descentralização, em 1991, Felicíssimo cita o professor Fernando Carlos Prestes Motta, que em uma das diversas versões conceituais de descentralização, afirma que tanto a centralização como a descentralização coexistem nas organizações públicas e privadas, permeando todo o Estado no caso do governo e da administração de um determinado país. É igualmente importante reter que a caracterização abstrata e precisa da centralização e da descentralização, bem como da variante desconcentração, é difícil, visto que cada país dota suas instituições e mecanismos da administração pública de peculiaridades de sua natureza, tanto no plano material quanto simbólico.

As críticas mais comuns referentes às práticas de políticas descentralizadoras, segundo Borja (1987) e Oliveira (1992) podem estar centradas: na criação de novos organismos e entidades, sem a extinção dos já existentes, promovendo o incrementalismo, tornando a descentralização dispendiosa e contribuindo para a ineficácia e baixa produtividade local; na despreocupação presente no rigor nas transferências de competências, funções, serviços e recursos de níveis hierárquicos superiores para os

inferiores; na inexistência da abertura de novos espaços que estimulem a iniciativa e a organização da sociedade civil, contribuindo para o surgimento de casos de marginalização social, decorrentes da incompetência e da falta de recursos financeiros, bem como da ausência de inovações na criação de instrumentos que eliminem a reprodução de mecanismos burocráticos e clientelistas, para facilitar o exercício da cidadania; nas próprias críticas feitas à falta ou à deformação da descentralização e não à descentralização em si, possivelmente surgidas, a partir de causas nocivas que limitam sua prática, como por exemplo, a transferência de funções e não de recursos, aumentando as representações políticas, privilegiando relações corporativistas e clientelistas, legitimando agentes privados e reduzindo a administração pública às funções de apoio e de coordenação.

Para que sejam evitadas ou minimizadas as dificuldades na prática da descentralização, concluem Borja (1987) e Oliveira (1992), alguns princípios merecem consideração: “a descentralização deve basear-se em uma vontade política explícita e decidida, em torno da qual haja um grande consenso social e cultural; a descentralização do Estado supõe um processo de reorganização político-administrativa que modifica as estruturas territoriais, a distribuição de competências, de recursos e os mecanismos de representação e participação; a descentralização supõe a opção ‘pela diversidade e não pela uniformidade’, implicando em deixar uma ampla margem à capacidade de organização de gestão aos organismos regionais e locais”.

6. Algumas Políticas Educacionais: evolução histórica de suas práticas

6.1. No Mundo e na América Latina

Atualmente, no cenário mundial, as políticas sociais têm sido caracterizadas por profundas transformações que, conseqüentemente, levam os Estados nacionais a perseguirem o alcance de novos perfis de atuação. São atribuídas como causas dessas mudanças, as origens iniciadas a partir “dos processos de reestruturação capitalista e de internacionalização e globalização da economia” (Oliveira, 1997). Grandes são os desafios a serem enfrentados pela gestão educacional do ensino público, tendo em vista, as grandes influências que as características neo-liberais têm permitido na elaboração de políticas públicas, especialmente favorecendo as relações de mercado como fatores reguladores da vida social, na tentativa, de cada vez mais, tornar o Estado mínimo em suas funções assistenciais, tomando as políticas sociais, geralmente, como primeiro alvo a ser atacado.

As práticas de centralização ou de descentralização que têm caracterizado as políticas educacionais mundiais não têm representado experiências inovadoras¹⁴. Pelo contrário, muitas delas já foram experienciadas

¹⁴ No capítulo *Inovações educacionais: anunciadas e realizadas*, Werebe (1994) considera que “em geral a expressão ‘inovação educacional’ se aplica às propostas (anunciadas e/ou efetivadas) que visam a introduzir algo novo (em relação à situação presente e que não constitui obrigatoriamente uma novidade no sentido absoluto) no sistema escolar como um todo, ou num grau ou ramo do ensino, ou apenas em alguns pontos do sistema, seja no que se refere aos objetivos, princípios ou métodos, seja no que se refere à estrutura escolar; outras tentativas de inovação educacionais são realizadas em uma ou algumas unidades escolares, seja em condições excepcionais, beneficiando apenas um grupo limitado de alunos, seja visando a experimentar mudanças mais ou menos importantes na vida escolar, nos métodos de ensino, que poderiam servir de modelo para uma generalização da inovação à rede comum de ensino; não se pode separar a inovação proposta ou efetivada dos seus objetivos, do alcance dos resultados; deve-se considerar a quem ou a quantos ela se destina, que se pretende renovar, qual a importância, em relação à sociedade e à população escolar visada, dos problemas que se propõe solucionar, quais são seus limites e obstáculos”. Também comenta que o processo de inovação pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como dos recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação; aspectos freqüentemente negligenciados pelos responsáveis em promover reformulações (Werebe, 1980).

e vivenciadas através dos tempos, acompanhando toda a evolução histórica de seus países, principalmente aqueles localizados na Europa. O que tem sido acentuadamente inovador é o ritmo acelerado presente nas reflexões acerca da utilização dessas estratégias, através de práticas que passaram a exigir e a imprimir caráter de urgência na operacionalização das políticas educacionais, especialmente, a partir dos anos setenta, “assim como a sua articulação recíproca, configurando um processo de reorganização profunda do sistema capitalista, com conseqüências de grande alcance” (Bruno, 1997).

São incontestáveis a contextualização e a gestão dos sistemas educativos no Brasil, em relação aos estreitos vínculos apresentados e muito semelhantes com as políticas educacionais internacionais, principalmente com as encontradas nos países da América Latina.

Encontra-se, num recorte do artigo *Apuntes sobre el proceso de (des)centralización educacional en la Argentina: del estado prestador al estado regulador*, de Alicia Merodo e Javier Jose Simon, professores que atuam na Argentina, demonstração que as estratégias, tanto de centralização como de descentralização, já exercidas desde 1810, têm privilegiado mais o propósito de regular que prestar serviços sociais, com ênfase naqueles direcionados para a educação (Oliveira, 1997).

No Chile, por exemplo, o modelo de reforma de descentralização aplicado a partir de 1980, quando o governo central transferiu aos municípios a responsabilidade pela educação primária e secundária, financiando inclusive o ensino privado, continuou centralizando a maior parte do financiamento destinado à educação pública. À época, o governo militar chileno, tinha como objetivo, privatizar o mais possível, a gestão da educação no país¹⁵. Os

¹⁵ Em “Lecciones de la descentralización”, parte do documento apresentado por Martin Carnoy e Claudio de Moura Castro, sobre o Seminário sobre Reforma Educativa realizado em Buenos Aires (Argentina), em 21 de março de 1996, encontra-se: “el tipo más común de reforma en la región en el decenio de 1980 y

resultados não comprovaram que houve melhora significativa na qualidade do ensino. Em 1990, com o restabelecimento da democracia, todas as deficiências apontadas através de avaliações do sistema educacional praticado durante aquele último decênio, foram oficialmente reconhecidas. Entre 1990 e 1995, algumas medidas foram adotadas objetivando a melhoria da qualidade do ensino: do aumento de recursos destinados ao pagamento dos salários dos professores, passando pela capacitação e treinamento deles e pelo trabalho de conscientização de maior participação dos pais nas atividades escolares, até a reserva e o envio de mais recursos financeiros, em geral, para a área educacional, sem o que inexistia condição real de administrar de maneira descentralizada.

Já, em meados dos anos setenta, através do Projeto “Escuelas Nuevas”, cuja característica principal estava fundada na autonomia escolar, a Colômbia passou por grande inovação educacional. Em 1989, foi dada maior ênfase à descentralização, apresentando como objetivos, o maior acesso à escolarização e a melhoria da qualidade do ensino. O cenário dessa prática foi concebido num contexto democrático. Em 1991-1992, dentro da reestruturação da economia colombiana, o governo colombiano propôs que os municípios seriam os responsáveis pela administração das escolas locais, recebendo subvenções do governo central, contribuindo assim para a redução de despesas do país. Outras medidas foram desencadeadas, incluindo a responsabilidade das unidades escolares, pela realização das atividades de apoio técnico e de formação docente, tendo autonomia para selecionar e administrar o efetivo escolar. A fim de aumentar as condições de participação eletiva dos pais e de

principios del decenio de 1990 há sido la tentativa de reducir el gasto del gobierno central en educación mediante la descentralización de las decisiones (esto es, de la gestión) en la educación y, en menor medida, del financiamiento de la educación. Este tipo de reforma se llevó a cabo en varios países de América Latina en los años setenta y ochenta (con mayor intensidad en la Argentina y Chile, aunque también em 1989 en Colombia) y se está difundiendo ahora a otros países (por ejemplo, El Salvador, México, Nicaragua y el Perú). El Brasil no ha tenido que descentralizar porque, con poquíssimas excepciones, sus sistemas de enseñanza primaria y secundaria han sido siempre administrados por los estados y municipios”.

desenvolver maior competência entre as escolas, foram criados bônus para serem distribuídos aos estudantes mais pobres e foi incentivada a expansão da educação privada. Embora alguns resultados mostraram que muitas escolas não alcançaram a autonomia inicialmente proposta e que o sistema educacional colombiano é ainda muito burocratizado, não existindo ainda condições para apontar avanços representativos na qualidade de ensino, observa-se que os municípios também não conseguiram grande autonomia devido às intervenções dos sindicatos dos professores. Entretanto, municípios que receberam maior financiamento e famílias carentes que mais tiveram subvenções governamentais, conseguiram maior acesso ao ensino secundário.

Também o México passou pelo processo de descentralização educacional em 1992-1993, transferindo, do governo federal para o governo estadual, grande parte das responsabilidades pelo ensino pré-escolar, primário e secundário, inclusive pelos programas de formação docente. Carnoy e Castro (1996) consideram a descentralização da educação no México, uma reforma incompleta. Os fatores que mais contribuíram para essa constatação foram creditados à crise econômica de dezembro de 1994 que provocou a redução dos salários de professores; à ausência de clareza na definição das responsabilidades por muitos aspectos importantes da mudança dos planos de ensino e da reforma da formação docente e à grande porcentagem de professores que aguardavam melhoria salarial dependente de avaliação interna, que naquele momento ainda estava longe de ser criada através de um sistema nacional para avaliar o rendimento dos estudantes.

6.2. No Brasil

De forma diferenciada das anteriores (no Mundo e na América Latina), as sucintas citações de práticas executadas pelas políticas educacionais na evolução histórica brasileira a seguir descritas, intencionalmente, começando pelo período colonial, transitando pelo período imperial, até chegar ao período republicano e nos dias atuais, são justificadas pela importância dos subsídios nelas encontradas e que vêm demonstrar a necessidade de sempre estar ratificando e divulgando denúncias já manifestadas em estudos de diversos autores, acerca da relação de cumplicidade direta existente entre as condições econômicas, políticas e sociais de cada época e a ordenação atribuída aos princípios e diretrizes das políticas elaboradas, sempre mantendo no seu caráter ideológico, a disseminação de relações de dominação, contribuindo para que a Educação, até hoje, esteja num estágio subalterno dentre as políticas sociais, não sendo considerada, na prática, prioridade de pautas governamentais. Em *Poder Político e Educação de Elite*, Xavier (1992), comprova através de suas pesquisas que regularmente “a proclamação da preocupação com a educação popular foi uma das estratégias utilizadas pela minoria dirigente para dissimular as suas reais preocupações e a verdadeira razão das suas ações nos campos econômico, político e social”.

Para facilitar a leitura dessa síntese, o texto foi dividido em períodos, com único critério, o de propositadamente realçar importantes datas de acontecimentos históricos e de significativas tentativas de mudança na esfera educacional, que integralmente também vêm ratificar as considerações anteriormente feitas: nesses quinhentos anos a Educação, com avanços e retrocessos, ainda não tem sido considerada efetivamente, embora conste da maioria dos programas intencionais de governo, como prioridade quando da execução de suas políticas.

- de 1549 a 1822: da chegada dos jesuítas à independência

Desde a chegada dos padres jesuítas em terras brasileiras, junto com o primeiro governador-geral Tomé de Sousa, fato ocorrido em 1549 é que, freqüentemente observa-se ainda nos dias atuais, a mesma inquietação manifestada por Hector Hernan Bruit, ou seja, “Que cultura vivemos? Que somos, ao final das contas? Somos europeus, latinos ou índios, negros e mestiços? Nossa cultura é verdadeiramente ocidental ou uma mistura das culturas?”. Entretanto, já naqueles tempos, tinha-se certeza de que esses imigrantes “vinham com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas quatro décadas que já se haviam passado desde o Descobrimento” (Xavier et alii, 1994).

O referencial histórico citado, aponta para o início da dominação dos colonos brasileiros, pela fé, até os limites de uma penitência sem fim, causada pelas culpas descobertas, com a revelação do “bem”, como os abomináveis incestos, a nudez e a sombra do canibalismo, que a todos cobria, culpados ou não (Xavier et alii, 1994).

Os padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta foram encarregados de ampliar as instituições de ensino, cuja organização escolar estava contextualizada na consolidação de um modelo agrário-exportador dependente¹⁶ (Ribeiro, 1995), com ação educacional concentrada nos Colégios e Seminários. À época, o interesse pela instrução começava a crescer, ultrapassando o caráter de preparação elementar das escolas missionárias, em atender apenas os candidatos portadores da vocação sacerdotal; o número de alunos externos

¹⁶ Este período foi assim considerado de 1549 a 1808 (Ribeiro, 1995).

leigos aumentava em grande quantidade. Assim, nascia de forma mais definitiva e culturalmente marcante, o trabalho jesuítico: formar as elites e as lideranças da sociedade colonial, uma estratégia contra hereges e reformistas.

Uma instrução que quase nada significava para a sociedade que estava nascendo. Desinteressante, objetivava dar cultura geral básica, não qualificando para o trabalho; uniforme e neutra, não contribuía para modificar estruturalmente a vida social e econômica brasileira. Era uma instrução reservada apenas a um grupo de indivíduos que, segundo Sodré (1970), a eles convinha bem a educação jesuítica, literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência, “porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele; sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava”

Fatores como a exclusão e a dificuldade de acesso à escolarização, avançavam e obtinham conquistas no terreno da promoção de iniquidades e de discriminação. Lembra, Romanelli (1996), que somente aos donos de terra e senhores de engenho cabia o direito à educação e, “mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos. [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada”.

Com o início da decadência econômica e cultural do reinado de Portugal, a população já começava a criar atritos pela incômoda situação da escravidão existente. Sinais de necessidade de construção de um sistema educacional para o Brasil já começava a despertar interesse de seus habitantes, coincidindo com a tarefa de transformar a estrutura da sociedade brasileira, pela prática de uma educação que promovesse o homem e “se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o

modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio da sociedade regulada” (Saviani, 1996).

As características do sistema jesuítico de ensino (*Ratio Studiorum*), baseadas nos moldes europeus, continuaram presentes, levando-o a ser praticado de forma absoluta, ainda durante séculos, mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil e o desmantelamento desse sistema educacional colonial, em 1759, através da Reforma Pombalina, promovida pelo Marquês de Pombal, “cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo” (Romanelli, 1996), apregoada como uma linha de pensamento anticlerical.

O sistema educacional passou por grandes dificuldades, durante quase quinze anos, até surgirem as primeiras providências em substituição ao sistema anterior vigente. Com a desestruturação administrativa do ensino, foram eliminadas a uniformidade da ação pedagógica, a transição de um nível escolar para outro, a graduação e criadas as aulas régias, isto é, aulas avulsas caracterizadas pela diversificação das disciplinas isoladas, sustentadas por um novo imposto o “subsídio literário”, destinado a manter o ensino de elite, em 1772.

Os professores selecionados para ministrarem essas aulas, davam continuidade na ação pedagógica dos jesuítas: “embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para por em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos

modelos antigos” (Sodré, 1970). Com a introdução cada vez mais crescente de leigos no ensino, “o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da Educação” (Romanelli, 1996).

Tinha início o século XIX, caracterizado por uma organização escolar contextualizada na crise do modelo agrário-exportador dependente e do início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente¹⁷ (Ribeiro, 1995). Começava a ser desenhada uma nova estratificação social, sobretudo acentuada pelo desenvolvimento da mineração, com indícios de migração progressiva às zonas urbanas¹⁸. Surgiam os indivíduos interessados pelo jornalismo, pelas letras e pela política, que passaram a caracterizar este período como um dos períodos mais conturbados do século. Essa nova classe formada, através da educação escolarizada, pode ser legitimada como classe e reconhecida pelo desempenho de relevantes papéis na evolução política no Brasil monárquico e nas transformações ocorridas no final daquele século.

- de 1822 a 1889: da independência à proclamação da república

Politicamente, o Brasil conseguia a sua independência em 1822, acontecimento que não alterava a situação educacional. Em 1823, dispositivo legal da Assembléia Constituinte estabelecia o princípio da liberdade de ensino, sem restrições. Segundo Werebe (1994), esta lei também determinava: “artigo 1º: a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; artigo 11: a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; artigo 179: a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos”.

¹⁷ Ribeiro, 1995, considera este período compreendido entre 1808 e 1850.

¹⁸ Romanelli, 1996, afirma em relação a essa camada intermediária: “sua participação na vida social passou então a ser mais ativa, não tanto pelas atividades produtoras a que estava ligada - o artesanato, o pequeno comércio, a burocracia - mas sobretudo pelo comprometimento político”.

Os letrados da época, por ocuparem cargos administrativos e políticos, passaram a desempenhar função de grande relevância na esfera política. Destaca Romanelli (1996), que “a importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política”. As novas Faculdades de Direito, criadas em São Paulo e em Recife no ano de 1827, passaram a fornecer pessoal qualificado para exercer as funções anteriormente citadas¹⁹.

Em 1827, foi promulgada única lei geral relativa ao ensino elementar que vigeu até 1946, manifestando assim a “comprovação dos limites com que a organização educacional era encarada” (Ribeiro, 1995).

A prevalência do ensino jurídico no nível superior, com currículo caracterizado de maneira universalista e humanística, influenciou e condicionou a formação estrutural do ensino secundário, comprovada pelo Ato Adicional de 1834 que “conferiu às Províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral” (Almeida, 1963).

Pela promoção da dualidade de sistemas, a partir do Ato Adicional de 1834, passou a existir superposição de poderes provincial e central, em relação ao ensino primário e secundário. Romanelli (1996) explica que “o poder central se reservou, e a ela se limitou, o direito de promover e regulamentar a educação no Município Neutro e a educação de nível superior, em todo o Império,

¹⁹ É importante ressaltar que neste momento histórico, também já existiam cursos de Medicina, Engenharia e Artes, criadas anteriormente às Faculdades de Direito. Entretanto, nos quadros superiores do Império a hegemonia na atuação foi desempenhada pelas Faculdades de Direito.

enquanto delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições”.

Desprovidas de organização e de recursos, as Províncias não conseguiram criar uma rede organizada de escolas, resultando, dessa descentralização, a entrega do ensino, sobretudo secundário, à iniciativa privada e o abandono do ensino primário, mantido minimamente graças à abnegação de alguns mestres-escola. No entanto, Werebe (1994) afirma que “responsabilizar a descentralização pela ausência de um plano nacional de ensino é exagerado, pois um tal plano não fora estabelecido antes da decretação do Ato Adicional; apenas foram agravados problemas já existentes, por falta de medidas necessárias à descentralização; o ensino elementar, cuja situação já era bastante precária, foi o mais atingido por uma descentralização administrativa mal definida e que não levou em conta as variações e recursos regionais; justamente essas variações ficaram, mais do que nunca, à mercê das circunstâncias e do jogo político local; os grandes latifundiários se viram fortalecidos num poder que já possuíam, podendo agir mais livremente segundo seus interesses, nos quais não se inscrevia o ensino popular”.

Os cursos continuavam privilegiando as elites, isto é, os representantes políticos da época. A organização escolar entrava no contexto da consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente²⁰ (Ribeiro, 1995).

Iniciava-se a transição de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial, atendendo não só às exigências internas do país, mas também aos interesses do capitalismo internacional, centrado no desenvolvimento do mercado competitivo em países periféricos, como condição para sua própria expansão.

²⁰ Para Ribeiro (1995) este período compreendia de 1850 a 1870.

A década de 1850 foi marcada por realizações educacionais restritas, na maioria, ao município da Corte, amparadas em dispositivos legais. Em 1854, para fiscalizar e orientar o ensino público e particular, foi criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte; ainda em 1854, foram estabelecidas normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário; também em 1854, foram reformulados os estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais; em 1855, foram reformulados os estatutos da Academia de Belas Artes e da Aula de Comércio da Corte e reorganizados os estatutos do Conservatório de Música. Foi uma década marcada também pela atuação de homens considerados notáveis, como Couto Ferraz, Itaboray, Euzébio de Queiroz, entre outros nomes (Ribeiro, 1995).

Continuava-se dando ênfase à valorização do ensino superior e às camadas elitizadas, em detrimento, cada vez maior, do ensino destinado às camadas mais necessitadas. “Se se lembrar, além disso, de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo ou a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito” (Romanelli, 1996).

Diversos foram os projetos que propunham reformar o ensino durante o período imperial. Entretanto, quase todos não tiveram seqüência e nem conseguiram atenção especial para que fossem realizados. Destaque-se o projeto de Rodolfo Dantas, apresentado em 1882, dando origem ao parecer de Rui Barbosa que representava um plano educacional com extensos limites, “abrangendo todos os níveis e ramos de ensino, todos os aspectos relativos à

administração escolar, aos programas e à didática das várias disciplinas, à formação dos professores, ao financiamento do ensino, à psicologia dos alunos, à avaliação do sistema e do rendimento escolar, à construção escolar, etc.”²¹ (Werebe, 1994).

- de 1889 a 1932: da proclamação da república ao manifesto dos pioneiros da educação nova

Em 1889 foi proclamada a República e o Brasil recebeu como herança educacional do Império, um ensino primário deficiente; docentes leigos e mal preparados; um ensino secundário com finalidade propedêutica, predominantemente ministrado de forma livresca e literária, mantido pela iniciativa privada e destinado à classe mais rica; um ensino superior fragmentado, com predomínio dos bacharéis de Direito, com reduzida preocupação com os estudos das ciências e, sem incentivo à pesquisa científica. Neste período a organização escolar estava inserida no contexto da crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e da tentativa de incentivo à industrialização²² (Ribeiro, 1995).

Nesta época, a sociedade brasileira passou por grandes e aceleradas mudanças²³. Em decorrência das transformações políticas, a influência

²¹ Continua Werebe (1994): “Escrito numa linguagem pura e elegante, o parecer de Rui Barbosa constituiu mais uma obra de valor literário, revelando a grande erudição do autor, seu idealismo entusiasta e suas idéias generosas; mas não passou de um plano ideal e teórico; não estava adequado à realidade brasileira e, portanto, não poderia ter uma aplicação prática; imbuído de idéias progressistas sobre a educação (influenciado pelas realizações que se operavam na Europa, sobretudo na França, em relação à universalização e à gratuidade do ensino elementar), não soube, porém, enquadrá-las no contexto nacional”.

²² Ribeiro, 1995, considera este período compreendido entre 1870 e 1894.

²³ Reis Filho (1974), cita alguns exemplos: a fundação do Banco do Brasil em 1851; a inauguração da primeira linha telegráfica na cidade do Rio de Janeiro em 1852; abertura ao tráfego da primeira linha de estradas de ferro do país em 1854. “A consolidação desse desenvolvimento econômico manifesta-se de imediato com o contato mais intenso com a Europa, fonte fornecedora não só dos novos maquinários e instrumentos, que importávamos, mas também das novas idéias que passaram a circular no acanhado meio intelectual dos meados do século XIX brasileiro”.

positivista começava a crescer significativamente, no que se refere ao sistema educacional daqueles momentos²⁴, fazendo com que a sua dualidade, mantida desde o Império, “se de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder” (Romanelli, 1996).

A Constituição da República de 1891, segundo Romanelli (1996), “que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de ‘criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados’ e ‘prover a instrução secundária no Distrito Federal’, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária”. Oficializava-se a distância entre a educação da elite e a educação do povo²⁵, fato justificado pela não interferência do governo federal nos direitos do governo estadual, quanto à elaboração de seus projetos de ensino²⁶. Este quadro representava a situação em que se encontrava a organização social brasileira.

²⁴ “Inspirando-se em autores (populares) do século XIX europeu, as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo tornam-se os pilares do esforço para elevar o Brasil ao nível do século. Isto é, pelas novas idéias a inteligência brasileira pretende realizar a atualização histórica considerada ingenuamente como a forma de nossa realização nacional. A própria maneira de perceber e analisar nossa realidade sócio-cultural é reflexo das últimas teorias importadas”.

“É uma fase rica de propostas de reformas de quase todas as instituições existentes. Mas de reformas que não partem da realidade, mas do modelo importado” (Reis Filho, 1974).

²⁵ A legislação impunha a prática de modelos importados e assim também nas propostas educacionais observava-se que “fugiam à realidade concreta, e passavam a criá-la através da ação educativa da lei; data de então, este distanciamento gritante entre o Brasil legal e o Brasil real, que na República, senão até os nossos dias, sempre implicou em dois mundos diferentes e às vezes incomunicáveis, o Brasil oficial e a realidade observável” (Reis Filho, 1974).

²⁶ Complementa Romanelli (1996): “como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos; isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros”.

A organização escolar no contexto (ainda) do modelo agrário-comercial exportador e dependente²⁷ (Ribeiro, 1995), continuava passando por várias reformas que, no entanto, ainda mantinham-se distantes da realidade. Destaque-se, nesta época, a preocupação do governo com a reconstrução do sistema educacional, reunindo num só órgão, as atividades da instrução, dos correios e telégrafos, que representava um Ministério possuidor de uma “administração de coisas tão díspares”, mas que servia para denunciar “o grau de importância que assumia, para as classes dirigentes do momento, a educação do povo” (Romanelli, 1996).

Reformas caracterizadas por incipientes avanços e significativos retrocessos continuaram fazendo parte do cenário das políticas educacionais brasileiras durante os vários anos seguintes²⁸. No entanto, todas não ultrapassaram as barreiras do fracasso e de iniciativas frustradas, principalmente, por distarem, cada vez mais, do exercício de uma verdadeira política nacional de educação. Este perfil da educação republicana é enriquecido, quando Romanelli (1996) cita Fernando Azevedo: “do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas”.

Integrando a nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista,

²⁷ Ribeiro, 1995, considera este período entre 1894 e 1920.

²⁸ Essas reformas revelavam uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. Em 1901, o código Eptácio Pessoa acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; em 1911, a lei orgânica Rivadávia Corrêa, facultava total liberdade e autonomia às escolas, desoficializando o ensino, desobrigando a frequência e abolindo o diploma, entre outras medidas. Diante de resultados desastrosos, surgem as reformas de Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925); a primeira tentou reoficializar o ensino e regulamentar o ingresso ao ensino superior; a segunda, com

com base na industrialização, a organização escolar²⁹ (Ribeiro, 1995), ainda caracterizava-se, incluindo também a cultura brasileira, “sem transformações profundas”, com “as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império” (Romanelli, 1996)³⁰.

Em *A Preocupação com a educação e o movimento das idéias pedagógicas no seio das elites da Primeira República*, Guiraldelli Jr. (1987), ao manifestar-se acerca das políticas em educação, deste período, afirma que “de um modo geral, é possível dizer que as idéias educacionais e pedagógicas empunhadas pela intelectualidade ligadas às elites dominantes da Primeira República evoluíram, cada vez mais, no sentido de oferecer respostas diretas não só aos conflitos sociais, mas, talvez até prioritariamente, oferecer respostas diretas às camadas populares que se organizavam e se inquietavam; assim, tanto o ‘entusiasmo pela educação’ como o ‘otimismo pedagógico’ fizeram parte de uma plataforma de atuação não simplesmente educacional, pedagógica, mas sim uma plataforma de atuação política, que respondia aos trabalhadores ora com repressão, ora com cooptação; sem, dúvida, as idéias reformistas, assumidas tão veementemente por certos intelectuais nesse período e o posterior (década de 30), faziam parte do nítido esboço de um projeto que deveria se explicitar nos anos seguintes ao final da Primeira República”³¹.

Neste período, a desvalorização da educação, a continuidade de uma prática educativa essencialmente acadêmica e aristocrática mantinham-se

preocupação centrada na sistematização do ensino, mereceu destaque por promover, pela primeira vez, o estabelecimento de um acordo entre a União e os Estados (Ribeiro, 1995; Romanelli, 1996).

²⁹ De acordo com Ribeiro (1995), este período vai de 1920 a 1937.

³⁰ Romanelli (1986) cita expressões de José Maria Belo referindo-se a este período: continuava o mesmo espírito literário e livresco, a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva de fórmulas jurídicas, ou de formalismo e de “jurisdicismo”.

³¹ Guiraldelli (1987), ao comentar o “entusiasmo pela educação”, refere-se à questão educacional girando em torno da necessidade de democratização do acesso à escola (uma preocupação de ordem quantitativa); e ao comentar “otimismo pedagógico”, refere-se à reestruturação interna das escolas e às mudanças dos conteúdos e métodos pedagógicos, introduzindo novas técnicas pedagógicas compatíveis com a moderna psicologia (uma preocupação qualitativa).

coerentes com a estrutura e a organização da sociedade brasileira. O sistema educacional começou a buscar novos caminhos, a partir do esgotamento social que se manifestava, cada vez mais acentuado. Os movimentos culturais e pedagógicos indicavam a necessidade de reformas. As aspirações sociais representavam o desejo da população que assistia ao aumento progressivo da demanda escolar provocada pela urbanização conseqüente da industrialização, após a 1ª Guerra Mundial e crescente depois de 1930.

Acompanhando os diversos movimentos de contestação ao governo, este período foi bastante significativo em relação aos debates e reflexões a respeito de idéias sociais, literárias, políticas, científicas e educacionais. A literatura, as artes, a música, o teatro, o cinema e o rádio apresentaram grandes progressos.

Mantinha-se o empenho para o desenvolvimento do ensino superior e alcançadas melhorias para o ensino secundário. Entretanto, nada era feito em benefício da educação popular.

- de 1932 a 1964: do manifesto dos pioneiros da educação nova à instituição da ditadura

A Revolução ocorrida em 1930 mantinha vivos os seus ideais, tanto é que um grupo de educadores e intelectuais, em 1932³², publicou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"³³, entendendo que este movimento estaria promovendo uma ampla reforma do ensino, centrada em bases democráticas,

³² O ano de 1932 foi também marcado pela chamada Revolução Constitucionalista de São Paulo, que de acordo com Romanelli (1996), "teve o caráter de um movimento pró-constituição, mas revelava também uma oposição contra a tendência centralizadora do Governo, que retirava aos Estados a autonomia de que vinham gozando desde a Proclamação da República".

³³ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" foi redigido por Fernando de Azevedo. Todos aqueles que contribuíram na sua elaboração eram liberais, com opiniões políticas divergentes. Em comum, principalmente, apresentavam a defesa da escola pública, gratuita, obrigatória, com laicidade do ensino e coeducação dos sexos nas escolas. Além de constituir-se uma declaração de princípios, o manifesto representou linhas-mestras para a criação de um plano nacional de educação, em todos os níveis e ramos,

procurando renovar a educação e, sobretudo, porque acreditavam que estes pressupostos além de necessários, correspondiam aos ideais da Revolução.

Embora o manifesto tenha provocado grandes debates e conflitos entre os tradicionalistas³⁴ e os renovadores³⁵, não recebeu acolhida favorável por parte da burguesia nacional. Nesta época, a classe dominante mostrava-se simpática ao fascismo³⁶ já em exercício na Itália.

Em 1934³⁷ foi promulgada uma constituição que não alterou significativamente os aspectos relacionados à educação.

A organização escolar continuava o seu trajeto, agora no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização³⁸ (Ribeiro, 1995). Cresciam, no cenário brasileiro, forças econômico-sociais que pressionavam a superestrutura política da época para que centrassem esforços objetivando a aceleração do desenvolvimento do país. Esta, por sua vez, tentava permanecer existindo, contribuindo assim para o retardamento de práticas que levassem ao crescimento desejado.

Getúlio Vargas governava o país, praticando, inicialmente, “uma política populista e paternalista em relação às massas trabalhadoras”; no entanto, usando como argumentação o combate ao comunismo, Vargas, em 1937, instituiu o Estado Novo, caracterizado como “totalitário, centralizado nas mãos

definindo uma política e uma filosofia da educação, preocupando-se com todos os aspectos educacionais - administração, financiamento, renovação de métodos, aproveitamento escolar - (Werebe, 1994).

³⁴ Os tradicionalistas eram representados pelos defensores das escolas confessionais.

³⁵ Os renovadores eram os partidários da escola pública reformada.

³⁶ O fascismo é uma tendência política fundada em princípios relativos a um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista, dirigido por ‘elites esclarecidas’ que têm como função principal ‘conciliar’ os conflitos de classes através de um controle autoritário das práticas das classes sociais (Ribeiro, 1995).

³⁷ Também no ano de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, “a primeira universidade criada dentro do espírito dos renovadores da educação” (Werebe, 1994). Em 1935 foi criada, por Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal, transformada em 1937 na Universidade do Brasil.

³⁸ Ribeiro (1995) determina este período compreendido entre os anos de 1937 e 1955.

do executivo federal” (Werebe, 1994), dispensando “o sistema representativo” e liquidando “com o *federalismo*, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc.” (Ribeiro, 1995). De acordo com Romanelli (1996), a política liberal do Governo passava a ser substituída por um “dirigismo estatal”, que contribuiu para beneficiar o desenvolvimento da indústria.

Em meio às divergências encontradas entre as opiniões dos estudiosos acerca do que representou o Estado Novo para o Brasil, percorrendo trajetórias que vão desde o favorecimento dos interesses da burguesia até a ajuda às camadas populares, encontra-se a Educação, sem grandes modificações: o discurso enfatizava, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, com o acréscimo, em caráter obrigatório, do ensino de trabalhos manuais em todos os níveis escolares; o programa educacional deveria preocupar-se com o ensino pré-vocacional e profissional que contemplasse as classes menos favorecidas; e, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado.

A política educacional continuava sendo implementada através de ordenamentos emanados pela economia da época; a Educação deveria priorizar a formação de mão-de-obra qualificada, constituindo-se num meio mais rápido de contribuição para o crescimento do processo de capitalização e não como um instrumento de emancipação político-social.

Conflitos entre Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha acabaram determinando a Segunda Guerra Mundial. Getúlio Vargas, aproveitando-se desta situação, não definia sua posição de apoio, buscando sempre aliar-se à nação que melhores condições oferecesse ao Brasil quanto à aplicação e ao pagamento de seus empréstimos.

Em 1942 é decretada a reforma do ensino secundário, conhecida como “reforma Capanema”, que refletia “o transplante da ideologia nazi-fascista já

agora na organização escolar brasileira” (Ribeiro, 1995), permanecendo em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Com o término da Guerra, por intermédio de uma aliança entre Brasil e Estados Unidos, significativo crescimento passou a ser observado no país, graças à progressiva influência americana na economia e na cultura brasileira, inclusive fazendo com que os Estados Unidos passassem a constituir-se no “país preferido para os cientistas brasileiros aperfeiçoarem seus conhecimentos” (Werebe, 1994).

Em 1945, chega ao fim a ditadura de Vargas. Ganhavam força internacional, movimentos populares em favor da anistia e dos preceitos democráticos, conseqüências da compreensão de que os conflitos mundiais mais que uma luta entre organizações financeiras poderosas, significavam o estado de insatisfação dos povos em busca da liberdade.

À época, o Brasil, economicamente, mostrava-se numa situação de equilíbrio, logo desestabilizada pela utilização inadequada dos recursos obtidos do superávit da balança comercial, importando produtos desnecessários, mas que levaram, novamente, ao aumento da dívida externa.

Eleito pelo povo, Dutra assume o governo do Brasil e em 1946 é promulgada nova Constituição, com características mais liberais, favorecendo a instituição de um regime mais democrático. Quanto à educação, a carta reafirmava os princípios de democratização, restringindo, no entanto, os aspectos relativos à gratuidade.

Em 1948, um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi encaminhado à Assembléia propondo reformas educacionais semelhantes às praticadas em outros países.

Com os propósitos de defender os interesses econômicos nacionais e de lutar contra o imperialismo, pela segunda vez, assume o governo, Getúlio Vargas em 1950. Em 1954 comete o suicídio.

A organização escolar passava a integrar o contexto da crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico³⁹ (Ribeiro, 1995).

Juscelino Kubitschek, em 1956, passava a ocupar a presidência do país, apresentando proposta de governo que assegurava “um clima de otimismo”, sendo caracterizado “por uma ideologia: a do desenvolvimentismo”, após um período posterior à morte de Vargas, “marcado por golpes e contragolpes que bem evidenciavam a luta ideológica que se travava no Brasil, em torno dos rumos de seu desenvolvimento econômico” (Romanelli, 1996). O novo presidente dava continuidade ao modelo getuliano populista e aumentava o incentivo à entrada do capital estrangeiro em território nacional. A indústria, principalmente, a automobilística, crescia significativamente, observando-se grandes progressos na economia; entretanto, segundo Werebe (1994), os seus benefícios acabaram sendo concentrados nas mãos de uma minoria (com predomínio das empresas estrangeiras), “aumentando o fosso entre os dois Brasis”.

Em 1961, o Brasil passou a ter como presidente, o discípulo de Vargas, João Goulart, cujo governo “foi caracterizado por uma radicalização política jamais vista no Brasil, por isso que nele, pela primeira vez, as esquerdas

³⁹ Este período é determinado por Ribeiro (1995), entre os anos de 1955 e 1968).

tiveram um papel saliente. Estas, todavia, superestimaram sua capacidade de liderança política, sem nunca ter cuidado suficientemente de construir um movimento organizado e ideologicamente coerente. Para começar, as esquerdas mesclaram-se ao populismo, à política de massas e nunca tiveram uma idéia bem clara do grau de politização e participação real do povo. Os velhos interesses latifundiários e a burguesia industrial temiam a política de massas” (Romanelli, 1996). Goulart, sem apoio, tanto das bases populares como das forças armadas, permaneceu até 31 de março de 1964.

Permeando este contexto, continuava a educação o seu caminho, com menos avanços e mais retrocessos, até que em dezembro de 1961, foi, finalmente, aprovada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁰, assegurando a igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, inclusive, permitindo que a rede privada de ensino pudesse receber verbas públicas para utilizar em todos os seus graus.

Foi criado, a 12 de fevereiro de 1962, o CFE - Conselho Federal da Educação⁴¹, cujos objetivos principais de sua existência estavam fundados na preocupação em salvaguardar a soberania do sistema da época, preconizando medidas de integração nacional, centralizando as decisões relativas à educação em geral, direcionando e avaliando as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação (Fazenda, 1988).

Em *“Educação no Brasil - Anos 60 - O pacto de silêncio”*, Fazenda (1988) recorre ao CIES - Conselho Interamericano Econômico Social, que relata, em outubro-novembro de 1963, os problemas mais sérios assinalados pelos países

⁴⁰ Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ficou conhecida como lei nº 4.024 de 20/12/61.

⁴¹ O CFE - Conselho Federal da Educação substituiu o CNE - Conselho Nacional da Educação cuja principal função era a de assessorar o ministro. Em 24 de novembro de 1995, o CEF - Conselho Federal da Educação foi extinto, sendo substituído, novamente, pelo CNE - Conselho Nacional da Educação.

da América Latina como sendo: “falta de articulação entre a educação primária e a de grau médio, notória inferioridade de oportunidades educacionais nas zonas rurais, duração muito limitada da escolaridade, excessiva deserção e reprovação, escassez de locais escolares para atender devidamente à população escolar existente, diferenças e limitações técnicas na administração da educação e precariedade de material escolar”.

Reflexões a respeito dessa evolução histórica da Educação no Brasil, até 1964, vêm demonstrar o papel de subserviência presente em suas práticas. Desta forma, “enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente da educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais”. Com a modernização da economia, foi necessária a criação de novas exigências educativas, passando a existir uma distância “entre os produtos acabados fornecidos pela escola e a qualificação de recursos humanos de que carece a economia” (Romanelli, 1996). No entendimento da mesma autora, enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra; a formação de pesquisadores e o desenvolvimento da pesquisa aplicada, continuará relegado a plano secundário. Assim, a Educação, até este período, caminhou reproduzindo sistemas educacionais anteriores e continuou a estruturar-se de acordo com modelos antigos e inadequados.

Na conclusão da obra em *“Poder Político e Educação de Elite”*, Xavier (1985) cita Maria Sylvia de Carvalho Franco, dando singular clareza do retrato da educação brasileira até aqui descrita, afirmando: “enfim, a ‘miséria brasileira’ não deve ser procurada no empobrecimento de uma cultura importada e que

aqui teria perdido os vínculos com a realidade, mas no modo mesmo como a produção teórica se encontra internamente ajustada à estrutura social e política do país”. Ou seja, a “miséria brasileira” que vem representar, na Educação, todas as contradições internas que determinavam a função ideológica de todas as suas propostas colocadas em prática, até meados da década de 60.

- de 1964 a 1985: da instituição da ditadura à nova república

A partir de 31 de março de 1964, instituiu-se a ditadura no Brasil⁴² pondo fim “às liberdades democráticas, estabelecendo no país um regime de violenta repressão e arbitrariedades” (Werebe, 1994). Através de atos institucionais, o governo passou poder cassar mandatos legislativos e suspender direitos políticos e civis; retornava o sistema de eleições indiretas para a presidência da República e para os governos dos estados; o direito de greve e a estabilidade no emprego foram abolidos.

Neste período da história do Brasil, os partidos políticos existentes foram extintos e o Poder Executivo passou a assumir hegemonia absoluta sobre o Poder Legislativo, levando a Constituição de 1946 a ser alterada.

A respeito da política econômica desses tempos, Fazenda (1988) explica que sob um regime tecnocrático, a economia era toda baseada em decisões aparentemente racionais; utilizava uma linguagem tecnicamente impecável, elaborada por nomes de notório e inquestionável saber. Formulando diretrizes que pregavam benefícios a todo o povo, a política governamental servia-se de uma “máquina” ardilosamente forjada para “calar” a opinião pública e pedagógica.

⁴² O primeiro general a ocupar a presidência da República foi Castello Branco, no período compreendido entre 15/04/64 e 15/03/67.

No campo educacional, o período da ditadura representou longos e intensos momentos de repressão, mantendo grande parte da população excluída do direito a uma educação de qualidade; o ensino privado aumentou em grande escala, sendo institucionalizado o ensino profissionalizante; o tecnicismo pedagógico foi adotado; a classe do magistério foi desmobilizada; a educação era regida por leis muito confusas. Dos progressos, o mais significativo foi a expansão da rede de escolas nos três graus, caracterizando assim, apenas, um avanço quantitativo, mas ainda insuficiente para atender toda a demanda escolar.

Assim, os setores dominantes, visando assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, considerada por eles ameaçada por grupos políticos que à época exerciam o poder formal, com retaguarda da progressiva mobilização popular estimulada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, com o golpe militar de 1964 acabaram promovendo a criação de uma nova situação no campo educacional que passou a exigir adequações às situações surgidas. Para Saviani (1996), "o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. E isso é compreensível porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica".

Os ajustes mais importantes⁴³ foram representados pela Lei nº 5.540 de 28/11/68 que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do

⁴³ Acrescente-se aos ajustes promovidos na Educação durante o regime militar: a Lei nº 5.537 de 21/11/68 que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto-Lei nº 872 de 15/09/69; o Decreto nº 63.341 de 01/10/68 que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino

ensino superior e sua articulação com a escola média e a Lei nº 5.692 de 11/08/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

O país continuava mergulhado em grandes problemas: a situação econômica se agravava em conseqüência da má administração realizada; a inflação crescia assustadoramente; a corrupção era descomedida; a dívida externa aumentava; a urbanização intensificava-se a cada dia; a pobreza jogava grande parte da população na marginalidade; movimentos de oposição à ditadura progressivamente ganhavam mais adeptos; a insatisfação assumia grandes dimensões. Neste cenário, a ditadura militar chegou ao fim, estando na presidência o general João Baptista Figueiredo.

- de 1985 a 1996: da nova república à nova lei de diretrizes e bases da educação nacional

Com este regime chegando a termo, iniciou-se o período denominado de Nova República, levando ao governo, um civil, em 1985, José Sarney⁴⁴. Entretanto, a crise continuava a aumentar ainda mais, inexistindo soluções para minimizá-la.

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada nova Constituição que, na área educacional, segundo Werebe (1994), veio apenas confirmar dispositivos legais já existentes quanto às responsabilidades pela organização e administração do ensino, sem precisar melhor os limites de ação e poder das diversas instâncias administrativas⁴⁵. Observa-se que a Educação continuava sendo ordenada pela

superior; o Decreto-Lei nº 405 de 31/12/68 que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior; o Decreto nº 68.908 de 13/07/71 que dispôs sobre o vestibular.

⁴⁴ José Sarney era o vice-presidente de Tancredo Neves, eleito para ser o presidente da República, que veio a falecer antes de ser empossado.

⁴⁵ Os artigos mais representativos deste quadro são: o artigo 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Parágrafo Primeiro - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento

centralização administrativa, igualmente àquela que vigorava no país. Para Werebe (1994) essa centralização conduz para as mãos do Executivo, uma infinidade de situações inexpressivas, obrigando-o a dedicar o seu tempo na resolução de questões que poderiam ser resolvidas em outras instâncias. Na compreensão da mesma autora, nesse sistema, consagra-se, fortifica-se o regime de favoritismo, de arbitrariedade, de tal maneira que não se distinguem bem os “casos de direito e de interesse do serviço” dos “casos de favor e vantagens pessoais”; o regime paradoxalmente centralizado e anárquico implantado na administração do país, incluindo nos serviços educacionais, traz como consequência a burocratização, a irresponsabilidade generalizada e a corrupção.

Outra fase começava a surgir: a redemocratização do país. Entre obstáculos e lutas, entre perdas e ganhos, “mesmo assim, pela primeira vez na história do Brasil, foi possível verificar, na prática, que a união das forças democráticas e progressistas pode levar à conquista do poder político, apesar das diferentes orientações e programas partidários” (Cunha, 1995).

Assim, em 1990 foi realizada a primeira eleição direta para presidência da República⁴⁶, tendo como vencedor Fernando Collor de Mello. No entanto, o novo presidente “foi obrigado a abandonar a direção do país, dois anos após sua eleição, em virtude das acusações graves que lhe foram feitas, de falcatruas e abusos dos bens públicos, e que levaram o parlamento a aprovar seu *impeachment*. A aprovação desse *impeachment* foi determinada, em grande parte, pelos movimentos populares desencadeados em todo o país reclamando

de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. Parágrafo Segundo - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. O artigo 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de educação plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

⁴⁶ Em 1982 já haviam sido realizadas as primeiras eleições diretas para governadores dos Estados.

o afastamento do presidente. A queda de Collor constituiu, sem dúvida, um acontecimento importante. Ele foi o primeiro, ou melhor, o único chefe de governo a ser destituído por corrupção em toda a América Latina. Com esse acontecimento renasceram as esperanças de um futuro melhor para o país, donde o enorme entusiasmo manifestado pela esmagadora maioria da população. Caiu 'um corrupto', mas e a corrupção?" (Werebe, 1994). Assumiu a presidência, em seu lugar, o vice-presidente Itamar Franco.

Também no campo da Educação, algumas modificações foram promovidas, objetivando reagir à centralização excessiva do ensino no Brasil, com destaque para a sua municipalização⁴⁷, com propostas fundadas em conferir aos municípios a responsabilidade de suas práticas, convocando, de maneira mais intensa, a participação democrática das comunidades locais.

A partir de 1995 passou a exercer a presidência da República, Fernando Henrique Cardoso.

Em 20 de dezembro de 1996 o Congresso Nacional aprovou, após oito anos de tramitação, o instrumento que norteará os caminhos da educação no terceiro milênio - Lei 9.394/96 -, a nova LDB⁴⁸.

⁴⁷ Reflexões e discussões acerca da municipalização do ensino levam à formação de duas correntes de pensamento: a dos defensores que acreditam ser este o caminho mais eficaz e eficiente para o alcance da democratização da sociedade e a dos opositores, que entendem ser esta, uma prática que fortalecerá o caráter subalterno do ensino frente aos interesses e à arbitrariedade dos donos dos poderes locais. Pesquisas e estudos também lembram que a maioria dos municípios não têm condições, tanto de pessoal, como de recursos humanos para adotar tal procedimento. Werebe (1994) cita que "a questão da municipalização do ensino fundamental é complexa e não se resolverá apenas com medidas fragmentárias, mas sim dentro de um plano global de educação". Em "*30 anos depois, grandezas e misérias no ensino no Brasil*", a autora também menciona Paiva e Paiva que, em 1986, afirmaram a respeito desta temática que "fortalecer o município é uma tarefa de longo prazo, que se pode realizar não pulverizando os recursos nem lançando a eles recursos que alguns ou muitos deles não saberão utilizar, por carência de quadros técnicos, ou que utilizarão de maneira subordinada às forças locais dominantes". Observa-se, neste cenário, que esforços objetivando acordos entre os poderes estaduais e municipais, poderão constituir-se em agentes decisivos no sucesso de municipalização, não deixando de colocar em prática medidas para monitorar a atuação de todos os seus atores.

⁴⁸ O relator da nova LDB foi Darcy Ribeiro.

Esta lei representa o resultado de um longo trabalho de mobilização nacional envolvendo diversos setores da sociedade, no sentido de atender efetivamente aos interesses e necessidades educacionais do país, estabelecendo uma base nacional comum para os currículos de ensino fundamental e médio, fortalecendo os sistemas municipais de educação, descentralizando o poder, dispondo sobre a avaliação da educação e, dentre outros princípios, assegurando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Espera-se que, ao praticá-la, o país, que já iniciou sua corrida em direção aos avanços mundiais da tecnologia, também possa reverter o quadro em que a Educação atualmente encontra-se.

A viabilização desse processo só será possível se a Educação conseguir se afastar dos modelos atuais, em que figura como dependente de instâncias superiores, representando uma célula de um imenso organismo burocrático em que se constitui o Sistema de Ensino brasileiro. Precisa se transformar em organismo vivo e atuante, interferindo na sociedade de que participa. Se de um lado isso pressupõe uma redefinição dos vínculos do Estado com a sociedade e, por conseguinte, com os próprios fundamentos educacionais; por outro lado, implica uma radical mudança na postura do cidadão frente ao Estado, necessitando deixar de ser passivo, para ser o agente de transformação e de construção da história da educação do Brasil.

Na ampliação do campo de discussões a respeito da centralização e da descentralização, tem-se procurado atentar também para os fatores que possam contribuir na diminuição da distância entre os princípios do idealizado e os procedimentos do executado. Exercício que até agora, no Brasil, não apresenta concordância de opiniões quanto a sua natureza, ao seu início e ao seu termo. Discussões sobre o processo decisório constitui-se num aspecto bastante

nebuloso dentre aqueles que configuram o Estado brasileiro contemporâneo, principalmente em sua forma regional. Entretanto, não basta apenas que sejam observadas as determinações constitucionais. É necessário, também, vislumbrar como se processa a implementação dessa norma constitucional ao nível dos Estados-membros, considerando os pesos e contrapesos intervenientes no jogo de interesses que ocorre na sociedade (Felicíssimo, 1991).

- de 1996 a 1998: da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional ao início do seu processo de implantação e implementação

Mesmo tendo o processo de aprovação final passado por um longo período, a nova LDB, nos anos de 1997 e 1998, ainda continuou sendo estudada e discutida, principalmente quanto aos aspectos referentes a sua implantação e implementação. As instituições necessitaram fazer adequações às práticas até então exercidas, incluindo novos procedimentos e programas, tendo em vista, não só a obrigatoriedade do cumprimento dos dispositivos legais, como procurar avançar no atendimento às exigências e novas demandas educacionais atuais.

6.3. No estado de São Paulo

Partindo-se do pressuposto de que políticas educacionais ao serem implantadas e implementadas constituem-se em inovações, quer no momento inicial, quer ao longo de suas práticas, através da introdução de mecanismos de operacionalização e redirecionamento, freqüentemente, os seus idealizadores, desconsideraram a fundamental necessidade de conhecer profundamente a

realidade que se pretende mudar, deixando de interar-se das verdadeiras condições financeiras disponibilizadas para as etapas de execução, não atentando para os diversificados modelos de dificuldades e limitações a serem encontrados no percurso.

Pretende-se nesta parte do capítulo, apenas elencar algumas inovações introduzidas no Estado de São Paulo, exclusivamente através de suas políticas educacionais, pautadas em objetivos operacionalizados por mecanismos descentralizadores e suas diversas formas, num recorte de tempo compreendido a partir dos primeiros anos da década de 80, até 94, sem entrar na avaliação dos projetos, programas e práticas.

A opção por este período é justificada pelo significado que os seus acontecimentos provocaram a partir dos anos 80: nesta época investiu-se na qualidade do ensino e na extensão da jornada escolar do aluno, podendo-se, assim, “compreender a consolidação da política educacional num momento de intensas e profundas transformações: econômicas (industrialização, modernização, intenso desenvolvimento econômico, crise fiscal, etc.), sociais (sociedade de massa, urbanização, intensa mobilidade social, concentração de renda, ampliação da pobreza, etc.) e culturais (cultura de massa, domínio da televisão, etc.)” (Rus Perez, 1992).

Os anos iniciais da década de 80, também foram marcados pela introdução do processo de construção democrática, através da eleição direta para governador⁴⁹ em 1982, o que possibilitou a vitória de um governador de oposição ao regime autoritário, cujo programa enfatizava teses de ampliação da vida democrática, de prioridades sociais, de reorganização institucional-administrativa. Em trabalho de Rus Perez (1992), encontra-se registro de que “na sua primeira mensagem à Assembléia Legislativa, março de 1983, o

⁴⁹ O governador eleito foi Franco Montoro (1983 a 1987) em substituição a Paulo Maluf (1979 a 1983).

Governador expôs seu projeto governamental, estruturado em torno da tríade: descentralização do processo decisório, estímulo à participação da população e privilégio à criação de empregos; além da ênfase à moralidade e austeridade nos recursos, como forma de se sobreviver ao período mais crítico da recessão econômica do país e às dívidas herdadas da administração anterior”.

A partir da constatação de que a Educação é uma necessidade básica da população e integra as políticas sociais, que num todo representam significativa parcela de responsabilidade dos governos em promover sua consolidação, é que surgem os entremeios da política educacional. Assim, desta interdependência Educação-Estado, algumas práticas foram introduzidas neste período, revestidas do compromisso de estimular a criação de mecanismos visando a repensar o papel do Estado, com vistas a ampliar sua eficácia e efetividade.

Por exemplo, a “participação”, considerada como um importante mecanismo de viabilização de práticas descentralizadoras, teve registro significativo na década de 80.

As entidades de classe dos docentes⁵⁰ e os grêmios estudantis⁵¹ foram reconhecidos oficialmente.

Ainda dentro do princípio participativo, no segundo semestre de cada ano, começaram a ser realizadas reuniões nos municípios do Estado,

⁵⁰ Entidades de classe dos docentes que atualmente atuam: APASE - Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo; APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo; CPP - Centro do Professorado Paulista; UDEMO - Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. As denominações empregadas são as utilizadas atualmente.

⁵¹ Os grêmios estudantis, sucederam aos Centros Cívicos criados na época da ditadura, passando a serem reconhecidos como entidades representativas dos estudantes de 1º e de 2º graus.

coordenadas pelo REM - Responsáveis pela Educação no Município⁵², objetivando planejar construções, reformas e ampliações de prédios escolares e elaborar documento a ser enviado à SEE para que seja analisado e incluído em pautas de obras a serem realizadas (Oliveira, 1992).

Como instrumento de participação no exercício da democracia, objetivando o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões educacionais, também incentivou-se a utilização do Conselho de Escola, à época, já criado através do Decreto nº. 10.623/77, inicialmente definido no Regimento Comum das Escolas Estaduais, com caráter exclusivamente consultivo, transformando-se em órgão deliberativo por força da Lei Complementar nº 375/84. A forma atual de seu funcionamento está contemplada nos termos do artigo 95 da Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985, incluindo a fórmula de sua composição⁵³ e definindo as suas competências⁵⁴. Seus integrantes devem reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola, ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus membros. Suas deliberações

⁵² O REM - Responsáveis pela Educação no Município é um colegiado composto pelos diretores de escolas estaduais, supervisores de ensino, delegados de ensino e o dirigente municipal de educação, que frente à demanda, efetuam levantamento das escolas congestionadas e terrenos disponíveis no município, propondo novas construções e ampliações de prédios escolares (Oliveira, 1992). O REM começou a ser implantado no início dos anos 80 (em substituição ao GLD - Grupo Local de Diretores, com função semelhante ao REM) e atualmente, continua atuando.

⁵³ O Conselho de Escola, de acordo com a legislação vigente, tem caráter deliberativo, sendo os seus membros eleitos anualmente durante o primeiro mês letivo. Seu dirigente é o Diretor de Escola e sua composição obedece à seguinte proporcionalidade: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação, excluindo o Diretor; 5% dos demais funcionários; 25% de pais de alunos; 25% de alunos. Através de processo seletivo, os seus componentes são escolhidos entre seus pares. Cada segmento apontado, também escolhe dois suplentes. Os representantes dos alunos terão direito a voz e voto, exceto em situações em que, por motivo legal, for exigida a capacidade civil. Nenhum membro do Conselho de Escola pode acumular votos, não sendo permitida a expressão do voto por intermédio de procuração.

⁵⁴ Compete ao Conselho de Escola deliberar sobre: as diretrizes da escola; alternativas de soluções para problemas de natureza administrativa e pedagógica; projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno; programas especiais visando à integração escola-família-comunidade; criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola; prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares; indicação, a ser feita pelo diretor da escola, do assistente de direção quando este for oriundo de outra unidade escolar; penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos funcionários, servidores e alunos; elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a

constarão da ata, tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta de seus componentes.

O programa de transporte de alunos⁵⁵, regido pelos Decretos nºs. 10.849/77 e 15.583/80 e pela Resolução SE nº 38/85, passou a autorizar a transferência de recursos para as Prefeituras Municipais, “prevendo-se o transporte de alunos do ensino de 1º grau de um distrito a outro, do distrito à sede e de um Município a outro; tendo em vista o crescimento da periferia das cidades e a eventual falta de vagas, tem sido permitida a inclusão, neste programa, do transporte escolar de um bairro a outro na própria sede municipal” (Oliveira, 1992). O programa de transporte de alunos permanece até os dias de hoje.

Através do Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986, foi instituído o PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança⁵⁶, cujos objetivos gerais visavam a propiciar melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem e a melhorar e a ampliar as oportunidades educacionais para a população em idade escolar. Segundo Lima e outros (1987) e Oliveira (1992), “destes objetivos gerais decorrem os seguintes: a recuperação da função social da escola, o atendimento aos menores de 7 anos, o fortalecimento do papel de educador para os agentes envolvidos, a criação e a ampliação de programas educacionais para os que não têm acesso à escola, o desenvolvimento de valores e ações que favoreçam a conquista e a preservação da saúde individual e coletiva e o envolvimento e a participação da comunidade em todo o processo

legislação pertinente; apreciar os relatórios anuais da escola, verificando seu desempenho frente às metas estabelecidas.

⁵⁵ O programa de transporte escolar, no Estado de São Paulo, vem sendo praticado desde a década de 60.

⁵⁶ O PROFIC foi iniciado em 1986. Era Secretário de Estado da Educação, José Aristodemo Pinotti (maio de 1986 a março de 1987). Governava o Estado de São Paulo, André Franco Montoro (15 de março de 1983 a 15 de março de 1987).

educacional". Essas ações eram praticadas por intermédio de convênios celebrados junto às Prefeituras Municipais, às entidades assistenciais sem fins lucrativos, podendo também ser desenvolvido, em escolas da rede estadual de ensino. O PROFIC foi extinto em 1990.

A partir de 1985, através de convênios com Prefeituras Municipais ou com outras entidades locais, foram criados os Centros Estaduais de Educação Supletiva⁵⁷, oferecendo cursos de alfabetização e de suplência para o ensino de 1º e de 2º graus. Entende, Oliveira (1992), que "embora o ideal seja a freqüência aos cursos regulares, muitos têm no supletivo a alternativa para a continuidade de seus estudos, considerando, dentre outras possíveis razões que explicam a defasagem entre a idade e o grau de escolaridade, a situação econômica dos alunos e o fracasso da própria escola". Estas atividades são exercidas atualmente.

Em 1987 foi implantado nas Delegacias de Ensino, o projeto de Oficinas Pedagógicas, objetivando criar espaço, com recursos técnico-pedagógicos, para capacitar e reciclar professores. Esta iniciativa pretendia desconcentrar as atividades da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão central da SEE, sediado no município de São Paulo. As Oficinas Pedagógicas continuam funcionando nas Delegacias de Ensino.

As Delegacias de Ensino, pelo Decreto nº 26.978, de 19 de junho de 1987, passaram a ser Unidades de Despesa Orçamentária, também objetivando a desconcentração. Dentre outras finalidades a sua transformação visava a obtenção de maior facilidade de remessa direta de recursos financeiros às

⁵⁷ Existem 19 Centros Estaduais de Educação Supletiva no Estado de São Paulo (CENP, 1998).

escolas e agilidade em outros procedimentos administrativos, tais como, pagamentos de aluguéis de imóveis, aquisição direta de material de consumo e equipamentos (Almeida, 1989 e Oliveira, 1992).

O Programa de Municipalização da Merenda Escolar, em nível federal, existe deste a década de 50. No Estado de São Paulo, a partir do final do ano de 1983, o Programa de Municipalização da Merenda Escolar passou a prever “o estabelecimento de convênios com as Prefeituras Municipais, pelos quais o Estado repassa recursos financeiros, ficando os Municípios encarregados da compra, distribuição e preparo dos alimentos para os alunos das escolas de 1º grau, sejam elas estaduais, municipais ou particulares, desde que sejam gratuitas para os alunos e que estejam vinculadas à rede oficial do ensino” (Oliveira, 1992). O Programa apontava como vantagens dessa prática descentralizadora, via municipalização, os seguintes objetivos: a elaboração de cardápio compatível com os hábitos alimentares da região; a inclusão de maior variedade de alimentos e especialmente produtos “in natura”; a aquisição de produtos da própria região; a introdução de processos alternativos de produção de alimentos que propiciem redução de custos; a geração de empregos, pelo preparo, distribuição e produção (quando for o caso) de alimentos, a redução nos custos de transportes e nas embalagens se os gêneros forem adquiridos na região e a simplificação na aquisição dos produtos (SEE, 1986 e Oliveira, 1992). Atualmente, o Programa continua em vigência.

Também através da municipalização, como estratégia de descentralização, em 26 de dezembro de 1983, por intermédio do Decreto nº 21.810, o Estado estava autorizado a firmar convênios com as Prefeituras Municipais, visando a expandir e a desenvolver o Programa de Educação Pré-Escolar, assumindo a obrigatoriedade de garantir a continuidade de

atendimento das crianças inseridas em 1982, no Programa realizado com verba federal, em escolas municipais; obrigavam-se a aplicar o mínimo constitucional em educação, podendo contratar pessoal docente e um profissional técnico-pedagógico para assistir o Programa; bimestralmente, o Município deveria enviar à CENP, relatórios acerca do desenvolvimento do Programa. Cita, Oliveira (1992), que “a municipalização da rede pré-escolar tem ocorrido sem a existência de convênios, com base apenas em acordo entre o Estado e o Município”.

Através do Decreto nº 27.265, de 5 de agosto de 1987, foi instituído o PROMDEPAR - Programa de Municipalização e Descentralização de Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual. Seu objetivo central era o de prover, com agilidade e rapidez, as escolas da rede estadual, quanto ao quadro de pessoal e de apoio administrativo (escriturários, serventes e inspetores de alunos), por intermédio da realização de concurso regional de ingresso, via municipalização. A Secretaria de Estado da Educação e as Prefeituras Municipais celebravam convênios para que o PROMDEPAR pudesse existir. O Programa foi extinto após o encerramento do prazo de vigência do decreto, que era de cinco anos.

Após várias tentativas de municipalizar o Ensino Oficial apresentarem resultados insuficientes, em 13 de setembro de 1989, pelo Decreto nº 30.375, foi criado o PME - Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. O objetivo principal do Programa era contribuir para a expansão e melhoria do ensino, permitindo a todas as crianças condições de ter acesso à escola, bem como, nela ter garantida a sua permanência e a sua progressão. Em citação de Oliveira (1992) encontra-se que o Programa previa o estabelecimento de um convênio único entre os Municípios e o Estado, cuja

adesão seria livre por parte das Prefeituras; estas, deveriam estar autorizadas por suas Câmaras Municipais.

Em 16 de fevereiro de 1996, “considerando a necessidade da melhoria da qualidade e da eqüidade do ensino público fundamental, através da distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios”; “considerando a necessidade de fortalecer a autonomia do Poder Municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais”; “considerando a necessidade de descentralização da gestão educacional com base no princípio da responsabilização, numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta”; “considerando, finalmente, a necessidade de se dar cumprimento ao disposto no artigo 240 e nos parágrafos 1º e 2º do artigo 249 da Constituição do Estado, objetivando a melhoria e expansão do Ensino Público Fundamental, de modo a propiciar a todas as crianças condições de real acesso à escola e que nela permaneçam e progridam”, o atual governador assinou o Decreto nº 40.673 que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental⁵⁸.

Na opinião de Silva (1996), a municipalização tem um significado mais amplo do que descentralizar e desconcentrar: cada município passa a compartilhar das responsabilidades a partir de negociações estabelecidas, respeitando-se as peculiaridades regionais, caso a caso. Para a mesma autora⁵⁹, “desconcentrar, descentralizar e municipalizar são formas que se complementam, na distribuição do poder e da decisão sobre os recursos financeiros que o sustentam”.

⁵⁸ Até agosto de 1997, 222 municípios do Estado de São Paulo haviam aderido, total ou parcialmente, a municipalização do ensino oficial (SEE, 1997). O Estado de São Paulo tem 645 municípios (1997); 34.055.715 habitantes (1996); 247.898 quilômetros quadrados (SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 1997).

⁵⁹ A autora citada, Teresa Roserley Neubauer da Silva é a Secretária de Estado da Educação, no atual governo paulista.

Também procurando ajuda através da desconcentração de práticas, em 22 de outubro de 1991 é publicado o Decreto nº 34.035, dispondo sobre a instituição do Projeto Educacional Escola-Padrão. Em seu artigo 1º encontram-se os seus principais objetivos: “recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; utilizar novas tecnologias educacionais”. O artigo 3º assegura a cada unidade escolar, autonomia para se organizar, na seguinte conformidade: “autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular; liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade; autonomia administrativa, implantada gradativamente, a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom funcionamento” (SEE, 1992). A implantação deste Projeto estava sendo gradual, não chegando a concretizar-se por completo. Foi extinto em 1995.

Assim, após a citação de algumas experiências desenvolvidas, especialmente, no estado de São Paulo, iniciadas antes de 1995, cuja operacionalização esteve centrada em princípios descentralizadores e desconcentrados, segue a apresentação das principais diretrizes do programa educacional do governo paulista para o período compreendido entre 1995 e 1998.

Como invariavelmente tem acontecido nos momentos eleitorais, também o programa educacional paulista para esse período, de início, constituía-se numa carta de intenções, justificada, valorizada e exeqüível naqueles próximos anos, segundo seus idealizadores, desde a elaboração, feita por um grupo de educadores, com conhecimento da situação que se pretendia mudar, principalmente, com consciência das dificuldades presentes em relação aos recursos materiais, operacionais, estruturais, financeiros e humanos disponíveis. Essa condição passou a ratificar aos mentores e conferir aos seus executores, maior responsabilidade por seus atos e na prestação de contas à sociedade, já que, não menos tem ocorrido também, políticas, principalmente as sociais, serem escritas e implantadas com desconhecimento, senão total, mas bem próximo dessa dimensão, situação preliminarmente entendida, não presente na proposta em questão.



CAPÍTULO II

Principais diretrizes do programa educacional do governo paulista (1995-1998): conjunto de intenções para aproximar o idealizado do executado

1. Considerações iniciais

Em 22 de março de 1995, a Secretária de Estado da Educação expediu Comunicado definindo as Diretrizes Educacionais para o estado de São Paulo para o período de 1995 até o final de 1998.

Inicialmente a Secretária fez comentário a respeito da Educação, - com 6.100.000 alunos, 245.000 professores, 51.000 funcionários, 6.053 escolas urbanas e 1.352 escolas rurais (SEE, março de 1998) -, inserida no cenário mundial atual, caracterizado pelo profundo avanço tecnológico, principalmente nos últimos anos, pelo impacto que a informatização vem nele provocando e pela internacionalização da sua economia.

Nessa perspectiva, tais constatações exigiriam da Educação, formar cidadãos mais criativos, com capacidade de identificar e solucionar problemas, flexíveis para adaptarem-se a mudanças, gerando, selecionando e interpretando informações, concluiu a Secretária.

Após a realização de diagnóstico e estudos acerca da educação básica em São Paulo encontrada à época, a Secretária considerou como principais entraves da Educação Paulista no início da atual administração: a ineficácia do sistema, apresentando altos índices de evasão e de repetência e a sua

ineficiência, demonstrada pela apresentação de uma estrutura afastada dos problemas do ensino. Considerado como fonte permanente de orientações contraditórias e de exigências inúteis, para a Secretária, o sistema apresentava excessiva centralização, originando disfunções da máquina administrativa.

Contribuindo com esse quadro negativo, o sistema vinha apresentando um modelo de atendimento com estratégias que contribuíam para a subutilização de recursos humanos, físicos e materiais, com seus departamentos estanques e superpostos. Agravando o contexto educacional, o sistema demonstrava uma política de remuneração inadequada e injusta, cuja política salarial era desestimulante e incentivava a desvalorização do pessoal.

Afirmando que era preciso “dar um basta às alterações simplesmente casuísticas e parciais de que é vítima o setor”, referindo-se aos anos anteriores à atual gestão educacional, a Secretária continuou dizendo que “o Estado precisa assumir o papel de articulador e integrador de um projeto de Educação para São Paulo, não se limitando a ser mero gestor de uma máquina gigantesca; à Secretaria da Educação cabe, nesse processo, um papel de liderança: deverá formular uma política de educação que integre os mais diferentes aspectos aí envolvidos, desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado, em sua função de formar de maneira mais adequada a geração de amanhã”.

Para tanto, divulgava como principais diretrizes educacionais, a necessidade de se praticar uma reforma e racionalização da rede administrativa, tornando a Secretaria da Educação, uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional.

Além disso, era necessário informatizar os dados gerenciais e educacionais, permitindo o controle e o acompanhamento da clientela escolar e propiciando a racionalização do uso e da forma de ocupação dos equipamentos escolares e a construção de uma base sólida para a implementação de novos investimentos.

Paralelamente a esses procedimentos, seria imprescindível a prática de ações descentralizadas e desconcentradas, tanto em relação aos recursos financeiros como em relação às competências, eliminando assim a multiplicidade de escalões intermediários de acesso às escolas.

Facilitando essas práticas, seria muito importante a aproximação com os diversos segmentos e atividades da sociedade (empresários, universidades, sindicatos, pais, professores), sobretudo, estreitando vínculos com os municípios.

Em continuidade às principais diretrizes, a Secretária indicava a urgência de mudanças no padrão de gestão educacional, através da racionalização do fluxo escolar, da instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e do aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Não obstante, seria também muito importante a promoção de liberação e captação de recursos e o estabelecimento de uma política salarial de valorização do pessoal, acompanhada de uma política de recursos humanos.

Para a Secretária, essas medidas estariam contribuindo para a eliminação do desencanto, do descrédito e da desconfiança existentes nos profissionais da Educação e para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, pode-se concluir, a partir dos pressupostos anteriormente descritos, que são três os eixos norteadores da atual política educacional: racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e melhoria da qualidade de ensino.

2. Quanto à racionalização organizacional

Através da racionalização organizacional a SEE tinha como pretensão promover o enxugamento da máquina administrativa, eliminando assim a duplicidade de atribuições e competências; informatizar os seus dados gerenciais e educacionais contribuindo na elaboração de planejamentos e sua consecução e melhorar, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Para tanto, extinguiu as Divisões Regionais de Ensino, implantou o cadastramento geral de alunos conferindo-lhes a Identidade Escolar através da emissão do RA - Registro de Alunos⁶⁰, interligou vários serviços através da Rede de Informatização e deu início a implantação da informatização administrativa.

A informatização administrativa implementaria o processo de matrículas dos alunos nas escolas, acompanharia a freqüência e o rendimento escolar,

⁶⁰ O Decreto nº 40.290, de 31 de agosto de 1995 institui o Cadastramento Geral de Alunos do ensino de 1º e 2º Graus, das Secretarias de Estado e das Autarquias e dá providências correlatas, considerando a necessidade de se conhecer com exatidão o número de alunos do ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo; considerando ser indispensável evitar a duplicidade de matrículas dos alunos em várias escolas e a formação de classes ociosas; considerando que se impõe a organização da rede estadual de ensino, a partir de um cadastro de alunos, devidamente informatizado.

atualizaria automaticamente os dados referentes à vida funcional de todos os profissionais da educação e controlaria a utilização dos recursos financeiros, compras, estoques e patrimônio.

Compondo o PDI - Plano Diretor de Informática da SEE, a informatização administrativa integrada ao SAESP - Sistema de Administração do Estado de São Paulo já conta, em 1999, com diversos programas à disposição das DEs. e UEs. No entanto, o SAEMEC - Sistema de Administração Escolar do Ministério da Educação e do Desporto, com adaptações para o Estado, face ao seu gigantismo e complexidade, é o último em fase de implantação, buscando privilegiar todas as escolas da rede estadual de ensino⁶¹. (SEE, novembro de 1999).

O SAEMEC é um sistema utilizado para informatizar a administração de uma escola ou de um conjunto de escolas. Esse sistema armazena e manipula as informações e apresenta condições para alterar suas configurações, de acordo com as necessidades que forem surgindo na prática escolar, bem como um rígido controle de acesso a seus dados, dotado de senhas individuais que conferem segurança aos seus oito módulos.

São eles: cinco principais (acadêmico, financeiro, patrimônio, pessoal e materiais); dois de configurações (da escola e do MEC); um gerencial (utilitário de exportação e importação de dados).

O *módulo acadêmico* é o principal dentre todos. É responsável pelo gerenciamento e apoio administrativo das atividades de registro acadêmico da

⁶¹ O grupo de profissionais da SEE, responsável por esse trabalho, demonstrando falta de clareza na compreensão do projeto como um todo, não forneceu mais detalhes e dados numéricos sobre o sistema, alegando precisar, para tanto, de autorização expressa, por escrito, do gabinete da Secretária de Estado da Educação, justificando que há informações que podem ser fornecidas e outras não.

escola. O *módulo de configurações da escola* é responsável pelo cadastro dos elementos básicos da escola para a utilização dos outros sistemas. Ele inclui a parte do módulo acadêmico que cadastra e mantém os cursos e currículos dos cursos. O *módulo de configurações do MEC* é responsável pelos cadastros das informações padronizadas do MEC, que permitirão a geração automática de dados para o Censo Educacional. O *módulo financeiro* é responsável pelo gerenciamento e apoio administrativo das finanças da escola. O *módulo de materiais* é responsável pelo gerenciamento dos materiais de consumo utilizados pela escola e que são estocados em almoxarifados. O *módulo de patrimônio* é responsável pelo gerenciamento dos bens patrimoniais pertencentes à escola. O *módulo de pessoal* é responsável pelos controles básicos do corpo funcional da escola. O *módulo gerencial* é o responsável pela elaboração dos diversos relatórios de todos os outros módulos, por assunto.

3. Quanto à mudança nos padrões de gestão

Para a SEE, a mudança nos padrões de gestão, ocorreria através da desconcentração de determinadas práticas, conferindo às Delegacias de Ensino, maior delegação de competências e recebimento maior de recursos financeiros e por intermédio da descentralização, estabelecendo parcerias⁶² entre Estado e Municípios⁶³.

Alguns desses dados estão disponibilizados no programa da SEE denominado Intranet, mecanismo que interliga todos os órgãos da Secretaria e todas as escolas às Delegacias de Ensino. Entretanto, é uma rede de informações interna, sem condições de oferecer consultas externas, como é o caso.

⁶² A Resolução SE nº 234, de 2 de outubro de 1995 dispõe sobre Escola em Parceria, considerando a responsabilidade do Estado em definir formas para mobilizar parceiros com o objetivo de desencadear um processo efetivo de recuperação da qualidade de ensino; considerando a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do Estado; considerando a importância da participação da sociedade no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista; considerando a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão a nível local.

Uma das primeiras ações praticadas foi a Seleção dos Delegados de Ensino (anteriormente feita por indicação política), escolha dos aprovados, através de lista tríplice pelo Governador e posse dos candidatos escolhidos ocorrida nos meses iniciais do primeiro semestre de 1995.

A Municipalização da Educação, objetivando contribuir na mudança dos padrões de gestão, também teve continuidade com maior velocidade nas adesões em relação a anos anteriores a 1995. Os Municípios, prioritariamente, procuraram atuar no ensino fundamental e pré-escolar, dentro da parceria inicialmente proposta.

Essa Resolução autoriza as Unidades Escolares, através das APMs, a desenvolverem ação conjunta com a comunidade (entidades representativas da sociedade civil, indústrias, empresas, comércio, etc.).

Consta da Resolução, modelo do Protocolo de Intenções (Protocolo de Intenções que entre si celebram a APM, instituição auxiliar da EEPG e a _____ para cooperação técnica/financeira visando a melhoria da qualidade de ensino).

A Resolução nº 139 de 19/09/97 dispõe sobre providências a serem adotadas pelas Delegacias de Ensino no Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental.

A Resolução nº 140 de 19/09/97 dispõe sobre a transferência de escolas ou classes estaduais de ensino fundamental, para redes escolares do município, para o cumprimento aos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

⁶³ O Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental considerando a necessidade da melhoria da qualidade e da equidade do ensino público fundamental, através da distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios; considerando a necessidade de fortalecer a autonomia do Poder Municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais; considerando a necessidade de descentralização da gestão educacional com base no princípio da responsabilização, numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta; considerando, finalmente, a necessidade de se dar cumprimento ao disposto no artigo 240 e nos parágrafos 1º e 2º do artigo 249 da Constituição do Estado, objetivando a melhoria e expansão do Ensino Público Fundamental, de modo a propiciar a todas as crianças condições de real acesso à escola e que nela permaneçam e progridam.

O Decreto nº 43.072, de 4 de maio de 1998 disciplina a celebração de convênios objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do FUNDEF.

Esse decreto considera:

1. As disposições da Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que regulamenta o FUNDEF, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal.

2. As disposições do Decreto nº 42.778, de 31 de dezembro de 1997, que regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do FUNDEF.

O estado de São Paulo tem 645 municípios. Destes, 92 municípios têm rede própria de ensino; 408 municípios aderiram à municipalização ou através da celebração de Convênio (situação caracterizada, principalmente, quando existe professor-efetivo ministrando aulas), ou através de Matrícula Conjunta (neste caso, não existindo professor titular); 145 municípios não têm rede própria de ensino - as escolas públicas são todas estaduais (SEE, Equipe de Municipalização, novembro de 1999).

Para a Secretária de Estado da Educação, mesmo sendo a municipalização um processo recente, seus benefícios são muitos e serão cada vez mais sentidos a curto e médio prazo. A Dirigente entende que o ensino fundamental, sob o comando dos municípios, permite um atendimento mais rápido e eficaz das demandas da população, que tem nas prefeituras uma instância de decisão muito mais próxima para discutir e reivindicar. A conseqüente descentralização dos recursos implica sua aplicação mais racional, bem como sua fiscalização mais efetiva. As respostas às demandas, desde as de caráter material até as de ordem mais técnica, como a capacitação de professores, têm sido aperfeiçoadas e agilizadas. Com a autonomia e a descentralização promovidas, afirma a Secretária, foram criados sistemas municipais de ensino, bem como planos de carreira e regimentos mais adequados; concursos públicos foram realizados e a manutenção da rede física melhorada. Na maioria dos municípios foram criados os Conselhos Municipais de Educação, responsáveis pela discussão de seus respectivos sistemas e propostas pedagógicas; em paralelo devem funcionar os Conselhos do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que analisam e fiscalizam a aplicação dos recursos financeiros (Informativo UNDIME-SP, abril de 1999).

3. A necessidade de adequação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, instituído pelo Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, alterado pelo Decreto nº 40.889, de 10 de junho de 1996, às disposições do Decreto nº 42.778, de 31 de dezembro de 1997.

4. Quanto à melhoria da qualidade de ensino

Objetivando fundamentalmente a melhoria da qualidade de ensino, a SEE daria início à realização de um conjunto de projetos e programas, que nesses últimos quatro anos seriam implantados e implementados, assim classificados para melhor compreensão:

- reorganização da rede física

A SEE entendia que através da reorganização das Unidades Escolares (alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental estudando num prédio e alunos de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio em outro)⁶⁴, estariam sendo oferecidos benefícios educacionais devido a melhor organizar do espaço pedagógico escolar, diminuindo o número de turnos e aumentando em um hora o tempo de permanência dos alunos nas escolas.

Para os professores, a SEE considerava estar possibilitando completar a jornada de trabalho em uma única escola, podendo aumentar em mais duas horas semanais remuneradas a sua carga horária, fora da sala de aula para preparar aulas e trocar experiências e dispor de até três horas remuneradas para a realização de projetos de recuperação e reforço escolar.

⁶⁴ O Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas.

O Decreto nº 40.510, de 4 de dezembro de 1995 dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas.

A Resolução SE nº 265, de 4 de dezembro de 1995 dispõe sobre as diretrizes para a Reorganização das Escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas.

A Resolução SE nº 169, de 20 de novembro de 1996 dispõe sobre as diretrizes para a continuidade do Programa de Reorganização da Rede Estadual de Ensino e dá providências correlatas.

Para o Diretores de Escola, a reorganização contribuiria tornando mais simples o trabalho da administração escolar, contando com a colaboração dos professores coordenadores no apoio ao trabalho pedagógico.

- enriquecimento do espaço escolar

O enriquecimento do espaço escolar ocorreria através da criação das salas-ambiente⁶⁵, do envio e da aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários e da informatização tanto da esfera administrativa escolar como da pedagógica.

A informatização na esfera pedagógica ocorreu, inicialmente, através das ações praticadas pelas instituições e agências capacitadoras do PEC - Programa de Educação Continuada⁶⁶ que oferecem aos professores cursos de informática.

Também integrando o PDI, a informatização pedagógica teve início, principalmente, a partir de 1998, através de convênio com o Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação a Distância e SEE no desenvolvimento do ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação.

Esse programa consiste na instalação dos Núcleos de Tecnologia Educacional, estruturas descentralizadas de apoio ao processo de introdução

⁶⁵ Salas-Ambiente “são salas de aula nas quais os recursos didático-pedagógicos, agora disponíveis nas escolas, criam vida; com esse espaço e recursos, o professor pode dar mais vazão à sua criatividade, dinamizar seu trabalho e enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, do Ciclo Básico ao Ensino Médio, tornando esse processo muito mais dinâmico, prazeroso e eficaz”. A Secretaria de Estado da Educação justifica a importância das salas-ambiente porque “o aluno que interage com uma maior diversidade de recursos/materiais pedagógicos tem mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo; trata-se de um espaço propício para a construção de conhecimentos a partir da explanação de vivências, ou mesmo de apresentação de problemas, que podem ser materializados por meio de relatos, dramatizações, fotos, filmes, testemunhos, preleções; com isso, as aulas se tornam mais interessantes, tanto para os alunos como para os professores” (SEE-CENP, 1997).

da tecnologia da telemática nas escolas públicas. Neles serão preparados professores e técnicos de suporte à informática educativa.

Esses Núcleos serão responsáveis pelas seguintes ações: sensibilização e motivação das escolas para incorporação da tecnologia de informação e comunicação; apoio ao processo de planejamento tecnológico das escolas para aderirem ao projeto estadual de informática na educação; capacitação e reciclagem dos professores e das equipes administrativas das escolas; realização de cursos especializados para as equipes de suporte técnico; apoio para resolução de problemas técnicos decorrentes do uso do computador nas escolas; assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem; acompanhamento e avaliação local do processo de informatização das escolas.

Os Núcleos disporão de laboratórios semelhantes aos que serão instalados nas escolas, de forma a reproduzir o ambiente tecnológico que estará disponível para professores e alunos; servidores Internet, para que os Núcleos sejam provedores de acesso para as escolas de sua área de atendimento; equipamentos para teste e avaliação de programas educativos.

Foram implantados 36 Núcleos no estado de São Paulo.(SEE-FDE, novembro de 1999).

Para a Secretaria de Estado da Educação é necessário que haja um período de maturação destinado à integração de novas tecnologias à cultura pedagógica e, por outro lado, sabe que só se chegará a essa integração através de exercícios de uso constante por parte das comunidades docente e discente, na perspectiva da transformação e do enriquecimento das práticas escolares.

⁶⁶ O PEC - Programa de Educação Continuada não foi instituído por dispositivo legal específico.

Nessa direção, cada Núcleo Regional de Tecnologia Educacional será o parceiro e aliado das escolas, tanto na superação das suas dificuldades, como no apoio às iniciativas promissoras que levam em conta o uso da informática nos seus projetos e atividades

A SEE complementando e ratificando outras funções e atividades do NRTE, acredita que os Núcleos irão atender a área de formação de recursos humanos; assessorar o desenvolvimento de projetos e atividades escolares auxiliadas pelas multimídias (difusão de práticas educativas enriquecidas pelo uso das multimídias); implementar metodologias de trabalho de educação a distância; regionalizar as atividades na área de Informática e Educação, através da gestão compartilhada entre as equipes das Oficinas Pedagógicas, usuárias dos Núcleos, e a equipe responsável por eles.

- nova composição da quadro curricular

Essa prática daria maior ênfase na formação geral dos alunos e aumentaria o tempo de duração das aulas.

- correção do fluxo escolar

Para a SEE, a correção do fluxo escolar poderia ser realizada através das Classes de Aceleração⁶⁷, da Flexibilização Curricular⁶⁸, da Recuperação e

⁶⁷ A Resolução SE de 13 de maio de 1996 homologa o Parecer do CEE nº 170/96 que autoriza a Secretaria de Estado da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental - Classes de Aceleração.

A Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996 dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino.

⁶⁸ A Resolução SE nº 189, de 27 de julho de 1995 dispõe sobre atribuição de aulas para atividades de orientação de estudos nas escolas que adotem Alternativas de Flexibilização Curricular no período noturno.

Reforço, do Regime de Progressão Continuada e do Regime de Progressão Parcial.

O projeto Classes de Aceleração, na Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação “é uma proposta político-pedagógica desafiadora, ousada e marcadamente democrática; destina-se aos alunos do 1º Grau do sistema público de ensino estadual que, em sua vida escolar, através de sucessivas repetências, foram colocados à margem do fluxo regular de estudos a que têm direito, por força da lei maior do país - a Constituição”.

A Secretária entende que “essas crianças e jovens, no entanto, apesar dos repetidos fracassos a que foram submetidos, continuam na escola, persistindo na busca do acesso ao conhecimento socialmente reconhecido; para eles isso configura, ainda que intuitivamente, a oportunidade, talvez única, de se tornarem competentes para enfrentar as experiências do mundo moderno, com chances de serem bem-sucedidos”.

Assim, a Secretária continua: “esses dados da realidade constituem a âncora da proposta pedagógica das Classes de Aceleração; seu ponto de partida é o resgate da auto-estima dessas crianças e jovens, para que readquiram confiança em sua capacidade de aprender e possam, assim, ampliar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolver habilidades que lhes permitam a reintegração no curso regular de estudos”.

O Projeto das Classes de Aceleração teve início em 1996, com a participação de 160 escolas somente da COGSP; só no ano de 1997 o número de escolas participantes foi ampliado para 801, sendo 301 da COGSP e 500 da

A Resolução SE nº 275, de 19 de dezembro de 1995 estabelece normas para implementação das alternativas de “Flexibilização Curricular para o Período Noturno”, das escolas estaduais, e dá providências correlatas.

CEI; em apenas 1998, para 1.650, com 620 na COGSP e 1.030 na CEI (anexo 13).

Todas essas escolas, na execução desse Projeto, têm objetivos fundados na preocupação de eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, do CB à 4ª série do Ensino Fundamental, oferecendo condições para que os alunos avancem no trajeto escolar, diminuindo os índices de evasão e repetência, a partir da valorização das aquisições de conhecimento demonstradas pelos alunos. Existem dois estágios de frequência em Classes de Aceleração: AC I e AC II (SEE-FDE, 1998).

A Flexibilização Curricular trata-se de um projeto à disposição das escolas que privilegia o aluno trabalhador do período noturno. Sua organização é semestral e objetiva fazer com que o aluno avance nos estudos e tenha garantido um conjunto de conhecimentos, distribuídos ao longo dos semestres, sem prejuízo da qualidade.

- promoção de maior autonomia da escola

A SEE entendia que a aprovação das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais representaria um exercício de autonomia e de participação da comunidade escolar - um direito de cidadania.

Com a aprovação das Normas Regimentais Básicas, autorizando as escolas elaborarem seus Regimentos Internos, além de implementar os dispositivos da nova LDB, a SEE pretende instituir um mecanismo legal e necessário para promover a gestão democrática da escola e elevar o padrão de qualidade do ensino; fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira; valorizar a comunidade escolar através da participação nos

colegiados; favorecer o desenvolvimento e profissionalização do magistério e demais servidores da educação e transformar os processos de avaliação institucional do desempenho das escolas e dos alunos (SEE, agosto de 1998).

Através do Parecer nº 67 de 18 de março de 1998⁶⁹, o CEE - Conselho Estadual de Educação aprovou as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais que em seu artigo 1º diz que “as escolas mantidas pelo Poder Público Estadual e administradas pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitadas as normas regimentais básicas aqui estabelecidas, reger-se-ão por regimento próprio a ser elaborado pela unidade escolar”.

Já o seu artigo 2º contem: “o regimento de cada unidade escolar deverá ser submetido à apreciação do conselho de escola e aprovação da Delegacia de Ensino”.

No parágrafo único desse mesmo artigo encontra-se: “em seu regimento, a unidade escolar dará tratamento diferenciado a aspectos administrativos e didáticos que assegurem e preservem o atendimento às suas características e especificidades”.

- fortalecimento da gestão pedagógica

Uma das formas mais significativas encontradas pela SEE visando o fortalecimento da gestão pedagógica foi através da realização do SARESP -

⁶⁹ Parecer nº 67/98: “À vista do exposto, nos termos deste Parecer, aprovam-se as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, com efeitos a partir do ano letivo de 1998. Esse documento deve servir de referência para que cada Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino, nos prazos estabelecidos pela Indicação CEE 13/97, elabore o seu próprio regimento escolar, o qual deve ser apreciado pela respectiva Delegacia de Ensino, até 31-12-98” (SEE-CEE, 1998).

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, instituído pela Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, levando-se em consideração: a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o SAEB/MEC - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação.

O Órgão da SEE responsável pela coordenação geral desse projeto é a ATPCE - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional e o gerenciamento do Sistema de Avaliação está a cargo da Diretoria de Projetos Especiais da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação⁷⁰.

- valorização do Magistério

Essa valorização ocorreria através de duas frentes:

⁷⁰ A FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação foi criada oficialmente em 23 de junho de 1987, através do Decreto nº 27.102. É uma instituição jurídica de direito privado e, essencialmente, um órgão de apoio à Secretaria de Estado da Educação, à qual está vinculada, tanto na execução das diretrizes expressas no Plano de Trabalho Anual da SEE quanto no fornecimento de subsídios à elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Para tanto, a FDE busca analisar os aspectos pedagógicos envolvidos, considerando as demandas que deles decorrem em termos de recursos físicos, humanos e materiais da Rede Oficial de Ensino, trabalho esse desenvolvido pelas diretorias e gerências da instituição, responsáveis pela: construção, ampliação, reforma e adequação dos prédios escolares, bem como pelo suprimento de mobiliário e equipamentos; implantação, operacionalização e monitoramento de programas de manutenção preventiva da rede física; realização de estudos e pesquisas educacionais; produção de materiais pedagógicos (publicações, vídeos, etc.); elaboração, implantação e acompanhamento de projetos pedagógicos prioritários da SEE; aquisição e fornecimento de livros e outros materiais didáticos e pedagógicos às escolas. Em 01/01/95 a FDE possuía 2.595 profissionais; em 31/12/95, 617 (FDE, relatório de gestão, 1995).

A primeira através da realização do PEC - Programa de Educação Continuada, formando educadores em serviço e com capacitações pautadas na metodologia da ação-reflexão-ação e descentralizadas, de acordo com a SEE, seus cursos, com 96 horas de duração, passariam a considerar mais as realidades locais.

Para a SEE, o PEC é uma proposta que considera os espaços de trabalho dos educadores como locais de aperfeiçoamento e que, portanto, possibilita respostas às questões emergentes de sua prática.

Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede estadual de ensino, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola, com vistas a reverter o quadro de fracasso escolar, assegurando à clientela o acesso, a permanência na escola e a aprendizagem bem sucedida (SEE-CENP, 1999).

As Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo foram agrupadas em dezenove pólos e atendidas por doze agências capacitadoras (anexo 12).

Além da avaliação feita pelos participantes dos cursos, o PEC passou por uma avaliação externa, coordenada pela Fundação Carlos Chagas e com a participação da Fundação João Pinheiro, Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Cesgranrio. De acordo com o material divulgado pela SEE, a avaliação garantiu a qualidade do PEC, como processo, com alguns aspectos a serem aprofundados na perspectiva de aprimoramento do trabalho das Delegacias de Ensino em relação à formação permanente. Dentre eles, selecionar indicadores relevantes e significativos que traduzam as reais necessidades de capacitação para a elaboração de propostas de ação e otimizar condições para articulação entre diferentes ações e projetos da SEE.

O PEC foi extinto em dezembro de 1998, ao final do prazo de vigência dos contratos junto às agências capacitadoras. Entretanto, as oficinas pedagógicas poderão apresentar projetos e solicitar financiamento para executá-los, dando continuidade ao exercício da conquista de sua autonomia e promoção de ações descentralizadas, pressupostos contemplados pelo PEC, quanto às formas de capacitação (SEE, novembro de 1999).

A segunda frente de valorização do magistério aconteceria por intermédio da iniciação das discussões e das providências em relação às alterações na carreira e no salário dos que atuam no magistério, promovendo a incorporação das gratificações e abonos, aumentando o piso salarial, adotando novos critérios de ascensão funcional, valorizando-se a produção e o desempenho do profissional em seu trabalho e estendendo todos os benefícios da carreira aos inativos.

A partir de estudos técnicos realizados, em conjunto, pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de Administração e Modernização do Serviço Público, precedidos de entendimentos com as entidades representativas do setor, em 26 de novembro de 1997, o Governador do Estado encaminhou à Assembléia Legislativa, o Projeto de Lei Complementar que institui o Plano de Carreira de Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação (SEE-ATPCE, 1997).

Deste modo, após o conhecimento das intenções da Secretaria de Estado da Educação para o período de governo 95-98 e do desenvolvimento e posicionamento de algumas principais ações, o próximo capítulo passa a expor o estudo de casos realizado em duas Delegacias de Ensino: na Delegacia de

Ensino de Rancharia, interior do Estado e na 4ª Delegacia de Ensino da Capital, localizada no município de São Paulo (anexo 17), com pretensão em alcançar os seguintes objetivos: aferir o grau atual e real de fortalecimento e de funcionamento das Delegacias de Ensino, projetadas, na política educacional do atual governo estadual, como Secretarias da Educação locais; identificar os aspectos introduzidos na infra-estrutura das Delegacias de Ensino, que refletem a sua adequação e a sua atualização, contribuindo como agentes facilitadores de uma gestão educacional, autônoma e competente; acompanhar as práticas administrativas, financeiras e pedagógicas, que estiveram, que estão ou, que ainda estarão, fundadas na preocupação em descentralizar e/ou desconcentrar decisões, promovendo a agilização dos procedimentos e evitando a sobreposição de atribuições e de competências, bem como, as práticas que permanecem centralizadas; identificar as opiniões dos atores envolvidos no processo de implementação das mudanças no funcionamento das Delegacias de Ensino.

CAPÍTULO III

Estudo de casos:

o fortalecimento das Delegacias de Ensino de Rancharia e 4ª da Capital

1. Histórico, localização e abrangência das Delegacias de Ensino

A Delegacia de Ensino de Rancharia, localizada à Rua Felipe Camarão, nº 577, no Município de Rancharia, foi criada pelo Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro de 1976 (artigo 18, parágrafo 2º)⁷¹, respondia, em 1998, pela Educação nos municípios paulistas⁷² de João Ramalho, Nantes, Iepê, Martinópolis e Rancharia.

⁷¹ O Decreto nº 7.510/76 que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação foi publicado durante o governo de Paulo Egydio Martins.

⁷² Os municípios paulistas que têm a Educação jurisdicionada à DE de Rancharia estão localizados na região do município de Presidente Prudente (179.556 habitantes e 555 km²) - (demografia: IBGE e SEADE, 1997; área: IGC, 1996), distante 579 km do município de São Paulo, sede da Secretaria de Estado da Educação (IGC, 1998).

Em relação ao município de Presidente Prudente, o município de João Ramalho dista 105 Km; Nantes, 102,5 km; Iepê, 92,5 km; Martinópolis, 37,5 km; Rancharia, 87,5 km (IGC, 1998).

O critério utilizado no cálculo das distâncias foi através da soma da quilometragem das principais rodovias que interligam os municípios.

O município de Nantes deixou de ser distrito de Iepê a partir de 27 de dezembro de 1995, através da Lei Estadual nº 9.330 que altera o quadro territorial-administrativo do Estado (DOE, 28 de dezembro 1997).

Atendia a 0,18% da população do estado de São Paulo com municípios que ocupam 1,70% da extensão territorial paulista (quadro 2).

QUADRO 2
RELAÇÃO DO NÚMERO DE HABITANTES E EXTENSÃO DOS MUNICÍPIOS
DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA COM O ESTADO DE SÃO PAULO

MUNICÍPIOS	Nº DE HABITANTES	EXTENSÃO (km²)
João Ramalho	3.730	384
Nantes	2.200	388
Iepê	7.058	612
Martinópolis	21.590	1.219
Rancharia	28.595	1.616
TOTAL	63.173	4.219
ESTADO SP	34.583.637	248.600

Fontes: demografia: IBGE e SEADE, 1997; área: IGC, 1996

A 4ª DE - Delegacia de Ensino da Capital⁷³, criada também pelo Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro de 1976 (artigo 13, parágrafo 2º), uma das quarenta Delegacias de Ensino jurisdicionadas à COGSP, respondia, em 1998, pela Educação no município de São Paulo, com abrangência sobre os seguintes distritos municipais: Jaçanã, Mandaqui, parte de Santana, Tremembé, Tucuruvi, parte de Vila Guilherme, parte de Vila Maria e Vila Medeiros (SEE/CIE, 1998).

⁷³ A partir de 4 de dezembro de 1997, a 4ª DE da Capital incorporou parte da 3ª DE da Capital, extinta através do Decreto nº 42.592, de 04/12/97. A outra parte da 3ª DE da Capital foi transferida para a 1ª, 2ª e 5ª DEs da Capital.

O conjunto de localidades⁷⁴ atendidas pela 4ª DE da Capital representou o atendimento de 2,55% da população e a ocupação de 0,50% da extensão territorial do Estado de São Paulo⁷⁵ (quadro 3).

QUADRO 3
RELAÇÃO DO NÚMERO DE HABITANTES E EXTENSÃO DOS DISTRITOS MUNICIPAIS DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL COM O ESTADO DE SÃO PAULO

DISTRITOS MUNICIPAIS	Nº DE HABITANTES	EXTENSÃO (km ²)
Jaçanã	89.646	7,8
Mandaqui	101.964	13,1
Santana	132.016	12,6
Tremembé	143.298	56,3
Tucuruvi	101.957	9,0
Vila Guilherme	53.533	6,9
Vila Maria	113.212	11,8
Vila Medeiros	145.474	7,7
TOTAL	881.100	125,2
ESTADO SP	34.583.637	248.600

Fontes: PMSP/SAR, EEMPLASA, 1992; IBGE, PMSP/SEMPA-DEINFO, 1996

Do estudo comparativo da densidade demográfica nas áreas de abrangência das Delegacias de Ensino, observa-se que no espaço de localização da DE de Rancharia, a relação é de 0,07 habitante por km², enquanto da 4ª DE da Capital é de 1,42 habitante por km².

⁷⁴ As localidades sob jurisdição da 4ª DE da Capital pertencem a 3 das 26 Administrações Regionais do Município de São Paulo: AR de Jaçanã-Tremembé - Distritos de Jaçanã e Tremembé -, AR de Vila Maria-Vila Guilherme - Distritos de Vila Guilherme, Vila Maria e Vila Medeiros -, AR de Santana - Distritos de Mandaqui, Santana e Tucuruvi -. O Município de São Paulo tem 96 Distritos Municipais (PMSP-SEMPA-DEINFO, 1995, 1996).

⁷⁵ O município de São Paulo tem 1.509 Km² de extensão territorial, de acordo com a Lei Municipal nº 11.220 de 20/05/92 (EEMPLASA, 1992; IGC 1996) e 9.856.879 habitantes (IBGE e SEADE, 1997). A população dos distritos municipais da 4ª DE da Capital representam 8,94% da população do município de São Paulo e 8,30% de sua extensão territorial.

A apresentação de dados referentes à extensão territorial e ao número de habitantes dos municípios e distritos municipais de abrangência das Delegacias de Ensino tiveram como objetivo, promover a divulgação de um dos aspectos que tem contribuído, principalmente, como agente dificultador na administração da Educação, no estado de São Paulo, não só representado pela sua grande territorialidade, mas, pela significativa concentração populacional em determinadas cidades e quase inexpressiva, em outras.

2. Estrutura organizacional das Delegacias de Ensino

2.1. Infra-estrutura

2.1.1. recursos físicos

A Delegacia de Ensino de Rancharia está instalada em prédio próprio e térreo, com parte de sua construção fazendo frente à EEPSEG Dom Antonio José dos Santos, sua maior Unidade Escolar, com 1.655 alunos (julho, 1998), chamando a atenção pelas cores utilizadas em sua pintura por serem diferentes das usuais encontradas em prédios públicos.

Com instalações em imóvel bem conservado, tanto na manutenção como na limpeza, o prédio da Delegacia de Ensino foi adaptado, apresentando traços simples de decoração com cores claras, possuindo um jardim no seu interior, que em conjunto com a relação agradável observada entre as pessoas que ali atuam, conferem ao ambiente em geral, clima agradável de permanência e de trabalho.

Para atender as Unidades Escolares a ela jurisdicionadas, a Delegacia de Ensino de Rancharia está assim, fundamentalmente, organizada e delimitada: uma área destinada à entrada no prédio e que também serve como estacionamento para dois veículos; um local destinado à exposição de trabalhos temáticos, incluindo aqueles feitos por alunos e comunicações internas e externas em geral; no mesmo espaço da recepção e do atendimento telefônico, estão localizados os Serviços de Protocolo e de Malote; em ambientes distintos possui três Seções, a de Administração, a de Finanças e a de Pessoal; em outros locais, também separados, apresenta a Copa e Cozinha, a Assistência de Planejamento, a Oficina Pedagógica e a Sala de Capacitação e de Reuniões, a Sala da Equipe de Supervisão Escolar e o Gabinete do Dirigente Regional de Ensino.

Embora considerando que o prédio onde está instalada a DE de Rancharia, após sofrer adaptações, ofereça condições suficientes de infraestrutura para a realização dos trabalhos e comportando o pessoal de forma adequada, o Dirigente Regional de Ensino acredita que “se aumentar o território, será preciso mais espaço”.

Se de um lado a simplicidade está estampada nos diversos compartimentos do prédio, não menos significativamente está explícita a preocupação em apenas representar um local de trabalho, que necessariamente tem como marca registrada a sua funcionalidade, embora já demonstre necessidade de ampliação do espaço, também opinião unânime de todos que lá atuam; o local utilizado pela Delegacia de Ensino está se tornando pequeno demais para o atendimento à demanda existente e, principalmente, com as suas novas atribuições e competências, frente ao processo de descentralização, e conseqüentemente, de seu fortalecimento.

Para a Chefe de Administração da DE de Rancharia, a equipe de trabalho é muito boa, com todas as seções equipadas com computadores, sem falta de materiais.

Através de observações feitas em relação ao funcionamento das seções e demais setores foi possível concluir que não tem faltado material de escritório e quaisquer outros tipos de materiais (de limpeza, de higiene, copos descartáveis, etc.) para a realização do trabalho dos servidores na Delegacia de Ensino de Rancharia.

Em relação aos equipamentos dessa DE, observou-se que os departamentos possuem microcomputadores e impressoras em número suficiente para a prestação dos serviços educacionais. Embora ainda nem todos os profissionais encontrem-se preparados para operá-los e poucos serviços estejam interligados através de Rede de Informatização (SEE-DE-UE), estudos e projetos já estão sendo realizados objetivando melhorar essas situações.

A 4ª DE da Capital está localizada na esquina das Ruas Capitão Alberto Mendes Júnior e Florinéa, no bairro Água Fria, em prédio próprio e térreo, de numeral 245. Funciona em local tranquilo, numa região residencial da zona norte de São Paulo. Sua entrada principal (Rua Florinéa) tem um jardim e a outra (Rua Capitão Alberto Mendes Júnior) permite o ingresso ao estacionamento⁷⁶.

A Delegacia de Ensino tem suas instalações em imóvel adaptado de uma escola, transferida para outro local, bem conservado e limpo, decorado com

⁷⁶ O estacionamento está sinalizado com capacidade para vinte e três veículos.

cores claras e já com demonstração de insuficiência dos espaços, justificada pela sua dimensão, embora sendo caracterizado como um ambiente ainda satisfatório para o trabalho e confortável de se permanecer.

O interior de 4ª DE da Capital é constituído por ambientes destinados à direção, ao grupo de supervisão pedagógica, à assistência técnica (técnico administrativo, planejamento, - técnico pedagógico, oficina pedagógica -), à seção de finanças (setor de orçamento e custos, setor de despesas), à seção de administração (setor de expediente e pessoal, setor de vida escolar, setor de material e patrimônio, setor de atividades complementares) e à seção de pessoal. Existem também a copa e cozinha, uma sala destinada ao trabalho do responsável pela área jurídica e um ambiente utilizado para reuniões e capacitação de professores (Seção de Administração, 4ª DE da Capital, junho de 1998).

A principal e aparente adequação que o prédio apresenta está relacionada com a sua funcionalidade: tanto para o desempenho daqueles que lá atuam como para o atendimento ao público.

Se para o Chefe de Seção de Finanças, da 4ª DE da Capital, sua seção recebeu da Dirigente Regional de Ensino, infra-estrutura e materiais para trabalhar, o mesmo ocorrendo para o Chefe da Seção de Pessoal, onde as condições administrativas atuais de infra-estrutura e de materiais também têm sido adequadas para o exercício do seu trabalho; de forma diferente manifesta-se a Chefe da Seção de Administração, entendendo que

“...o espaço físico é bem pequeno, ainda mais com a incorporação de parte da 3ª DE; o serviço aumentou muito com a vinda de mais escolas - queremos dar um bom atendimento aos diretores, professores, pais, alunos...; ...temos que estar sempre sorrindo para eles”.

Quanto às condições físicas e de infra-estrutura oferecidas pela Delegada de Ensino para a instalação e funcionamento da Oficina Pedagógica, a Coordenadora da 4ª DE explicou que tem recebido apoio e comenta que

“nos outros governos nós não tínhamos material; ...trazíamos de casa; atualmente, conseguimos equipá-la com computador, xerox, material para trabalhar, inclusive tem vindo também para as escolas, como televisão, vídeo, computador”.

A Coordenadora também informou que futuramente a DE poderá contar com mais recursos de informática, quando os projetos da SE serão colocados em prática e continua: “...então, quanto a equipamento, material..., ninguém pode se queixar desse governo”.

Quanto às condições de infra-estrutura oferecidas à 4ª DE, a Dirigente manifestou-se dizendo que

“o prédio é muito pequeno; apesar de próprio é muito velho; de aparência bonita, mas sem suportar a construção tão necessária de um segundo andar; ...mesmo assim, nesses quatro anos nós conseguimos muito em relação à infra-estrutura; ...em 1995 não havia um computador; praticamente tudo está sendo informatizado: a oficina, o protocolo...; fiz duas grandes reformas; uma em 1995 de ampliação da Seção de Pessoal e em 1997, com verba do Plano Diretor, reformei a Delegacia de Ensino em geral; ...estou trocando o mobiliário, instalações elétricas; ...o prédio continua pequeno e sem espaço”.

As observações realizadas na 4ª DE da Capital indicam que, em geral, não tem faltado condições regulares de trabalho, tanto em relação a quantidade de mobiliários e equipamentos disponíveis (materiais permanentes⁷⁷) como a materiais de consumo oferecidos aos profissionais que lá atuam. No entanto,

⁷⁷ A conceituação de material permanente está contida no parágrafo 3º, do artigo 15, do capítulo II, da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964: “Para efeito de classificação de despesa, considera-se material permanente o de duração superior a dois anos”.

comprovadamente, as dimensões do prédio disponibilizadas para a prestação dos serviços educacionais já demonstram a necessidade de ampliação.

Assim, em relação aos recursos físicos oferecidos para as duas Delegacias de Ensino (de Rancharia e 4ª da Capital) pode-se concluir que, excetuando-se as situações dos prédios que necessitam ser revistas e ampliadas e o plano de informatização que progressivamente vai sendo implantado, não têm faltado condições para que os serviços educacionais sejam prestados satisfatoriamente.

2.1.2. recursos humanos

O quadro de pessoal da Delegacia de Ensino de Rancharia é formado por trinta e dois profissionais, assim classificados: um Dirigente Regional de Ensino, cinco Supervisores de Ensino⁷⁸, nove Assistentes Técnicos Pedagógicos, um Assistente Administrativo de Ensino, três Chefes de Seção, quatro Encarregados de Setor, cinco Oficiais Administrativos de Ensino, um Motorista e três Auxiliares de Serviço (quadro 4).

Frente às mudanças ocorridas e praticadas a partir do início de 1995, o Dirigente Regional de Ensino, acredita que o organograma atualmente contemplado na legislação, mesmo com as alterações promovidas ao longo dos

⁷⁸ Todos os Supervisores de Ensino são designados (denominação dada aos Supervisores de Ensino que não são efetivos e exercem essa função. No Estado de São Paulo existem 1.587 Supervisores de Ensino: 849 efetivos e 738 designados - SEE-Drhu, junho de 1998).

anos, "precisa ser alterado". Já em relação ao módulo atual existente na DE, o Dirigente afirma que

"...está preenchido, não necessitando de acréscimo para esta realidade e o perfil de cada profissional é satisfatório".

O funcionário mais antigo no serviço público ingressou em 1966 no funcionalismo estadual e o mais novo em 1998. Na Delegacia de Ensino, o funcionário mais antigo teve seu ingresso no funcionalismo público em 1971, e a aquisição mais recente foi em 1998 (Seção de Pessoal, junho de 1998).

QUADRO 4
RECURSOS HUMANOS (CARGO/FUNÇÃO - QUANTIDADE) - DE DE RANCHARIA

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Dirigente Regional de Ensino	1
Supervisor de Ensino	5
Assistente Técnico Pedagógico	9
Assistente Administrativo de Ensino	1
Chefe de Seção	3
Encarregado de Setor	4
Oficial Administrativo de Ensino	5
Motorista	1
Auxiliar de Serviço	3
TOTAL	32

Fonte: Seção de Pessoal, DE de Rancharia, junho de 1998

Embora tenha sido constatado que esse grupo de trabalho é bastante solidário em relação à consecução dos diversificados trabalhos, procurando oferecer atendimento imediato e dentro dos prazos estipulados, evitando atrasos e prejuízos, principalmente, às Unidades Escolares, a totalidade dos que ali atuam manifestou a opinião de que o número de pessoas é insuficiente em relação à quantidade de serviços que são realizados na Delegacia de Ensino.

Ao comentar sobre suas facilidades e dificuldades, o Chefe da Seção de Pessoal da DE de Rancharia, objetivamente, afirma que as maiores facilidades

são representadas pela “fácil convivência das pessoas na Delegacia de Ensino” e “pelo trabalho em equipe”. Em relação às dificuldades, comenta que estão restritas à contagem de tempo do professor, que por lecionar em vários estabelecimentos e não permanecer por muito tempo num mesmo lugar, o trabalho de contagem fica muito complexo. No entanto, acredita que “a partir da informatização prevista da SEE-DE-UE, essa dificuldade desaparecerá”.

Já para a telefonista⁷⁹, que também cuida do setor de protocolo e malote, “a Delegacia de Ensino, de 1995 para cá, mudou totalmente”. Comentando que, embora o quadro de pessoal tenha sido diminuído, e que, na sua opinião, faltam funcionários, o aumento de trabalho tem sido facilmente superado graças aos esforços de todos que lá atuam - “todos ajudam ...; o Dirigente não permite que o serviço atrase” -.

Em continuidade a essa temática - funcionários - o Supervisor de Ensino 1 da DE de Rancharia aproveitou para fazer crítica à Secretária Estadual de Educação que, no primeiro encontro com Supervisores de Ensino, em 1995, prometeu que melhoraria as condições salariais do pessoal do QAE⁸⁰ - Quadro de Apoio Escolar e do QSE⁸¹ - Quadro da Secretaria da Educação, e até agora “não cumpriu com a palavra em relação ao aumento”⁸².

⁷⁹ A telefonista da DE de Rancharia recebendo em média cento e oitenta telefonemas por dia, declara que a quantidade de telefonemas feitos por ela é pequeno, porque, de cada seção ou setor, é possível fazer as ligações necessárias. “Geralmente, só pedem para fazer as ligações quando trata-se de convocação para reuniões, treinamentos..., - neste caso, significa fazer diversas ligações, repetindo as mesmas informações”, afirma.

⁸⁰ QAE - Quadro de Apoio Escolar (Secretário de Escola, Servente de Escola, Inspetor de Alunos, Oficial de Escola e Assistente de Administração Escolar). Foi criado pela Lei nº 7.698, de 10/01/92. Existem, nesse quadro, 40.898 servidores (SEE-Drhu, junho de 1998).

⁸¹ QSE - Quadro da Secretaria da Educação. Foi criado pelo Decreto nº 41.981, de 03 de junho de 1.963 (artigo 17, inciso II). Nesse quadro existem 9.253 servidores (SEE-Drhu, junho de 1998).

⁸² O Demonstrativo de Pagamento de um servidor do QSE (auxiliar de serviços) referente ao mês de janeiro de 1995 aponta como valor bruto, R\$138,85 (salário base R\$29,22). Do mesmo servidor, referente ao mês de julho de 1998 registra R\$434,62 (salário base R\$61,63). O Demonstrativo de Pagamento de um servidor do QAE (oficial de escola) referente ao mês de janeiro de 1995 indicava R\$197,94 (salário base R\$38,54). Do mesmo servidor, referente ao mês de julho de 1998 mostra o valor de R\$424,26 (salário base R\$74,93). Ambos, já recebem a sexta parte, isto é, um valor adicional ao salário, pelo tempo de serviço -

O quadro de recursos humanos da 4ª DE da Capital é formado por setenta e cinco profissionais, assim classificados: um Dirigente Regional de Ensino, dezenove Supervisores de Ensino⁸³, vinte e seis Assistentes Técnicos, um Assistente Administrativo de Ensino, três Chefes de Seção, quatro Encarregados de Setor, três Agentes Administrativos, doze Oficiais Administrativos de Ensino⁸⁴, um Readaptado⁸⁵ e cinco Auxiliares de Serviço (quadro 5).

Para a Dirigente, o módulo da DE não está completo:

“...supervisores sim; ATs está quase completo; serventes..., completo; o que mais faltam são oficiais administrativos; tenho alguns afastados junto ao TRE e ao *Poupa Tempo*”.

nestes casos, mais de trinta anos de serviços prestados - (Seção de Pessoal, 4ª DE da Capital, julho de 1998).

⁸³ Dos 19 (dezenove) Supervisores de Ensino, 11 (onze) são efetivos e 8 (oito) são designados.

⁸⁴ Dos 12 (doze) Oficiais Administrativos de Ensino, 3 (três) não prestam serviços na 4ª DE da Capital: 1 (um) está afastado junto ao TRE - Tribunal Regional Eleitoral; 1 (um) está afastado junto à SEF - Secretaria de Estado da Fazenda e 1 (um) está atuando no *Poupa Tempo* (Seção de Pessoal, 4ª DE da Capital, junho de 1998), uma “central de atendimento ao cidadão”, caracterizada por oferecer num mesmo local, 274 serviços públicos; funciona na região central de São Paulo, na Praça do Carmo, de 2ª à 6ª feira, das 07h00min às 19h00min e aos sábados das 07h00min às 13h00min.

⁸⁵ Readaptado - “O servidor público estadual poderá ser readaptado quando ocorrer modificação de suas condições de saúde que altere sua capacidade de trabalho” (artigo 1º da Resolução SS nº 77, de 11 de junho de 1997 que institui norma de procedimento relativa à operacionalização do instituto de readaptação - DOE, 22 de junho de 1997). Para tanto, o servidor passa a exercer atividades de acordo com sua capacidade laborativa atual, por prescrição médica.

Além dessa última Resolução da Secretaria de Estado da Saúde publicada, a legislação básica que trata sobre readaptação é a seguinte: Decreto nº 52.968 de 07/07/72; Lei nº 10.261/68 (artigos 41 e 42); Lei Complementar nº 444, de 27/12/85 (artigos 98 a 101); Portaria DRHU nº 16, de 26/03/86; Resolução SE nº 158, de 02/07/87 (incisos I e II, parágrafo 2º do artigo 3º e artigos 6º e 7º); Instrução DRHU nº 5, de 03/07/87 (itens 1, 2 e 3 do inciso II); Portaria DRHU nº 7, de 7, publicada a 13/10/88; Decreto nº 29.180, de 12/11/88; Resolução SE nº 120, de 26/06/89 (artigo 2º, inciso I); Resolução SS nº 177, de 11, publicada a 12/07/90; Portaria CAAS nº 1, de 13, publicada a 14/08/90; Portaria DPME nº 7, de 13, publicada a 14/08/90; Resolução SE nº 307, de 31/12/91, publicada a 01/01/92.

Na 4ª DE da Capital, o funcionário mais antigo ingressou no serviço público em 1958 e o mais novo, em 1998. Em relação à entrada na DE, o funcionário mais antigo ingressou em 1971, o mais recente, em 1998.

QUADRO 5
RECURSOS HUMANOS (CARGO/FUNÇÃO - QUANTIDADE) - 4ª DE DA CAPITAL

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Dirigente Regional de Ensino	01
Supervisor de Ensino	19
Assistente Técnico	26
Assistente Administrativo de Ensino	01
Chefe de Seção	03
Encarregado de Setor	04
Agente Administrativo	03
Oficial Administrativo de Ensino	12
Readaptado	01
Auxiliar de Serviço	05
TOTAL	75

Fonte: Seção de Pessoal, 4ª DE da Capital, junho de 1998

Para o Chefe da Seção de Pessoal da 4ª DE da Capital, o seu trabalho

“tem sido realizado e com a preocupação de estar sempre agilizando, embora grande parte do tempo tenha sido dedicada ao treinamento dos funcionários...; falta pessoal especializado...; quando chegam, em primeiro lugar, eu tenho que ver se eles se adaptam; ... sabe, tem que ter psicologia; só que depois de um tempo, aprendem e saem”.

Continua, ressaltando que tem consciência da importância e da seriedade que “é estar ocupando um cargo de confiança e passar documentos para a Dirigente assinar”.

Além dessas considerações, o Chefe da Seção de Pessoal, disse que

“trabalha-se com um público e com profissionais que desconhecem totalmente a legislação; os assuntos são muito complexos...; as orientações tanto passadas como recebidas, praticamente, têm que se a nível pessoal”.

Para o Chefe de Seção de Pessoal, sua seção “não tem módulo definido”. Mas, na sua opinião, “a Seção precisaria de mais quatro ou cinco funcionários, para dar conta do trabalho”.

Para uma Diretora de Escola, que, ao avaliar o fortalecimento da 4ª DE, atribuiu nota 6,0 (seis), justifica seu conceito explicando que

“faz-se necessário um maior preparo do pessoal técnico para que haja uma agilização no andamento de processos, certidões e concessões de benefícios; a grande rotatividade dos elementos do Setor de Pessoal dificulta o pleno conhecimento da rotina do serviço, o que gera demora nos encaminhamentos”.

Ao fazer comentários sobre suas dificuldades e facilidades na condução do trabalho do dia-a-dia, o Chefe de Pessoal afirmou que a sua maior dificuldade “...é a falta de colaboração e iniciativa do pessoal; ...de alguns, ...da maioria: tudo que precisa ser feito, precisa ser pedido, precisa ser falado”. Quanto às facilidades,

“existiriam, quando fosse possível não ter que pedir; todos deveriam procurar tomar o ambiente mais saudável, na relação entre as pessoas; todos deveriam procurar melhorar as coisas”.

Em relação ao quadro de facilidades e dificuldades encontradas no exercício do cargo, o Assistente de Planejamento da 4ª DE da Capital diz que

“não tem tido dificuldades: tudo o que eu peço, eu consigo...; sabe..., às vezes eu chamo pessoas que estão em férias para resolver qualquer problema, e elas vêm e me ajudam”.

Neste momento da entrevista aconteceu um fato muito importante que merece ser registrado. Sem saber o que estava acontecendo na Seção, duas

Diretoras de Escola, ambas em férias, entraram e, no balcão de atendimento, solicitaram a presença da Assistente. Foi constatado o clima de respeito e de cordialidade entre as Diretoras e o Assistente: “o que é que você não pede que nós não fazemos”, isto porque o Assistente disse “...que bom, mesmo em férias vocês vieram...”. As Diretoras continuaram: “...em geral, com exceção de uma, todas as seções nos tratam muito bem, especialmente esta”. Adiante as Diretoras explicaram que a dificuldade de atendimento por parte de uma seção da 4ª DE deve ser porque a quantidade de serviço aumentou muito e aqueles que lá trabalham estão sobrecarregados.

Para o Assistente, o seu trabalho também tem sido facilitado pelo apoio recebido tanto pelo Grupo de Supervisão como pela Dirigente Regional de Ensino: “os supervisores tem apoiado o meu trabalho e a Dirigente é muito solícita”.

Para o Supervisor de Ensino 2 da 4ª DE,

“o grande problema da DE reside na questão da quantidade de seus funcionários; nós não temos o quadro completo; para o professor ou diretor ser afastado junto à DE, a vantagem financeira não é compensatória..., e eles não vêm; normalmente quem vem trabalhar na DE é aquela pessoa que está descontente na escola...; ...temos essa dificuldade de pessoal para trabalhar dentro da DE; nós não temos nenhuma pessoa que faça digitação...; seria mais fácil fazer o rascunho e encaminhar para alguém digitar; falta assim, um pouco de estrutura e isso está vinculado à SE porque a abertura de concurso é critério dela; é centralizado lá...; isso dificulta um pouco”.

A Coordenadora da 4ª DE da Capital lembrou que para completar o módulo da Oficina Pedagógica, faltam dois profissionais.

Para a Chefe da Seção de Administração da 4ª DE da Capital, as condições atuais de recursos humanos disponibilizados

“não são ideais; ...sabemos que falta pessoal - o governo está ‘enxugando a máquina’ -”.

Na opinião da Chefe, com a extinção das DREs,

“o serviço para nós, melhorou...; as coisas são feitas de forma mais direta, sem intermediários; ...o que falta é funcionário”.

Um Diretor de Escola também, ao manifestar a sua opinião sobre esse assunto, mencionou a falta de funcionários na 4ª DE, tendo em vista o seu número elevado de escolas, principalmente após a extinção da 3ª DE. Para outro Diretor, “é muito importante rever o número de funcionários da 4ª DE da Capital; ...é muito grande a quantidade de escolas a ela jurisdicionadas”.

Já para o Chefe de Seção de Finanças, a partir, principalmente, da vinda de parte de 3ª DE da Capital, “o serviço aumentou bastante e com três funcionários só..., fica um pouco difícil”. Atribui também a esse aumento, a extinção das Divisões Regionais de Ensino; entretanto, não considera que o aumento no repasse de recursos que vem ocorrendo, tenha significativa importância na sobrecarga de trabalho.

Os quadros indicativos da quantidade de funcionários de cada Delegacia de Ensino demonstram igualdade numérica, principalmente, quanto aos Chefes de Seção e Encarregados de Setor, demonstrando que a estrutura de seus organogramas continua norteada pelo Decreto nº 7.520/76 e suas alterações.

A variação no número de servidores nos demais cargos fica por conta do dispositivo legal⁸⁶ que determina os módulos das Delegacias de Ensino, adotando como critério principal a quantidade de escolas a elas jurisdicionadas.

A DE de Rancharia tem 24 escolas estaduais e a 4ª DE da Capital, 68. Respectivamente, de acordo com a quantidade de supervisores de ensino, 5 e 19, cada supervisor responde por 4,8 e 3,6 escolas; em relação aos funcionários administrativos, 5 e 15, cada um destes responde por um grupo de 4,8 e 3,8 escolas.

No entanto, observa-se equilíbrio em relação à quantidade de unidades escolares atendidas pelos assistentes técnicos: 2,7 escolas na DE de Rancharia e 2,6 nas escolas da 4ª DE da Capital.

Na área de manutenção e limpeza observa-se que 3 funcionários na DE de Rancharia cuidam de espaço ocupado por 32 pessoas (10,7 pessoas por funcionário) e 5 funcionários na 4ª DE da Capital, por 75 pessoas (15 pessoas por funcionário).

A partir dessas constatações pode-se considerar que há falta de funcionários nas duas Delegacias de Ensino. Entretanto, mais que apegar-se ao número insuficiente deles para justificar dificuldades na prestação dos serviços educacionais, é muito importante sempre atentar para a melhoria da qualidade profissional dos que lá trabalham e para o aumento dos momentos de capacitação a eles oferecidos para que possam efetivamente também apresentar novos perfis de profissionais da educação.

⁸⁶ A Resolução SE nº 57, de 10 de março de 1995 dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino.

Se de um lado não é mais possível conceber a idéia de que é necessário contratar digitadores com a função exclusiva de copiar rascunhos de trabalhos para melhorar sua apresentação, já que deve ser pré-requisito de qualquer profissional, atualmente, ter domínio básico de informática, de outro, não menos mais possível, é necessário cuidar para que não haja desvio de funções. Na 4ª DE da Capital os motoristas autorizados a dirigir o veículo oficial⁸⁷, por não dispor desse cargo⁸⁸, são dois Assistentes Técnicos que, respectivamente, atuam no Departamento Jurídico da DE e na Assistência de Planejamento; outro exemplo é encontrado na Oficina Pedagógica também da 4ª DE da Capital, que segundo sua Coordenadora, Assistentes Técnicos desse setor têm sido os responsáveis pelo pagamento do transporte aos participantes dos cursos lá realizados. Para a Coordenadora, o pagamento não é efetuado pelo Setor de Finanças porque os funcionários desse departamento são insuficientes.

Outra forma que pode estar promovendo o aperfeiçoamento dos serviços prestados é procurar ouvir e discutir com profissionais experientes, os assuntos de sua especialização e que, inegavelmente, também contribuem para o sucesso de projetos e programas. Por exemplo, o próprio motorista⁸⁹ da DE de Rancharia pode apontar importantes observações: “em relação ao meu trabalho em si, continuo fazendo o mesmo; entretanto, observei que mudaram a organização e o fluxo de trabalho: as compras são feitas no próprio município”. Alguns funcionários declararam que pelo tempo de trabalho do motorista e sua experiência acumulada, freqüentemente, tem ajudado, em muito, na prestação de informações, e até, na resolução de muitas questões.

⁸⁷ A autorização para dirigir veículo oficial está contemplada no Parágrafo 1º, Artigo 81, Capítulo I, Seção IV, Título III, do Decreto nº 9.543, de 1º de março de 1977, regulamentado pela Portaria DETIN - Departamento de Transportes Internos, nº 5, de 27 de agosto de 1996.

O DETIN foi criado também pelo Decreto nº 9.543, de 1º de março de 1977, que reestrutura o Sistema da Administração dos Transportes Internos Motorizados da Administração Pública Estadual.

⁸⁸ A SEE possui um total de 78 motoristas efetivos assim distribuídos: 39 atendem aos Órgãos Centrais, 10 atuam na COGSP e 29 na CEI (SEE-Drhu, agosto de 1998).

⁸⁹ O motorista atua na DE de Rancharia desde 1982.

Embora o motorista tenha a opinião de que as condições salariais precisam ser melhores, demonstra estar trabalhando com satisfação - "ganhamos até um carro zero quilômetro este ano" - afirmou.

No entanto, o Motorista sugere que a verba para a manutenção do carro precisa voltar a existir: "não tem vindo verba para manutenção a partir de 1997; só tem vindo, regularmente, para a gasolina". Também sugere que, as lavagens, principalmente a completa, e o serviço de lubrificação do veículo, sejam feitos periodicamente; acredita ser uma forma de conservar mais o carro, afinal trata-se de um patrimônio público. Manifesta sua preocupação com a revisão do veículo "porque aqui na nossa cidade não tem a rede autorizada da marca do carro".

Das sugestões apresentadas pelo motorista da DE de Rancharia, uma, com dois pedidos, foi bastante enfatizada: "gostaria que os motoristas tivessem reuniões; nunca participei de uma; eu até achei que com a mudança no Código Nacional de Trânsito, seria marcada uma reunião...; outra coisa, nunca tivemos uniforme...; só os motoristas da SEE, da CEI..., por quê?".

Inquestionavelmente, observou-se a presença de esforços para que os trabalhos fossem executados e que o clima de cordialidade sempre prevalecesse nas relações de trabalho entre os funcionários das Delegacias de Ensino, embora também ficasse constatado nas duas, mesmo que minimamente, a insatisfação de parte de servidores, por motivos diversos, sobretudo na 4ª DE da Capital, principalmente, a partir da incorporação de parte da 3ª DE.

Mas, apenas o empenho e disponibilidade dos grupos, embora contribuam, não representam o caráter de profissionalismo que a educação também precisa ter. Acredita-se que a qualificação e capacitação dos

profissionais precisa ultrapassar a condição de treinamento para a resolução dos aspectos operacionais da rotina dos trabalhos; as Delegacias de Ensino poderiam buscar momentos de capacitação fundados em pautas que trabalhassem o significado do que é público, as relações humanas, internas e externas, especialmente no que se refere ao tratamento dispensado ao público e às necessárias mudanças de práticas que caracterizam mais o exercício não profissional dessas relações do que técnico.

2.2. Funcionamento⁹⁰ e atuação das seções, setores e unidades escolares

O primeiro semestre de 1995, marcado por muitas mudanças, exigiu, especialmente, dos Dirigentes Regionais de Ensino, grande trabalho, com facilidades e dificuldades, para conduzir as práticas que iriam demonstrar o novo perfil de atuação das DEs., a partir da extinção das DREs - Divisões Regionais de Ensino.

Para o Dirigente Regional de Ensino da DE de Rancharia, as principais facilidades encontradas no processo de implementação da política educacional atual começaram a surgir a partir do momento em que

“todos os integrantes da Delegacia de Ensino tomaram conhecimento do Plano e iniciaram um processo de pontuar as metas a serem atingidas...; o mesmo acontecendo com a comunidade que passou a estar ciente, na minha opinião, do item mais importante: os recursos estão na DE, em quantidade..., em valor que se precisa; a DE recebe o que planeja”.

⁹⁰ O horário de funcionamento da Delegacia de Ensino de Rancharia é ininterrupto, das 07h30min às 18h00min, de 2ª a 6ª feira. O mesmo ocorre na 4ª DE da Capital, das 08h00min às 18h00min. Os funcionários trabalham oito horas diárias, totalizando quarenta horas semanais, mas de forma escalonada, possibilitando o atendimento ao público durante e até por mais de dez horas.

Ainda dentro desse quadro, isso só tem sido possível, segundo o Dirigente, “porque o pessoal que trabalha comigo, não tem vícios de trabalho..., todos querem construir!”. E vindo ao encontro dessa facilidade,

“a confiança demonstrada pela SEE e pelos Órgãos Centrais na DE...; a confiabilidade e a participação interna e externa foram grandes agentes facilitadores nesse processo”.

Para o Dirigente, o mais difícil foi convencer a todos que as mudanças aconteceriam, pois a maioria das pessoas achava que tudo não passava de um plano com interesses exclusivamente políticos partidários. Procurava centrar esforços para convencê-los da necessidade de entenderem que “moradores de uma cidade pequena, não tem que ter cabeça pequena” e que “precisavam tomar conhecimento de que existiam os recursos, por exemplo, para fazer compras”.

O Dirigente também manifestou que tinha uma grande preocupação em iniciar, rapidamente, a capacitação do quadro de recursos humanos da DE de Rancharia, pois, do contrário “poderia ser um caos”.

O Grupo de Supervisão da DE de Rancharia é formado por cinco supervisores de ensino; cada um atende de quatro a cinco unidades escolares estaduais.

Para o primeiro Supervisor de Ensino participante desse trabalho, integrante do Grupo de Supervisão, por estar trabalhando há pouco tempo na DE, a sua avaliação abrange tanto o trabalho da Unidade Escolar, como da Delegacia de Ensino, após 1995. Afirma que a escola que antes dirigia, transformou-se completamente neste últimos quatro anos. E, ao iniciar seu trabalho na DE, carregando grande experiência em projetos de salas-ambiente,

observou que o trabalho também era em equipe e que todos os projetos estavam sendo executados de forma integrada.

Esse supervisor de ensino também acredita que os aspectos administrativos acabam consumindo grande parte do tempo de trabalho de todos; entretanto, diz que “é possível trabalhar o pedagógico, desde que se organize”.

Nesse cenário, cujo desempenho e atuação dos atores, necessariamente precisam ser interdependentes e com características de complementaridade, o Coordenador da Oficina Pedagógica da DE de Rancharia explicou que após 1995, muitas foram as modificações, principalmente porque antes dispunham apenas dois ATPs - Assistentes Técnicos Pedagógicos que trabalhavam com o segmento de 1^a a 4^a série, sendo que agora a legislação permite que a DE tenha oito ATPs⁹¹.

Afirma que as alterações foram tão profundas que, anteriormente,

“a Oficina era mais um depósito que, propriamente, uma Oficina Pedagógica: ela foi totalmente ampliada e passou a receber recursos financeiros...; quando as verbas chegam, mediante reunião feita com todos os integrantes, discute-se o seu uso, privilegiando o atendimento às prioridades e ao que realmente é necessário”.

Nesse contexto, o Coordenador manifesta sua opinião acerca do novo perfil da Oficina Pedagógica: “a Oficina passou a ser o apoio pedagógico para a UE...; diagnostica, propõe, acompanha, avalia e replaneja”. Aproveita o Coordenador para dizer que não só as ações da Oficina, mas da Delegacia de

⁹¹ “Na Oficina Pedagógica, poderá haver designação de mais 8 (oito) integrantes do QM, sendo um o coordenador das atividades” (instrução contida no anexo da Resolução SE nº 57, de 10/03/95). Os oito ATPs. são assim classificados: um para cada componente curricular (História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Educação Física, Educação Artística) e um para o segmento de 1^a à 4^a série.

Ensino como um todo, “todas as práticas são avaliadas e replanejadas” e nesse contexto, o Dirigente Regional de Ensino é integrante com grande importância: “para ele tudo aqui tem que ser assim”.

Em relação ao recebimento de recursos, o Coordenador afirma que além do recebimento regular de verbas, todos os projetos da DE apresentados, foram aprovados e com plenas condições financeiras de serem viabilizados.

De acordo com o Coordenador da Oficina Pedagógica, na execução da política educacional atual, a Oficina Pedagógica sofreu positivas alterações, tendo o seu módulo alterado e formado por profissionais, cuja escolha passou a ser fundada em “critérios técnicos e de conhecimento das disciplinas de atuação”. Para o Coordenador, o ATP da Oficina Pedagógica, também

“precisa demonstrar ser portador de uma metodologia diferenciada, centrada na preocupação de aproveitamento pelos alunos; ele precisa ter muita habilidade em trabalhar com pessoas...; é fundamental estar comprometido com as propostas pedagógicas da SEE; e, ser experiente com o trabalho desenvolvido em salas-ambiente”.

Para o Coordenador, o trabalho realizado na DE tem alcançado grandes resultados por diversos fatores. Menciona que o trabalho integrado com os outros setores e seções da DE tem contribuído muito para as conquistas positivas:

“as Seções de Administração e de Finanças têm ajudado muito; desde o apoio logístico até o pagamento das despesas..., tudo feito de forma planejada, geralmente com duas semanas de antecedência; pagam os palestrantes, as diárias...; todo esse trabalho é feito tanto nos encontros das DE como nas UEs”.

Ressalta, em continuidade às causas do alcance de bons resultados, “fundamentalmente, o trabalho integrado com Supervisão”.

A Oficina Pedagógica da DE de Rancharia, tem atuado sob o ordenamento de quatro estratégias, segundo o Coordenador:

“no início do ano letivo, os ATPs fazem o diagnóstico das UEs: orientam os professores na montagem da recuperação dos alunos; independentemente do projeto, o material utilizado nas classes de aceleração é também trabalhado e proporcionado grande ajuda; a realização de trabalhos de treinamento e orientação durante as HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo⁹²; e, o desenvolvimento das ações do PEC - Programa de Educação Continuada⁹³ que a partir de um diagnóstico obtido, com a participação dos Diretores e com os dados do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo⁹⁴, indicam os assuntos das reuniões de capacitação”.

⁹² HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, instituídas pelo Decreto nº 40.510, de 04/12/95 (inciso II do artigo 2º e inciso II do artigo 3º), dispondo sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas, que dentre vários objetivos leva em consideração a necessidade de adotar medidas que permitam a cada unidade escolar uma efetiva melhoria da qualidade de ensino e a necessidade de assegurar horas semanais de trabalho pedagógico coletivo para os professores. O mesmo Decreto contempla a ampliação da carga horária para os alunos do período diurno, a oferta de aulas de reforço e recuperação para os alunos que delas necessitam e a criação da função de coordenação para os períodos diurnos e noturno.

A Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996 dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas.

A Resolução SE nº 76, de 13 de junho de 1997 dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para designação de professor para o exercício da função de Coordenação Pedagógica, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.

⁹³ Trata-se de um programa da Secretaria de Estado da Educação que está sendo realizado através de contratos com Universidades Públicas, Privadas e outras Agências de Capacitação, objetivando capacitar professores, diretores, supervisores (SEE-ATPCE, 1997).

⁹⁴ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Criado pela Secretaria Estadual da Educação com o objetivo de estabelecer verdadeiramente uma cultura avaliativa, esse Sistema, abrange todas as escolas da Rede Oficial de Ensino, garantindo a cada uma, informações sobre o desempenho de seus alunos e à SEE, dados imprescindíveis à tomada de decisões quanto à política educacional do Estado de São Paulo. Para a Diretora de Projetos Especiais da SEE-FDE, Cláudia Davis, “a avaliação mostrou que nosso rumo está correto: investir em capacitação e dar às escolas recursos materiais e apoio ao coordenador pedagógico”. Para a Secretária da Educação, Rose Neubauer, “ao longo do processo de implantação e consolidação do SARESP encontramos valiosos parceiros; o compromisso e a responsabilidade demonstrados pelos delegados de ensino, supervisores, coordenadores de avaliação,

Ao comentar a respeito das principais dificuldades e facilidades na realização do trabalho da Oficina Pedagógica, o Coordenador afirma que, certamente, a maior, e na sua opinião única dificuldade, é retirar o professor da sala de aula para participar da capacitação; entende que as UEs têm dificuldades para substituí-los; ao mesmo tempo, o Coordenador acredita que a carga horária destinada às HTPCs seja insuficiente.

Já, em relação às facilidades, o Coordenador, reitera “a prática do trabalho coletivo”, demonstrando a importância de todos os setores e seções da DE e dos Supervisores de Ensino, em relação à atuação da Oficina, e, também, menciona “a informatização cada vez maior, a existência de recursos e de materiais e o bom acervo da Oficina”. Em conjunto, “tudo tem contribuído para facilitar o trabalho da Oficina”.

Um dos fatores que tem chamado a atenção do Coordenador da Oficina Pedagógica, é a atuação do Dirigente Regional de Ensino:

“ele é completo - tanto administrativa como pedagogicamente -; tem dado apoio incondicional à Oficina - discute, aprova e participa da realização dos projetos”.

Dentro da participação coletiva na tomada de decisões, o Coordenador da Oficina Pedagógica da DE de Rancharia iniciou seus comentários sobre o PEC - Programa de Educação Continuada, esclarecendo que esse programa tem sido responsável pelos expressivos resultados obtidos. Através do PEC, professores e equipes técnicas iniciaram grandes mudanças em suas práticas pedagógicas, contribuindo decisiva e positivamente na execução dos projetos

realizados sob a coordenação dos profissionais da Oficina Pedagógica, tanto os idealizados pela SE, como aqueles considerados próprios da DE.

Ao falar a respeito do PEC, o Coordenador da Oficina Pedagógica da DE de Rancharia faz menção à importância da conquista obtida pela DE,

“em não mais aceitar ‘pacotes prontos’ de capacitação: nós, em conjunto, escolhemos o que precisa ser trabalhado; já ocorreu de cancelarmos cursos para Diretores, Supervisores e Coordenadores porque, ao avaliarmos o apresentado pela agência capacitadora, verificamos que o trabalho já desenvolvido pela DE, estava além do que estava sendo oferecido”.

Comentando sobre as metas alcançadas pela DE, através da Oficina Pedagógica, o Coordenador destaca o valor do trabalho de avaliação que é feito durante e após a realização de eventos, projetos e programas:

“vamos à sala de aula, filmamos, colhemos dados, divulgamos e discutimos acertos e erros; em sistema de rodízio, uma UE - em destaque - é escolhida para sediar a reunião mensal que realizamos”.

Manifestando a preocupação e o valor que a avaliação tem na elaboração e continuidade de projetos, o Coordenador da Oficina Pedagógica da DE de Rancharia explicou que o Projeto da DE “Falando e Fazendo”⁹⁵ integra o conjunto das avaliações praticadas.

⁹⁵ O Projeto “Falando e Fazendo” trata-se de uma proposta para encaminhamento do trabalho pedagógico que acontece mensalmente em uma das Unidades Escolares da Delegacia de Ensino objetivando socializar o resultado de um projeto bem sucedido realizado por elas e a melhoria da qualidade do ensino. Esse encontro é um dia letivo normal da escola sede, onde os participantes (Dirigente Regional de Ensino, Diretores de Escolas, Vice-Diretores, Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores, ATPs da Oficina Pedagógica, Pais de Alunos e Comunidade em geral) tomam conhecimento do que está sendo realizado na esfera pedagógica (DE de Rancharia, 1998). Por apresentar essas características, o projeto ao ser operacionalizado, constitui-se num instrumento de avaliação das ações da Delegacia de Ensino de Rancharia.

Quanto à relação existente entre DE-SEE, o Coordenador afirmou que geralmente as convocações para os encontros, sempre atendidas pela DE, são feitas pela CENP que adota como critério, os componentes curriculares. Na sua opinião esse órgão central vem realizando bom trabalho.

Em continuidade da análise do funcionamento da Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino de Rancharia, o Coordenador, considera a DE uma Secretaria da Educação local:

“o trabalho tem chegado até à UE; a evasão está sendo combatida e diminuída; índices de retenção também, ...quase inexistem; os resultados do SARESP também demonstram o bom trabalho realizado. Por estes motivos eu digo sim; a DE de Rancharia pode ser considerada uma Secretaria da Educação local”.

Já para o Chefe de Finanças, o trabalho está sendo realizado “em condições ideais: dentro da previsão orçamentária, tudo é atendido”. Entretanto, embora declarando que tenha aumentado, não consegue definir

“...se esse aumento é devido à extinção da Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente ou porque, a partir de 1995, o repasse de verbas aumentou muito”.

Mas, tem certeza de que, “a autonomia conferida ao Diretor de Unidade Escolar, fez o serviço aumentar”.

Da leitura dos depoimentos feitos pelos Diretores, depreende-se que muitas transformações ocorreram a partir de 1995 na relação DE-UE; comentou um Diretor da DE de Rancharia que

“...houve grande impulso na Educação, no sentido da autonomia da equipe escolar para tomar decisões e administrar os recursos financeiros; a relação Escola/Comunidade tornou-se mais

estreita já que a APM e o Conselho de Escola decidem junto dos professores e alunos, ou seja, os representantes da comunidade”.

Para outro Diretor dessa DE,

“a partir de 1995 com a descentralização promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Escola pode através dessa autonomia gerenciar os recursos a ela destinados, elaborar seus próprios projetos e executá-los, reduzindo a relação de dependência da Delegacia de Ensino, ao mesmo tempo que passou a ser gerida como uma empresa que faz seus diagnósticos, propõe e realiza as ações, e claro, sempre com acompanhamento e o respaldo da Delegacia de Ensino, que no nosso caso, sempre esteve presente atendendo nossas solicitações e subsidiando ações que resultassem no sucesso dos projetos e melhoria da qualidade de Ensino”.

Entendem os Diretores que, a mudança nessa relação trouxe como consequência, maior rapidez, principalmente, no repasse de verbas. Afirma um Diretor que as verbas ao chegarem à DE de Rancharia, “...são imediatamente repassadas às Unidades Escolares”. Para os Diretores, o recebimento das verbas leva-os à reflexão e ao debate acerca das necessidades e prioridades de cada UE e à otimização do uso dos recursos. E um Diretor conclui

“...assim, a escola tomou-se bem equipada com computadores, TVs, aparelhos de som, retro-projetores, etc...; tanto os recursos financeiros para a manutenção da escola como aqueles destinados às despesas miúdas e material de consumo têm sido suficientes, atendendo a alunos, professores, etc...”.

Entretanto, para um Diretor de Escola jurisdicionada à DE de Rancharia,

“não há total descentralização e desconcentração de poder; toda autonomia é relativa; há órgãos normativos e toda uma legislação a se cumprir; o Dirigente Regional segue à risca a política implementada pela Secretaria da Educação e faz com que Direção, Professores e Funcionários a

sigam também; seu grau de atualização é excepcional, assim como seu poder para motivar os profissionais da educação, propondo sempre novos desafios; nesta DE estamos bem informados sobre todos os acontecimentos dos meios educacionais, além de termos respaldo para tomadas de decisões, desde que não firam os princípios destacados anteriormente”.

Complementa esse posicionamento, o Chefe da Seção de Pessoal da Delegacia de Ensino de Rancharia, ao comentar sobre suas maiores facilidades e dificuldades no exercício de seu cargo. Na sua opinião, as maiores facilidades são representadas pela “fácil convivência das pessoas na Delegacia de Ensino” e “pelo trabalho em equipe”. Em relação às dificuldades, comenta que estão restritas à contagem de tempo do professor, que por lecionar em vários estabelecimentos e não permanecer por muito tempo num mesmo lugar, o trabalho de contagem fica muito complexo. No entanto, acredita que “a partir da informatização prevista da SEE-DE-UE, essa dificuldade desaparecerá”.

Dessa necessidade dos trabalhos serem realizados de maneira integrada, com o objetivo de promover e facilitar a interação entre SEE-DE-UEs, coletar, sistematizar e instrumentalizar a análise dados, agilizar procedimentos e providências, melhorar e aperfeiçoar a apresentação de trabalhos e seus desdobramentos, encurtar distâncias e oferecer melhores condições de segurança nas informações recebidas e prestadas, surge o Técnico de Informática, que segundo o profissional da DE de Rancharia, respondendo pela função, entende que

“...esse cargo precisaria ser ocupado por uma pessoa habilitada na área; eu respondo porque desde o início, em 1995, fui designada para participar de reuniões que tratassem deste assunto”.

Com a extinção do BANESER - Banespa S/A - Serviços Técnicos e Administrativos⁹⁶, em 1995, o Técnico de Informática contratado, deixou a Delegacia de Ensino. Se com a sua presença, “não tínhamos acesso ao computador”, afirma o Técnico atual, a situação ficou mais complexa porque, ao sair, “ele destruiu todos os arquivos; precisamos começar do zero”.

No entanto, observa-se que todos os setores da Delegacia de Ensino dispõem de microcomputadores e impressoras.

O Técnico informa que além dos cursos e treinamentos oferecidos pela SEE-CEI objetivando a informatização interna e externa da Delegacia de Ensino, “em 1996 e 1997 todos os funcionários envolvidos neste trabalho na DE e, dois por Unidades Escolar, participaram de curso promovido pelo SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial⁹⁷ de Presidente Prudente, para

⁹⁶ O BANESER - Banespa S/A - Serviços Técnicos e Administrativos, Sociedade Anônima de Capital Fechado, surgiu em agosto de 1973, objetivando atuar junto em projetos sociais para atender às necessidades de um Banco Moderno (BANESPA), como resultado da alteração da denominação da PRESTEC S/A - Serviços Técnicos e Administrativos (uma das empresas pioneiras em terceirização de serviços), criada durante a operação de aquisição pelo BANESPA - Banco do Estado de São Paulo S/A, em abril de 1969, do controle acionário da Casa Bancária Irmãos Malzoni.

Até 1984, o BANESER que desenvolvia atividades basicamente para atendimento à empresa-sede (BANESPA), passou a prestar serviços técnicos, administrativos e especializados a outros órgãos da administração pública, dentre eles, a Secretaria de Estado da Educação, para a viabilização de projetos sociais, culturais e na implementação de políticas sociais, sempre de acordo com os planos do Governo do Estado.

A Secretaria de Estado da Educação, até dezembro de 1994, possuía 1.295 funcionários (excluem-se os profissionais que atuavam na Segurança Escolar e nos Postos de Informações), vinculados ao BANESER, contratados para atender ao desenvolvimento técnico de informática e acompanhamento administrativo dos procedimentos operacionais e de apoio às Delegacias de Ensino, na implantação e operacionalização do Projeto Educacional “Escola-Padrão”, assim como para atender às atividades voltadas para a modernidade administrativa e tecnológica dos serviços públicos prestados por essa Secretaria.

A partir de janeiro de 1995 todos os contratos externos foram cancelados e o BANESER voltou a atuar de acordo com as suas origens - prestar serviços não bancários ao BANESPA e Conglomerado (BANESPA Cartões, BANESPA S/A - Arrendamento Mercantil, BANESPREV - Fundo Banespa de Seguridade Social, e outros) -.

O BANESER passou a denominar-se BANESPA Serviços, a partir de 1997 e possui 2.600 funcionários (BANESPA Serviços, outubro de 1998).

⁹⁷ SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. De acordo com sua *homepage* na Internet, “o Senac é uma organização de caráter privado que vem contribuindo para a superação dos problemas sociais e econômicos do país, através da capacitação profissional de trabalhadores para as áreas de comércio e serviços; instituição sem fins lucrativos, o SENAC foi criado em 10 de janeiro de 1946, por iniciativa dos empresários do comércio; é mantido pelas empresas desse setor, que destinam ao SENAC 1% calculado

que aprendessem as noções básicas e primeiros contatos para uso do computador.

A própria SEE mantém uma Central de Atendimento para ajudar no esclarecimento de dúvidas. Para o Técnico, “o atendimento é bom”. Afirmou também que, “muitas vezes, vai até à UE para ajudar, quando necessário e solicitado”.

Inegavelmente, uma prática que exercitou as condições das equipes que atuam nas Delegacias de Ensino e Unidades Escolares, quanto à capacidade de promoverem discussões e conclusões a partir de consensos, foi o trabalho realizado com a reorganização da rede física.

Nessa perspectiva, o Supervisor 1 da DE de Rancharia valoriza as conquistas positivas de um “governo arrojado” quanto à coragem em reorganizar as escolas; entretanto, ao considerar que as UEs. de 1ª à 4ª série passaram a ter “um funcionamento tranquilo”, comenta que o mesmo não ocorre com as demais. Estas “estão assoberbadas de trabalho”, porque a quantidade de alunos, professores e funcionários é maior; enfim “a complexidade do trabalho é muito grande”. Para tanto, sugere que haja alteração no módulo de funcionários em escolas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio, sem desconsiderar a necessidade do aumento de inspetores de alunos.

Como representante da Secretaria de Estado da Educação, a Delegacia de Ensino de Rancharia tem sob sua jurisdição trinta e oito Unidades Escolares,

sobre o total da folha de pagamento; nestes 50 anos, o SENAC preparou mais de 22 milhões de pessoas para o mercado de trabalho, em todo o Brasil”. Dados de 1996 revelam que o SENAC tinha, nesse ano, 1.881.948 alunos matriculados em seus diversos cursos; oferecia 112.285 atendimentos diversos; atendia a 1.804 municípios brasileiros; possuía 553 Unidades Escolares; 10.031 professores, instrutores e agentes. Está presente em todo o Brasil e só no Estado de São Paulo tem 12 Centros Especializados dedicados a áreas de conhecimento específicas e 34 Unidade Operacionais destinadas ao atendimento múltiplo (SENAC, julho de 1998).

força do querer; ...estou aqui há quatro anos e a cada dia tem sido um recomeçar”.

Ao comentar a respeito da forma de organização da Equipe Técnica de Supervisão de Ensino o primeiro Supervisor entrevistado comentou que no início de março de 1998, tendo em vista a incorporação de parte da 3ª DE pela 4ª, foi promovida a reorganização dos setores, ou seja, do agrupamento de escolas. Sob sua responsabilidade o supervisor afirmou ter quatro escolas estaduais e quatro particulares e que em geral os setores têm de seis a oito escolas.

Com relação aos critérios que levaram à essa reorganização, o supervisor 1 afirmou que

“existe uma legislação que fala sobre graus de dificuldade, proximidade..., ...faz tempo que eu não vejo essa legislação; quanto aos critérios eu não sei exatamente quais são porque foi a Delegada que montou os setores esse ano e eu não sei o que ela priorizou; eu acho que ela priorizou o grau de escolas mais problemáticas que precisavam de mais interferência de um supervisor, com escolas menos problemáticas”.

Para esse supervisor o critério favorece a atuação do Grupo de Supervisão e acredita que outro critério também utilizado foi a localização geográfica. No entanto, sugeriu que

“melhores explicações sobre esse assunto poderiam ser conseguidas com a própria Dirigente porque, neste ano, nós não tivemos participação na formação dos setores; eu posso dizer sobre a 3ª...; talvez ela até tenha consultado; ...eu entrei em férias e licença prêmio em janeiro e fevereiro, mas ela mesmo disse que montou os setores; ...ela deve ter consultado; ...está satisfatório: eu não tenho restrições quanto à formação dos setores; foi bastante adequado; sem problemas; eu estou muito satisfeito com o meu setor e acho que os colegas também”.

Para o Supervisor de Ensino 2 da 4ª DE,

“até dezembro de 1997, nós trabalhávamos com 90 escolas; tínhamos um esquema de trabalho e funcionava bem; com esse número de escolas, tudo bem; com a extinção da 3ª DE, recebemos mais 50, 60 escolas; ...ficou bastante difícil o trabalho; a realização de reuniões...; se você precisa se comunicar urgentemente..., leva muito mais tempo; nesse sentido, o aumento da quantidade de escolas dificultou bastante; para a supervisão fazer o acompanhamento nas escolas, de 5, passar para 8 escolas, não é complicado; ...em termos administrativos de organização da DE, eu acho que esse número interfere um pouco no trabalho; é muito alto”.

O supervisor 2 explicou que o Grupo de Supervisão atua na 4ª DE da Capital por setores - grupo de escolas - e que

“até o ano passado, 1997, a equipe de supervisores participou da formação desses setores, por ter ajudado na reorganização; em 1998, os critérios para a formação deles, foi da Dirigente; pela informação que nós tivemos ela considerou o tamanho da escola, a quantidade de alunos, as dificuldades; mas, garantindo que o número de escolas, para cada supervisor, é quase o mesmo - de sete a oito escolas, entre estaduais e particulares -; sempre você tem uma escola de CB à 4ª, de 5ª à 8ª, de 2º grau, uma particular, uma que tem profissionalizante para que você possa atuar em várias áreas”.

A Oficina Pedagógica da 4ª DE da Capital foi inaugurada em 16 de dezembro de 1988. Para a atual Coordenadora, ao comentar a sua inserção e atuação no processo de descentralização e desconcentração, objetivando o fortalecimento da DE, afirmou que

“no outro governo, a gente não tinha Coordenador na Oficina; só tínhamos as pessoas responsáveis...; cada professor responsável pela sua área...; com a atual Dirigente, nesse governo, é que foi colocado o Coordenador, mas eu não

deixo de fazer a minha parte que é cuidar da Língua Portuguesa; eu coordeno as ações da Oficina, os cursos, compra de material, organização do acervo... e acho que tem dado resultado”.

Objetivando maior integração de todos os profissionais que atuam na Oficina Pedagógica, evitando inclusive sobrecarga de atribuições para um mesmo professor, a Dirigente Regional de Ensino, segundo a Coordenadora, adotou o sistema de rodízio entre os professores, mudando a coordenação a cada dois meses, através de escala por ordem de chegada das pessoas na Oficina.

A Coordenadora da Oficina Pedagógica da 4ª DE da Capital, independente das situações adversas, considera-se atuante frente ao atual processo de descentralização: “pode ser que não seja um modelo maravilhoso, mas eu integro essa descentralização”.

Para a atual Coordenadora da Oficina Pedagógica, o profissional que atua nesse cargo,

“precisa, em primeiro lugar, conhecer cada disciplina contida na Propostas Curriculares da CENP por nós seguida, ter conhecimento da parte administrativa...; ele tem que ter conhecimento do conjunto: da parte pedagógica e da parte administrativa... e até da parte da legislação; coisa que considero ainda falha...; só que a gente não tem tempo para se dedicar a tudo e fazer tudo bem feito”.

A Coordenadora entende que para ocupar esse cargo

“...é necessário ser professor, ...e se ele tiver pedagogia..., ajuda um pouco, apesar que a gente aprende na raça...; não é um diploma que vai fazer o milagre”.

A Coordenação da Oficina Pedagógica da 4ª DE da Capital ao comentar sobre os projetos inovadores próprios, excluindo-se os da SE, e atualmente operacionalizadas pela Delegacia de Ensino, fez um retrospecto desse funcionamento explicando,

"...quando eu entrei aqui em 1989, os ATPs eram capacitados pela CENP, na CENP e tinham que multiplicar a capacitação adquirida em forma de curso; cada curso tinha que ter 30 horas; o professor tinha que fazer esse curso fora do horário e trabalho para ganhar o certificado - muitos não vinham; ...a multiplicação também era feita em forma de orientação técnica com a participação de um professor por escola, coisa que não dava certo - na escola ele não passava o que havia adquirido ou por falta de espaço na própria escola ou por falta de vontade".

A partir de 1992, após a constatação feita de que aquela capacitação não estava apresentando resultados satisfatórios, a Coordenadora afirmou que

"teve início a realização de atividades de capacitação, mas em forma de oficinas, às vezes de 4 horas, 12 horas, 20 horas, dependendo do assunto...; passamos a convidar o professor e não mais convocá-lo; a frequência começou a aumentar; ...e fazendo um acompanhamento junto às escolas - é o que o PEC faz agora; ...a única novidade do PEC é que a capacitação passou a ser feita em massa, para todos os professores da escola, de 5ª a 8ª séries".

A Coordenadora da Oficina Pedagógica da 4ª DE da Capital, ao retornar aos comentários sobre projetos inovadores da própria DE, lembra que

"...teve um projeto chamado Festival de Experiências (88, 89, 90 e 91), com duração de duas semanas cada, onde os professores apresentavam suas experiências pedagógicas - esse foi mesmo inovador porque depois do 4º Festival, a CENP também realizou um parecido, mudando o nome para Fórum de Experiências; até o 3º chegamos a fazer publicações sobre os festivais; a partir do 4º, por falta de verbas,

deixamos de fazê-las...; neste ano pretendemos realizar mais um”.

A partir de 1995, segundo a Coordenadora, também são considerados projetos inovadores da DE,

“o projeto do jornal na sala de aula, a reciclagem do papel, o projeto horta...; o projeto meio-ambiente; ...a partir de cada projeto realizado, o professor passou a sentir mais interesse em participar das capacitações e realizar outros em suas escolas...; ...o professor precisa de um empurrão, de uma semente; ele não tem tempo em sala de aula; ele não tem tempo para ler, estudar; ele dá aulas em três períodos e assim você tem que orientá-lo, passar as informações...; por isso é que existe a Oficina Pedagógica - você dá ‘dicas’ para o professor se desenvolver melhor dentro da sala de aula”.

A Coordenadora da Oficina Pedagógica lembra que é também uma inovação descentralizada, o processo seletivo, através de concurso, para Coordenador Pedagógico das escolas, a partir do momento em que passou a ser responsabilidade da DE e a realização da Oficina, a partir de 1998. Nos dois primeiros, em 96 e 97, a Coordenadora informou que

“as provas já vinham prontas da Secretaria; a partir de 1998 as Delegacias é que ficaram responsáveis por essa realização; ...muitas não irão fazer porque já fizeram e os aprovados em anos anteriores, já preencheram as vagas; aqui nós temos 200 inscritos, inclusive de outros municípios, para 11 vagas”.

Continuou a Coordenadora afirmando que esse setor,

“é muito importante para as escolas porque além de oferecer os tipos de capacitação já descritos, nós participamos dos HTPCs dos professores...; vamos direto na escola;...fazemos um trabalho de complementação aquilo que o professor adquiriu junto ao PEC e a outros tipos de capacitação; ...esclarecemos suas dúvidas; eu entendo que o que mais funciona é isso: a combinação de todas

essas ações levou-nos a observar uma melhora de 100%, apesar de não conseguirmos visitar todas as escolas e nem darmos um atendimento sistemático...; a oficina precisaria ser maior e com mais profissionais; ...assim, a escola bem preparada acaba fortalecendo a DE”.

Durante a realização das capacitações, diretores e professores das escolas, de acordo com a Coordenadora da Oficina Pedagógica da 4ª DE da Capital,

“...vão dando ‘dicas’ do que eles precisam..., quais as prioridades...; o conjunto dessas solicitações ajudam na elaboração do Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica; é importante destacar que as capacitações também são organizadas através da utilização dos resultados do SARESP, do rendimento bimestral dos alunos, ...e é claro, das propostas curriculares”.

A Coordenadora também explicou que

“as escolas sugerem os projetos, os professores e coordenadores apontam as dificuldades de cada escola... e em conjunto com a Supervisão nós elaboramos as ações do nosso plano”.

Os recursos financeiros para a execução do plano de trabalho da Oficina Pedagógica, conforme comentou a Coordenadora, são assim repassados:

“nós recebemos uma verba para material de consumo, para material de despesa miúda e para pagamento do transporte dos professores;...o Setor de Finanças é quem recebe da Secretaria, da COGSP, ...não sei, cada verba vem de um lugar..., e depositado na conta bancária da Oficina”.

A Coordenadora esclareceu que até 1997 a Oficina tinha apenas uma conta bancária;

“em 1998 nós desmembramos a parte do transporte porque cada ATP responsável pelas capacitações, passa a responder naquele momento; ...o volume de dinheiro começou a ficar muito grande e complicou;...também existe uma verba para material permanente, mas não somos nós que mexemos; só fazemos a relação das necessidades..., isso envolve licitação”.

Para a Coordenadora

“as verbas recebidas até 1997 eram suficientes; a partir de 1998 começou a demorar um pouco o repasse; agora, no final do 1º semestre é que foi liberada, para transporte apenas, uma verba para a Oficina; esse ano complicou, porque antes vinha trimestralmente; mas desde 1995 o dinheiro foi mais que suficiente”.

Na organização das sessões para capacitação e/ou reuniões, por contar no quadro professores, moradores da região, as despesas são apenas com transporte. Explicou a Coordenadora, que

“...são feitos numa escola de fácil acesso;...agora, o pagamento de transporte é feito apenas quando são encontros para realização de projetos da SE; em projetos da própria DE não tem verba para esse tipo de pagamento”.

Em relação ao acompanhamento e à avaliação do plano de trabalho da Oficina Pedagógica a Coordenação informou que

“...além do acompanhamento sistemático, as avaliações são feitas constantemente e não só no final do ano; a cada término de um projeto é feita a avaliação..., o que deu certo ou não; em caso de repetição do projeto, o que precisa ser melhorado”.

A maior dificuldade encontrada pela Coordenadora da Oficina Pedagógica é o acúmulo de funções,

“mas sendo Coordenadora ou não, eu faço a mesma coisa, entendeu?...; porque desde que eu entrei aqui..., por isso desde que a Delegada de Ensino entrou aqui, ela quis me colocar na Coordenação porque eu sempre fiz esse trabalho de estar cobrando, organizando..., de coordenar mesmo; eu gosto dessa parte, para mim não é...; é que com esse volume grande de verba que tem vindo, complicou para a coordenação porque ficou tudo sob sua responsabilidade; enquanto só respondia pela parte pedagógica..., tudo bem, porque você cresce muito com isso”.

Ao manifestar-se a respeito das facilidades encontradas no trabalho da Oficina Pedagógica a Coordenadora disse:

“...facilidades não têm..., que facilidade eu teria?...; têm vantagens de você estar participando de reuniões, ...você está crescendo”.

Para a Coordenadora, na sua relação com a Delegada de Ensino,

“existe um mútuo respeito; as minhas opiniões são aceitas;...ela participa das reuniões de Oficina; é atuante; ...mesmo na elaboração dos projetos ela está sempre presente”.

A participação do Grupo de Supervisão no trabalho da Oficina Pedagógica é variável, de acordo com os projetos. Cada projeto tem um supervisor responsável. A Coordenadora afirmou que

“...uns supervisores são mais solicitados do que outros, baseado na formação de cada um e no momento de realização de cada projeto; ...cada um na sua área”.

Pela especificidade do trabalho da Oficina Pedagógica, para a Coordenadora,

“a única seção da DE que tem um trabalho integrado com a Oficina, é a de Planejamento;

...eles elaboram o QE⁹⁹; ...o pessoal das outras seções até passam por lá, mas..., eles nem tempo para participarem”.

A Coordenadora declarou que não existe capacitação específica promovida pela SE para os ocupantes desse cargo;

“...o que existe, é a capacitação antes da realização de cada projeto; ...por exemplo, no SARESP: eles chamaram para capacitar a equipe de cada DE que ficaria responsável; ...para Classes de Aceleração têm sido mais constante; nós estamos tendo desde o início do ano;...por área..., língua portuguesa, geografia..., nesse governo nunca teve; ...nesse governo houve uma reunião no início, em 1995 para coordenadores e depois, apenas no início de cada projeto da SE;... é uma falha, eu acho”.

Ao ser indagada sobre seu posicionamento a respeito da Delegacia de Ensino transformar-se numa Secretaria da Educação local, a Coordenadora respondeu: “...numa DRE?...; não sei..., não sei”.

Concluiu a Coordenadora da Oficina Pedagógica:

“Eu poderia até dar nota 10 para a 4ª DE da Capital, quanto ao seu fortalecimento e descentralização de suas práticas porque ela faz as coisas de acordo com os recursos e com as propostas que lhes são oferecidas; se não fez melhor ou não fez mais é porque não foram oferecidas oportunidades..., recursos, ...autonomia; a gente faz aquilo que está ao nosso alcance...; ...a gente faz as coisas além da conta, aqui; faz até demais”.

⁹⁹ QE - Quadro da Escola. Trata-se de uma ficha-documento, preenchida pelas Unidades Escolares e entregue às Delegacias de Ensino na primeira quinzena do mês de março de cada ano letivo contendo vários campos com informações dos cursos ministrados, do número de classes, de alunos, por turnos, tipos e condições das salas de aula e do prédio, do número de professores, das parcerias existentes, se a UE tem Grêmios Estudantis, APM, Auditório, Quadra Esportiva, Laboratório, Salas de Informática (na área pedagógica), Biblioteca, Zeladoria, Zelador, e outras. Assinam o QE, o Diretor da UE, o Assistente Técnico de Planejamento, o Supervisor de Ensino responsável pela UE e o Dirigente Regional de Ensino.

Para um Diretor da 4ª DE da Capital,

“os resultados do processo de descentralização e desconcentração foram positivos, pois permitiram uma aproximação muito estreita entre a Unidade Escolar e a Delegacia de Ensino, tanto nos aspectos pedagógicos quanto na questão administrativa, facilitando a resolução de problemas de cada UE, uma vez que eliminou-se a intermediação das DREs, que devido aos trâmites burocráticos, prolongavam e dificultavam a solução de problemas”.

Uma Diretora manifesta a sua opinião dizendo que

“há um elemento-chave que expressa bem tal mudança: mais autonomia à UE; essa autonomia se desdobra na construção do Projeto Pedagógico, procedimentos de solicitação e destino de verbas, de acordo com a lei, bem como o envolvimento da comunidade escolar numa efetiva ação no construir escola”.

Se de um lado os depoimentos dos Diretores declaram que a solução dos problemas tem ocorrido de forma mais rápida e direta, as orientações recebidas têm sido mais seguras e dinâmicas, a burocracia diminuiu, as atitudes mostram mais transparência, de outro, um Diretor explica que

“sem dúvida houve avanços; no entanto, não considero que tenha ocorrido uma agilização e facilidade ampla nesse contato; as informações muitas vezes apresentam falhas, o que acarreta realização do serviço por mais de uma vez; por diversas vezes são preenchidos formulários e encaminhados documentos idênticos ou bastante semelhantes, para setores distintos pois parece não haver pleno entrosamento dos setores”.

Em relação às opiniões dos Diretores de Escola a respeito da atuação da 4ª DE da Capital, após a extinção da Divisão Regional de Ensino, um Diretor esclarece que tem havido maior facilidade no contato e acompanhamento dos

processos, mas que ainda há entraves burocráticos que dificultam que as informações tramitem de maneira mais rápida.

Já para outro Diretor,

“houve uma agilização no relacionamento entre a Unidade Escolar e a Delegacia de Ensino após a extinção das Divisões Regionais de Ensino, principalmente no que diz respeito à solução de problemas relacionados com a vida funcional dos servidores; pode-se constatar também que há maior facilidade na obtenção de materiais pedagógicos, capacitação em serviço e as informações chegam à UE com mais precisão e rapidez”.

Entretanto, para a Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital, embora muitas conquistas foram alcançadas e em geral os diversos setores têm atuado de forma eficiente e ágil, a Seção de Pessoal ainda não tem trabalhado de maneira satisfatória: “...trata-se de um grande nó de estrangulamento que ainda coloca a UE numa situação muito delicada em relação à DE”. Entende que

“...a Seção de Pessoal ainda precisa ser melhorada pelos seguintes motivos: trata-se de uma seção em que aparecem muitos problemas rotineiros de vida funcional e por coincidência, nessa esfera, eu aqui, é que tenho mais prática; ...reconheço que os funcionários que lá atuam, ainda dependem muito de mim; as experiências que eu carrego em relação a essa seção não podem ser repassadas a curto prazo; a legislação é muito complexa; quando o funcionário chega para trabalhar, ele é recém-saído da sala de aula - até ele dominar todo o raciocínio, demora; ...já cheguei a ficar de duas a três horas por dia na Seção de Pessoal para ajudá-los; atualmente eu os tenho deixado mais sozinhos, para que caminhem... e para que consigam resolver as situações existentes; neste ano eu quero trabalhar muito no sentido de estar revertendo esse quadro; tenho várias idéias... que eu quero conversar com o grupo e colocar em prática; a informatização vai ajudar bastante; acredito que a insegurança na prestação do serviço tem gerado muito ansiedade

nos funcionários e compromete até o atendimento ao público; trabalhar nessa seção não é fácil; os assuntos são muito interdependentes e só a experiência, nesse caso, resolve; as reclamações que tenho recebido dessa seção não são por incompetência dos funcionários porque ainda eles não encontraram o caminho e eu é quem tenho que dar essa assessoria a eles; ...o conjunto de minhas atribuições fazem com que, em determinados momentos, eu não consiga destinar mais tempo à Seção de Pessoal”.

Ao referir-se a outros departamentos da Seção de Administração, o Chefe comprova parte dos avanços, comentando que na 4ª DE da Capital, o Setor de Comunicações Administrativas, é na prática

“...o Protocolo que funciona com um profissional cuja função é registrar no computador todos os processos e documentos; ...em seguida eles são distribuídos de acordo com os assuntos, para as seções ou setores; ...os interessados poderão acompanhar o andamento dos processos mediante o preenchimento de formulário próprio...; em dez dias ele tem as respostas..., as informações solicitadas; ...nem sempre os pedidos são feitos por pessoal da ativa”.

Continua explicando, o Chefe de Administração da 4ª DE da Capital que, também integrando a seção, existe o Setor de Material e Patrimônio, com uma encarregada e duas funcionárias. Declarou que

“todo material que entra na DE, antes passa pelo Setor de Material e Patrimônio, com sua nota fiscal, onde é registrado, chapeado e distribuído para as escolas, preferencialmente para o Diretor, de acordo com a orientação da nossa Dirigente, através de um documento chamado nota de entrega; ...no final de cada ano precisamos fazer o inventário de cada escola; nesse trabalho encontramos tudo que entrou e saiu da escola; ...em casos de roubo de material na escola, é feito um Boletim de Ocorrência junto às autoridades policiais e após dar entrada da DE é feita uma sindicância para apurar os fatos; ao ser concluída a sindicância e o material não sendo recuperado, o Setor de Material e Patrimônio solicita baixa no SEAFEM e em seguida o processo é enviado ao

Tribunal de Contas para a baixa definitiva; ...a partir daí, esse material sai do inventário; toda essa rotina também é utilizada no funcionamento interior da Delegacia de Ensino”.

Na 4ª DE da Capital, os funcionários mais experientes na área de informática, em conjunto, respondem por esse setor.

Entretanto, nem todos os departamentos dessa Delegacia de Ensino apresentam avanços significativos no campo da informática. Por exemplo, para o Chefe de Administração, embora reconheça a existência de muitas conquistas a partir de 1995, ainda há

“...falta material também; o meu setor ainda não é informatizado; aliás está começando agora..., nesse novo governo...”.

Na busca do seu fortalecimento, o funcionamento da DE tem passado por grandes modificações. Informou a Dirigente que o organograma atual da 4ª DE, embora ainda estabelecido pelo Decreto nº 7.510/76,

“estaria precisando de digitadores; de um departamento de informática; é importante destacar que em relação à informática, inúmeras capacitações já foram realizadas e ainda serão, para todos, desde a escola até a DE”.

Como representante da SEE - Secretaria de Estado da Educação, a 4ª DE da Capital tem sob sua jurisdição cento e quarenta e duas Unidades Escolares, sendo sessenta e oito Estaduais (anexo 4) e setenta e quatro Particulares.

As Unidades Escolares Municipais têm supervisão educacional própria, através da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A 4ª DE da Capital não tem Unidades Escolares Assistenciais sob sua jurisdição.

A 4ª DE da Capital atende 49.190 alunos no Ensino Fundamental, 28.659 alunos no Ensino Médio, 438 alunos no CEFAM, 413 alunos na Educação Especial¹⁰⁰, 343 alunos na Suplência (Ensino Fundamental) e 2.535 na Suplência (Ensino Médio).

O atendimento efetuado pela 4ª DE da Capital representa 1,33% do total de alunos no estado de São Paulo - 6.084.461 - em 1,05% de suas escolas - 6.502 - (SEE-CIE, 1997-1998).

Quanto ao funcionamento das Delegacias de Ensino de Rancharia e 4ª da Capital, através da descrição de suas principais características e da leitura dos depoimentos de alguns de seus profissionais pode-se depreender, inicialmente, tratar-se de realidades com aspectos convergentes e divergentes entre si, determinados, principalmente, pelo diferente tamanho entre as duas DEs.

A análise comparativa dos anexos 3 e 4 mostra, claramente, que há maior complexidade na atuação da 4ª DE da Capital do que em relação à da DE de Rancharia. Nessas considerações iniciais podem ser encontradas as comprovações que justificam a presença ou não de pontos comuns entre ambas.

¹⁰⁰ A Educação Especial atende ao artigo 58, capítulo V, da LDB, sob nº 9.394, de 20/12/96.

As sessenta e oito escolas estaduais da 4ª DE da Capital têm 81.140 alunos e as vinte e quatro escolas pertencentes à DE de Rancharia possuem 13.956 alunos, o que leva a primeira a ter 2.678 professores e 829 funcionários e a segunda, 499 e 126, respectivamente.

O significativo aspecto diferenciador presente na rotina de trabalho das Delegacias de Ensino manifesta-se e está centrado na extensão do quadro de seus alunos e nos desdobramentos dele conseqüentes: aumento do número de unidades escolares, de salas de aula, de cursos, de professores, de funcionários, etc..., mesmo tendo a 4ª DE da Capital quase o triplo de servidores em relação à DE de Rancharia e, teoricamente, todas as suas escolas localizadas no mesmo município¹⁰¹.

Durante esses quatro anos (de 1995 a 1998), inegavelmente, pode-se observar, com facilidade, a presença de esforços, não mais isolados, senão da totalidade, mas da maioria dos servidores que atuam nas duas DEs., em conseguir resultados que venham comprovar o fortalecimento de suas instituições, a partir das condições oferecidas pela SEE.

Várias declarações demonstraram e puderam ser comprovadas que recursos financeiros e materiais não representaram agentes dificultadores na prestação dos serviços educacionais nas duas Delegacias de Ensino trabalhadas.

Não com menos freqüência ficou constatado que avanços, mesmo ainda insuficientes, foram conquistados no sentido de ter-se conseguido despertar nos profissionais das DEs., a conscientização sobre a importância da prática do

¹⁰¹ A fator distância, neste estudo de caso, passou a ter importância relativa, tendo em vista escolas da 4ª DE da Capital estarem mais distantes da DE do que algumas escolas em relação à DE de Rancharia.

trabalho coletivo e da compreensão de sempre estarem presentes nas relações de trabalho, o clima de cordialidade, disponibilidade e cooperação entre todos.

Também foi possível encontrar os primeiros sinais de melhoria quanto à aquisição de equipamentos e de procedimentos de adequação aos avanços tecnológicos atuais, através do desenvolvimento de projetos de informática, nas áreas administrativa e pedagógica, gradualmente sendo disponibilizados, tanto para as Delegacias de Ensino como para os Unidades Escolares.

Compreende-se que este período de quatro anos, representou em sua grande parte, a realização de práticas que visavam mais a implantação de métodos e procedimentos que, em seguida, possibilitariam a implementação necessária, à medida em que os resultados fossem obtidos e sendo submetidos a avaliações que as finalizariam, ou as retificariam ou sinalizariam positivamente para a sua continuidade.

Entretanto, essas mesmas fontes denunciaram certas situações que, após serem estudadas e avaliadas pelas duas Delegacias de Ensino, poderão constituir-se em subsídios na execução de práticas visando o seu fortalecimento institucional para transformá-las em Secretarias da Educação locais.

A primeira situação é comum às duas Delegacias de Ensino: a necessidade de elaboração de planejamentos preocupados com a qualificação e capacitação integral de todos os profissionais, principalmente na área da informática, compreendendo que se trata de recurso caracterizado como meio de realização e não como fim de trabalho, imprescindível.

Também comum à DE de Rancharia e 4ª da Capital, a definição, com maior clareza, das atribuições e competências de cada seção e setor, norteadas sempre pela especialização e capacidade de cada um de seus profissionais

visando privilegiar o bem coletivo, e não por seus “especialismos” e práticas isoladas, às vezes bem intencionadas mas, nada profissionais, que, se até chegam a contribuir, também caracterizam e valorizam, em muitos casos, o isolamento e a desintegração de equipes. A seguir, cada servidor assumindo o seu papel e desempenhando-o com responsabilidade.

Tanto para a DE de Rancharia, como para a 4ª da Capital (para essa, com maior intensidade e urgência), o desenvolvimento de atividades que promovam mais a integração de suas seções e setores. As dificuldades surgidas na realização de um trabalho não deverá transferir a atribuição e competência próprias, para outro departamento. A ajuda externa deverá ser incorporada ao grupo responsável durante e até a finalização daquela atividade. Certamente, dessa forma, estará sendo valorizado o comprometimento com o trabalho e desenvolvido o trabalho coletivo.

As duas Delegacias de Ensino precisam dar continuidade ao trabalho já iniciado em relação ao esforço de aprimoramento de todos para que estejam sempre bem informados e não deixem de socializar as informações recebidas.

Necessitam criar a prática de registrar tecnicamente os acontecimentos, preocupando-se também com o detalhe das informações, e, ao mesmo tempo, produzir instrumentos que permitam o armazenamento de dados para análises e planejamentos. Cada seção e setor elabora inicialmente o seu controle e, posteriormente, consolidam-se os dados a nível macro. Num segundo momento, disponibilizando esses dados a interessados, possibilitando o exercício e a legitimação da transparência do que é público.

Os trabalhos de divulgação das informações e dos registros efetuados favorecem a agilidade e a qualidade dos serviços oferecidos e prestados; racionalizam e evitam o desperdício de recursos humanos, financeiros e

materiais através do fluxo adequado do trabalho diário praticado e, sobretudo, contribuem na formação da identidade da própria Delegacia de Ensino, conferindo aos que aí atuam e aos que usam de seus serviços educacionais, a condição de cidadãos.

3. Principais ações das Delegacias de Ensino

A Delegacia de Ensino de Rancharia, além de cumprir as propostas da atual política educacional, através da realização de projetos e programas da SEE, também tem seus projetos próprios que, no conjunto das ações, contribuem significativamente para o seu fortalecimento, tendo em vista seus procedimentos estarem pautados na desconcentração e na descentralização de práticas.

Embora os projetos sejam considerados próprios da Delegacia de Ensino, eles representam ações de complementaridade em relação aos projetos da SEE e entre si, por estarem contextualizados num mesmo cenário, com objetivos diferentes na especificidade de sua execução, mas compromissados para o alcance de iguais metas: a melhoria da qualidade do ensino.

Sem preocupar-se em divulgar a relação de inovações que foram praticadas a partir de iniciativas surgidas e aproveitadas dentro da própria DE, visando o seu fortalecimento, o Dirigente Regional de Ensino da DE de Rancharia, considerou que o mais significativo avanço, principalmente a partir das discussões dessa temática, “foi o Diretor de Escola saber que tem direito de receber verbas”. Para o Dirigente “a DE foi legitimada quando realizou a Reorganização Física”, isso porque suas propostas, após discussão com todos

os envolvidos foram integralmente aprovadas. Em continuidade, o Dirigente, demonstrando satisfação afirmou que

“todas as escolas da DE de Rancharia têm salas-ambiente: na data de 1º de abril, dia da mentira, aqui é o dia de verdade - os alunos mostram para a comunidade as mudanças ocorridas naquele ano”.

Os principais projetos da Delegacia de Ensino de Rancharia são:

- “Falando e Fazendo, uma Prática de Serviço”

Projeto que existe desde a posse do atual Dirigente de Ensino em 1995 e por ele idealizado, a partir da realização de diagnóstico da situação da Educação regional, incluindo o conhecimento da atuação dos profissionais da rede pública, do desempenho dos alunos e do cotidiano das organizações escolares.

Com ações programadas a curto, médio e longo prazos, o projeto tem como eixo principal o trabalho com as propostas básicas das escolas, relacionadas com a liderança de seu Diretor.

O projeto “Falando e Fazendo” após ter sido fundamentado por estudos teóricos e por períodos de reflexão, caracteriza-se por ações centradas, principalmente, na prática escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho da Oficina Pedagógica e da Equipe de Supervisores de Ensino tem papel decisivo na obtenção dos resultados.

O objetivo principal do projeto é registrar e divulgar todas as experiências vivenciadas no interior das Unidades Escolares, inclusive aquelas com

características administrativas de sucesso e que possam promover mudanças na implantação de novas práticas de gestão, visando o fortalecimento de lideranças e a construção da autonomia para cada escola.

Para tanto, compete à Oficina Pedagógica atuar nas escolas, principalmente nas salas de aula e nas HTPCs, junto aos coordenadores pedagógicos e professores, procurando desenvolver trabalhos que os envolvam com os projetos escolares em que atuam.

O Supervisor de Ensino, nesse projeto, tem a função de integrar a Unidade Escolar como um todo e com a Delegacia de Ensino.

Para o Dirigente Regional de Ensino, na implementação do projeto, cabe coordenar os Encontros, cuja periodicidade dos encontros é mensal e em uma das escolas jurisdicionadas à Delegacia de Ensino, diferente a cada data.

As experiências realizadas nas Unidades Escolares consideradas melhores, naquele momento, são escolhidas para compor a pauta do Encontro.

A comunidade escolar em geral pode participar dos Encontros e dessa participação outro objetivo é atingido: todos têm contato com a prestação de contas dos serviços educacionais oferecidos à população.

Em 1998, foi criado o Jornal da Delegacia de Ensino de Rancharia, cujo denominação é a mesma do projeto - "Falando e Fazendo".

- “Avaliação e Construção do Conhecimento”

Trata-se de projeto iniciado em 1997 e que tem como principais objetivos: acompanhar o desenvolvimento do ensino; assessorar as atividades pedagógicas e de orientação educacional; acompanhar os procedimentos técnico-administrativos e pedagógicos das escolas; colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas escolares; avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem; analisar os dados relativos à Delegacia de Ensino e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino; assegurar a retro-informação ao planejamento curricular.

Com a participação de toda a comunidade escolar, em momentos específicos são trabalhados diversos assuntos, também embasados em dispositivos legais, classificados em duas áreas:

a) - Área Administrativo-Pedagógica:

Aspecto Físico (prédio, mobiliário); Escrituração (quadro curricular, calendário escolar, prontuário de alunos, prontuário de professores, livros-ponto; livros-ata; livros de inventário; livros de ocorrências disciplinares; quadros de horários; cadastro de professores); Módulo de Funcionários; Recursos Financeiros - APM, cantina - (origem, aplicação das verbas, balancetes); Zeladoria; Merenda; Grêmio Estudantil.

b) - Área Pedagógica:

Escola em Geral (plano diretor, ficha individual de avaliação, kit pedagógico-tecnológico, projetos - escola nas férias, recuperação-reforço,

classe de aceleração, salas-ambiente, volte à sua escola -, biblioteca, laboratório, HTPC, professor coordenador, capacitação docente, índices de evasão e retenção); Sala de Aula (diário de classe, plano de ensino, metodologia, avaliação, utilização de multimeios).

- “Discutindo e Reformulando a Prática Pedagógica”

Esse projeto tem como objetivo principal, fornecer Orientação Técnica às Unidades Escolares, visando à mudança da prática pedagógica.

Idealizado pela Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, o projeto tem como público alvo os professores das escolas que, aprendem novas técnicas para utilização das salas-ambiente, bem como a analisar e a compreender a concepção de avaliação no processo ensino-aprendizagem.

- “Saúde”

Esse projeto abarca e implementa outros projetos em regime de parceria.

“Prevenção Também se Ensina” - é um projeto que está sendo desenvolvido em conjunto com a FDE com o objetivo de propiciar condições para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre questões da saúde individual e coletiva, promovendo a redução do uso e do abuso de drogas e das Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids.

“Educação e Saúde, não existe melhor remédio: Ambiente sem Dengue” - é um projeto que vem sendo desenvolvido, através de parceria com as Secretarias de Estado da Saúde, da Educação e do Meio Ambiente, com o objetivo principal de promover grande mobilização e conscientização da população em busca de um ambiente saudável e que ofereça melhores condições de vida.

O trabalho desenvolvido pela 4ª DE da Capital tem centrado esforços para conseguir cumprir o programa de governo referente à Pasta da Educação, manifestado através de diversos projetos, que em sua maioria, privilegiam a esfera pedagógica.

Na consecução da atual política educacional, iniciada em 1995, muitos projetos e programas representam propostas e determinações da SEE. Outros são resultados do trabalho da própria DE. Nessa perspectiva, a Dirigente da 4ª DE da Capital comentou que em relação às suas práticas inovadoras próprias e objetivando o fortalecimento da DE,

“...o nosso maior projeto está sendo a valorização dos aspectos pedagógicos¹⁰²; torná-los coerentes entre a Supervisão e as escolas; ...a partir daí, é que vêm os desdobramentos...”.

A Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital também manifestou-se preocupada em estar sempre mantendo o desenvolvimento de trabalhos em parceria. Para tanto declarou:

¹⁰² De um total de 1.002 salas de aula, a 4ª DE da Capital tem 713 salas-ambiente, sendo 14 salas destinadas ao CEFAM (Assistência de Planejamento, agosto de 1998).

“...incentivo muito as parcerias internas e externas; com FURNAS, Faculdades Santana, Centro de Saúde Joamar...;...profissionais dessas instituições ajudam as escolas, na área da saúde, na área ambiental, sempre estando atenta para promover atividades que tenham características interdisciplinares”; já em relação a parcerias internas..., eu as considero ao realizar reuniões com os diretores de escola, com os vice-diretores, com os secretários e com os coordenadores; as diretrizes têm que ser repassadas para todos; é necessário existir união interna por objetivos e propósitos comuns, sem imposições e sem concessões; ...tenho horror à relação mafiosa”.

São esses os principais projetos elaborados e executados pela própria Delegacia de Ensino:

- “Projeto de Leitura”

O principal objetivo desse projeto é subsidiar todos os projetos de leitura das escolas, orientando professores no conhecimento e utilização dos acervos recebidos. Especificamente, propiciar a reflexão do caráter social dos processos de leitura e escrita na prática diária e despertar o interesse do educando pela leitura e escrita.

- “Planejamento”

O trabalho realizado nessa atividade promovida pela Oficina Pedagógica, reúne todos os professores, professores coordenadores, assistentes técnicos pedagógicos, diretores e supervisores para, em conjunto, discutirem sobre a necessidade de se trabalhar em equipe, mostrando que o trabalho coletivo leva a maiores realizações e ao sucesso.

Avaliam o trabalho feito em cada ano anterior pela escola, com seus pontos positivos e negativos, já direcionando-os para os trabalhos do ano letivo seguinte e, conseqüentemente, os professores acabam sendo adquirindo subsídios na compreensão das propostas curriculares por área, com enfoque interdisciplinar.

- “Boletim Informativo”

Também idealizado e executado pela Oficina Pedagógica, o Boletim Informativo tem como preocupação maior, divulgar e informar as experiências dos docentes, transformando-se num meio de comunicação que auxilia a todos os professores no exercício de suas funções.

Todas as escolas jurisdicionadas à 4ª DE da Capital participam dessa atividade.

- “Rendimento Escolar”

Com a participação de professores e diretores, esse projeto além de detectar o desempenho dos alunos nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fornece indicadores que podem ser utilizados na elaboração de temas para capacitação e orientações para o estabelecimento de metas das propostas pedagógicas.

Do trabalho integrado entre a Oficina Pedagógica, o Grupo de Supervisão e a Assistência de Planejamento, os dados gerenciais obtidos formam “bolsões de rendimento defasado”, com maior facilidade para serem trabalhados e seus resultados revertidos.

- “Acreditar no PEC - Numa Escola de Cara Nova”

Nesse projeto, são organizados os pólos de capacitação de professores e equipes técnicas, elencando inclusive os temas a serem tratados, a partir do levantamento e análise das principais características das unidades escolares, suas dificuldades, seus dados históricos e gerenciais das avaliações internas e externas.

Participam desse trabalho, todos os Diretores da Escola da 4ª DE da Capital, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Professores de Coordenação Pedagógica, Professores de Português, Matemática, História e Geografia, coordenados pela Dirigente Regional de Ensino.

- “Caminhando com o Professor de Coordenação Pedagógica”

Esse projeto objetiva subsidiar os professores de Coordenação Pedagógica nas ações de implementação da proposta pedagógica das unidades escolares, articulada com os planos diretores de cada uma, resguardando sua autonomia para coordenar as ações voltadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem, num processo de educação inclusiva.

Todos os professores coordenadores pedagógicos participam desse trabalho.

- “Prestando Contas”

Trata-se de um projeto permanente de divulgação à comunidade (Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Membros da APM, Membros do Conselho de Escola e comunidade escolar em geral) de todos os dados qualitativos e quantitativos das ações desenvolvidas pela 4ª DE da Capital, através de relatórios, cartazes, fotos, gráficos, esquemas, etc.

- “Preservação do Patrimônio”

Com envolvimento de todas as Unidades Escolares da Delegacia de Ensino, esse projeto, de caráter permanente, também realiza-se através do trabalho integrado entre a Oficina Pedagógica, a Assistência de Planejamento e o Grupo de Supervisão.

O objetivo principal do projeto é mostrar à comunidade escolar a importância da preservação do bem público e sua relação com o exercício da cidadania.

Fundamentalmente, pode-se observar que os setores da Delegacia de Ensino mais diretos e responsáveis por favorecer o estreitamento entre o idealizado e o realizado, tornando os projetos e programas reais, são a Oficina Pedagógica e o Grupo de Supervisão.

Essa situação não dispensa a participação e intervenção das demais seções e setores que precisam participar também dessas ações. Inicialmente, a restrição na atuação de profissionais em determinadas atividades pode aparentar mais agilidade na resolução de seus problemas; entretanto, essa prática aumenta a carga de trabalho de alguns, comprometendo a qualidade dos resultados, dificultando o trabalho coletivo e, conseqüente e invariavelmente, autorizando os integrantes de outras equipes, a cada vez mais, defenderem a idéia e, sobretudo, a postura de que “o problema não é nosso”.

Não desconsiderando o empenho demonstrado pelos profissionais que trabalham das duas Delegacias de Ensino para que os projetos e programas tenham êxito, as considerações que seguem, formuladas a partir do estudo e da análise dos dados colhidos durante o trabalho de pesquisa, indicam, sugerem e ratificam a necessária providência de integração de todos os departamentos quando da realização de quaisquer tipos de eventos e atividades.

Em muitos casos é freqüente encontrar justificativas pela ausência dessa prática; ora as atividades são programadas sem antecedência, ora porque os funcionários são despreparados e não têm tempo para participarem de equipes na realização de um encontro, por exemplo.

É muito importante que seja feito o exercício de planejar. Tem-se conhecimento, senão na maioria das vezes, mas, certamente, em muitas, que as situações surgem repentinamente; pois bem, isso não invalida o esforço, necessariamente de todos e sob a direção e responsabilidade maior do Dirigente Regional de Ensino, em realizar trabalhos para que essa prática seja gradualmente implantada e implementada. É o mesmo que em muitas vezes também exige-se ou tenta-se colocar como conteúdo na pauta dos encontros de capacitação para professores: o ato de planejar. É necessário começar e procurar cumprir.

Através das suas principais ações, observou-se também que a Delegacia de Ensino de Rancharia e a 4ª Delegacia de Ensino da Capital apresentaram, em comum, a preocupação em divulgar e prestar contas do que tem sido feito por seus profissionais; capacitar professores e equipes escolares para o bom desempenho da prática pedagógica; o cuidado com o rendimento escolar e suas taxas de aprovação e retenção; o desenvolvimento de atividades que promovam a inserção da comunidade escolar na educação local de forma mais participativa e a realização de atividades que despertem a necessidade da existência do trabalho coletivo.

Entretanto, tão importante quanto a realização dessas ações é o acompanhamento e avaliação delas; observou-se que ainda os instrumentos disponíveis para acompanhar e avaliar esses momentos são elaborados de forma acentuadamente empírica e, igualmente, sistematizada e analisada.

A inexistência desses procedimentos vem contribuir significativamente para que programas e projetos não ultrapassem os limites do modismo, corroborando para que as situações de descontinuidade e descrédito, cada vez mais sejam freqüentes e manifestadas na opinião descontente de executores e usuários da prestação do serviço educacional.

Nesse contexto, os eixos apontados das principais ações desenvolvidas pelas duas Delegacias de Ensino apresentam características coerentes e necessárias às duas comunidades em que estão inseridas. No entanto, a demonstração do cuidado com a prática dos procedimentos de acompanhamento e avaliação poderá transformar esses programas e projetos em rotina positiva na dinâmica pedagógica, mesmo com as necessárias reformulações de processo, mas com a manutenção de seus objetivos sempre obrigatória e permanente.

Os servidores entrevistados que atuam na Delegacia de Ensino de Rancharia e Diretores de dez Unidades Escolares, durante o período de trabalho de pesquisa, atribuíram notas (de zero a dez) em relação à compreensão que têm quanto ao processo de descentralização e de fortalecimento da Delegacia de Ensino de Rancharia, ocorrido a partir de 1995 (anexo 7). A média obtida através da opinião de vinte e dois profissionais foi 9,75.

Na 4ª DE da Capital, a opinião manifestada através dos dezoito profissionais entrevistados indicou a média 8,86 (anexo 8).

Os conteúdos dos dispositivos legais e mesmo dos simples instrumentos de orientação elaborados e publicados tanto pela Secretaria de Estado da Educação como pela Delegacia de Ensino de Rancharia e pela 4ª Delegacia de Ensino da Capital, principalmente durante os anos de 1995 e 1996, apresentavam indicações de providências, em muitos casos, estimulando o exercício de práticas desconcentradas e descentralizadas.

Em continuidade, parte da trajetória dessa desconcentração será apresentada, a partir de agora, dando enfoque especial à caracterização do processo decisório, mostrando como foi elaborada e sugerida a utilização do novo organograma para as Delegacias de Ensino; como teve início a criação, a função e a atuação do conselho dos dirigentes regionais de ensino, e como tem

sido o exercício do poder decisório na relação SEE-DE-UE e, finalmente, como foram obtidos os principais indicadores disponíveis que, durante o período de 1995 e 1998, puderam aferir o estágio de fortalecimento institucional das Delegacias de Ensino visando transformá-las em Secretarias da Educação locais.

4. Trajetória da descentralização

4.1. Caracterização do processo decisório

Tem-se constatado que, independentemente da atividade, os diversos tipos de gestão utilizam-se de variados mecanismos objetivando facilitar e organizar a operacionalização de seus projetos e programas. Com frequência, observa-se que, em especial, para os tipos de gestão pautados no exercício do compartilhamento do poder decisório, contextualizado em princípios de co-autoria e de co-responsabilidade, ocorrerem a adoção de práticas¹⁰³, formais ou mesmo informais, convocando a participação de seus intervenientes, nesse trabalho de construção, através da criação de Conselhos.

Assim, a necessidade de tal formação, demonstra a importância dos membros de um grupo qualquer, mesmo que através da representatividade, discutirem e elaborarem seus planos de ação e atentarem para o não desconhecimento do valor de estar-se privilegiando o alcance de consensos, certamente, instrumentos apropriados, na aplicação de estratégias que se fundamentam no trabalho coletivo.

¹⁰³ Outros exemplos dessas práticas podem ser as Associações e os Sindicatos.

Os princípios que norteiam a condução de planejamentos elaborados através da participação de todos, cujos resultados representem a vontade da maioria, caracterizam verdadeiramente uma relação de cumplicidade, legitimando a existência de parceiros em busca de um produto final comum.

Nessa perspectiva, no exercício da parceria não pode existir dominado e dominante. As partes envolvidas num mesma situação, comungam habilidades e talentos para a criação de metas compartilhadas. Caminham juntas em direção a essas metas, conscientes do processo que isso implica; a realização desses procedimentos acabam naturalmente descobrindo e comprovando que na verdadeira parceria, idéias opostas podem complementar-se.

A SEE através da produção de dispositivos legais ou mesmo por intermédio de orientações, principalmente, em 1995, procurou demonstrar disponibilidade em colaborar na trajetória da descentralização, dando algumas sugestões para que o processo pudesse ser iniciado.

4.1.1. a construção do novo organograma

Nos primeiros meses de 1995, início do governo estadual, as Coordenadorias de Ensino promoveram vários encontros e discussões, com o propósito de introduzir estudos sobre as propostas de reorganização da estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir da publicação do Decreto nº 39.902 de 1º de janeiro de 1995.

Centrados na preocupação de estar implantando práticas descentralizadas e que estivessem fortalecendo as Delegacias de Ensino, os participantes dedicaram especial empenho na discussão sobre a elaboração de

sugestão de organograma para as Delegacias, frente às necessidades surgidas com a extinção das Divisões Regionais de Ensino e o perfil que passariam a ter.

Para redesenhar o interior e funcionamento das Delegacias de Ensino, a Coordenadoria de Ensino do Interior usou como estratégia, a realização de trabalho dividido em três etapas.

Na primeira etapa, solicitou a seis Delegacias, durante a primeira semana de janeiro de 1995, sugestões a respeito de como poderia ser o organograma das DEs, frente à nova política educacional.

Em seguida, na segunda etapa dos trabalhos, as sugestões foram apresentadas em reunião realizada a 26 de janeiro com Delegados de Ensino ou representantes, para que também discutissem sobre as propostas e apresentassem suas opiniões.

Em 16 de fevereiro, ocorreu a terceira etapa. Foram convidados dezessete Supervisores de Ensino para, novamente, avaliarem e discutirem todas as propostas até àquela data apresentadas, objetivando finalizar a sugestão da CEI sobre o organograma para as DEs.

Também participaram desse Encontro, representantes da UDEMO - União de Diretores de Escola do Magistério Oficial, APASE - Associação Paulista de Supervisores de Ensino e da APEOESP - Associação dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo¹⁰⁴.

¹⁰⁴ As novas denominações destas instituições são: UDEMO - Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo; APASE - Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo; APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

As sedes desses sindicatos estão localizadas no município de São Paulo.

Com os objetivos, “dar continuidade às discussões a respeito das reformas administrativas a serem implantadas na Rede Oficial de Ensino, a partir do Decreto nº 39.902/95” e “estreitar as relações entre as Universidades Públicas Paulistas e o Ensino de 1º e 2º Graus” (Branco e Martins, 1995) foram também convidados para participar do Encontro, “alguns docentes das universidades públicas - UNICAMP, UNESP, USP - da área de Administração Escolar - responsáveis pela disciplina - ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus’ -” (Branco, 1995), para contribuírem com suas experiências e sugestões.

Também a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, nos meses iniciais de 1995, através de estudos entre seus técnicos e supervisores de ensino elaborou proposta de organograma para o funcionamento das Delegacias de Ensino, a partir das alterações promovidas pelo Decreto nº 39.902/95.

As sugestões das Coordenadorias de Ensino foram enviadas à SEE que, novamente, passaram a ser discutidas objetivando a obtenção de um organograma que servisse mais como orientação às Delegacias de Ensino do que modelo a ser cumprido.

Assim, desses estudos e discussões nasceu uma proposta final (anexo 9) que foi enviada às Delegacias de Ensino, deixando explícito que se tratava de sugestão e que, se necessário, poderia ser alterado em atendimento às especificidades locais.

Com a sugestão do organograma foi encaminhada a Resolução SE nº 57, de 10 de março de 1995 que dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino, levando em consideração o Decreto nº 7.510/76 e a complexidade e a amplitude das atividades desenvolvidas pelas DEs exigindo a existência de profissionais especializados.

Tanto a Delegacia de Ensino de Rancharia como a 4ª Delegacia de Ensino da Capital mantiveram, fundamentalmente, a estrutura contida no Decreto nº 7.510/76 (anexos 10 e 11).

Uma das grandes mudanças presente no organograma sugerido pela SEE foi a possibilidade da implantação do Conselho de Delegacia. As duas Delegacias de Ensino pesquisadas não adotaram essa proposta.

O Dirigente Regional de Ensino de Rancharia justificou tal procedimento explicando que já existiu um Conselho na Delegacia de Ensino por ele dirigida, mas que,

“deixou de existir logo no início de sua formação, porque os seus integrantes afirmaram que o trabalho executado por mim e pela minha equipe era tão transparente e correto e que, tanto as consultas eram já rotineiras como as propostas de solução apresentadas iam ao encontro do desejo de todos, que entenderam não haver necessidade do Conselho existir de maneira formal”.

Com relação à 4ª DE da Capital, a Dirigente Regional informou dizendo:

“não consegui ainda criar o Conselho; pretendo estar trabalhando para formá-lo; entretanto, considero a existência dele, informalmente, tendo

em vista sempre estar trabalhando e prestando contas de tudo, junto à comunidade”.

4.1.2. a criação do conselho dos dirigentes regionais de ensino

Muitos outros Encontros aconteceram entre e com os Delegados de Ensino, à época assim chamados, objetivando dar continuidade às discussões sobre as propostas no novo governo e oferecer condições para que fossem implementados os trabalhos de fortalecimento de cada Delegacia de Ensino.

A partir da participação nesses momentos, os atuais Dirigentes Regionais de Ensino criaram o seu Conselho.

Para tomada de conhecimento do Conselho de Dirigentes Regionais de Ensino, foi criado um simples instrumento, para que os Dirigentes da DE de Rancharia e da 4ª DE da Capital explicassem a sua existência, através de quatro aspectos: O Conselho - concepção, formação, atuação e perspectivas.

Para o Dirigente da DE de Rancharia

“o grande número de Delegados de Ensino do Interior constituía uma grande dificuldade toda vez que se necessitava ouvir a opinião da classe, em virtude das distâncias entre as regiões; no entanto, era necessário que as decisões da Coordenadora da CEI fossem alicerçadas na opinião da maioria e para tanto, a própria Coordenadora sugeriu a formação de um grupo de Delegados que tivessem representatividade entre seus pares, em suas regiões”.

O Conselho assim foi formado:

“Democraticamente, os Delegados se candidataram a representantes e foram votados pelos seus pares, sendo escolhidos os dez primeiros colocados...; nascia o 1º Conselho de Delegados da CEI, hoje chamados de anciãos; o Interior foi repartido em dez regiões e cada uma delas passou a ter o Conselheiro do Pólo que ficou sendo responsável por um número médio de dez Delegacias: Santos, Jundiaí, Nova Granada, Caraguatatuba, Rio Claro, Pereira Barreto, Rancharia, Lençóis Paulista, Marília e São Carlos”.

A atuação do Conselho, de acordo com Dirigente tem ocorrido através de reuniões mensais, ou sempre que uma necessidade maior assim exigir, como por exemplo,

“para discussão com a Coordenadora, de Resoluções que serão publicadas, orçamentos, recursos, reformas, compras, organização, medidas administrativas e pedagógicas; nossa incumbência era de como líderes, repassar aos colegas as decisões e subsidiar com as prévias consultas, as próximas reuniões em São Paulo”.

Ainda, dentro do campo de atuação desse Conselho, o Dirigente explica que

“interessante foi o fortalecimento desse órgão não oficial que acabou ganhando o respeito de todos os Delegados, inclusive da COGSP, chegando muitas vezes, a ser consultado pela Senhora Secretária de Educação, quando da tomada de muitas decisões importantes”.

O tempo de permanência de cada Conselheiro no Conselho de Dirigentes da CEI é no máximo de um ano, não podendo ser reeleito. Esclarece o Dirigente de Rancharia que tal medida visa

“oportunizar que mais colegas pudessem ter as mesmas experiências que tivemos e com isso, trabalhando lado a lado com a grande líder, a

Coordenadora, aprendessem de educação, em doze meses, o que talvez nunca conseguiríamos em anos de doutorado em conceituadas universidades”.

No ano de 1998, encontra-se trabalhando o 3º Conselho de Dirigentes Regionais de Ensino.

Quanto às perspectivas desse Conselho, o Dirigente opinou que o seu surgimento foi para ajudar em alguns momentos, mas acabou tornando-se uma instância de consulta indispensável, respeitada por todos e que não deve deixar de existir. Continuou dizendo que

“no Estado de São Paulo, os professores, diretores, supervisores, funcionários e alunos conhecem ou já ouviram referências ao tão famoso Conselho de Delegados da CEI; temos certeza que esta experiência nos tornou mais maduros e responsáveis nas tomadas de decisões; é uma Secretaria de Educação em miniatura que nasceu em cada Pólo; desse exercício renovado de poder, hoje, temos várias Delegacias que poderiam ser chamadas de Secretarias de Educação do Interior; ...e tudo isso, graças às idéias de uma mestra por excelência, a Coordenadora da CEI, que sempre entendeu educação como ‘repartir’, para ‘multiplicar’; e assim crescemos e o Conselho conseguiu sem ser ‘legal’, ganhar o respeito de todos”.

A Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital, explicou que “o Conselho da COGSP” por ela assim chamado, foi concebido a partir da necessidade de participação de todos na tomada de decisões que, fundamentalmente devem ser solidárias, da importância da socialização e transparência das ações e da necessidade das decisões acontecerem de forma descentralizada.

O Conselho da GOGSP

“é formado por cinco Dirigentes Regionais de Ensino que representam os cinco Pólos da GOGSP¹⁰⁵, um representante de cada uma das equipes e setores da Coordenadoria (Jurídico, Finanças, Pedagógico, Administrativo e Patrimônio, Planejamento e Instalação Escolar), sob a coordenação da Coordenadora de Ensino; as reuniões são cronogramadas e, se houver necessidade, há a realização de reuniões extraordinárias; há uma pauta de assuntos de interesse geral; cada equipe/setor apresenta a síntese de suas ações, bem como os problemas que está enfrentando, as conquistas realizadas, o mesmo acontecendo com cada Dirigente de Pólo”.

Nas reuniões

“são tomadas decisões e feitas as demandas de acordo com os problemas trazidos pelos Conselhos, tanto Pedagógicos, quanto Administrativos; cada representante, após a reunião, socializa para os Dirigentes Regionais de Ensino de seu Pólo; exemplificando: eu sou Coordenadora do Pólo 2 que abrange a 1ª, 2ª, 4ª, 12ª e 13ª DEs¹⁰⁶, faço uma síntese de tudo que aconteceu e retransmito para os meus colegas”.

De acordo com a Dirigente,

“as perspectivas do Conselho são muito boas porque através dele as informações são agilizadas, ocorre a promoção do exercício da representatividade e a existência de condições de ser proporcionado um entrosamento entre todos os Dirigentes Regionais de Ensino, o trabalho das Delegacias de Ensino e o trabalho da COGSP e da SEE”.

¹⁰⁵ A Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital informou que a escolha dos Dirigentes, representantes de Pólos, é feita através de eleição anual entre os pares, com possibilidade de reeleição.

¹⁰⁶ Os demais Pólos da GOGSP são: Pólo 1 - DEs de Cotia, Itapeçerica da Serra, Itapevi, Barueri, Taboão da Serra, 1ª e 2ª de Osasco; Pólo 2 A - 14ª, 16ª, 17ª, 18ª, 19ª e 20ª DEs; Pólo 3 - 5ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 21ª DEs e DEs de Caieiras, 1ª e 2ª de Guarulhos; Pólo 4 - DEs de Mogi das Cruzes, Suzano, Itaquaquecetuba, Diadema, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires, 1ª e 2ª de São Bernardo do Campo e 1ª e 2ª de Santo André.

Concluiu comentando a Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital que um dos melhores trabalhos desenvolvidos pela GOGSP tem sido a realização dos Encontros Regionais por Pólo dos Diretores de Escola e Supervisores de Ensino; os temas são levados pelos Coordenadores de Pólo ao Conselho, nascidos da consulta democrática feita nas DEs, aos Diretores e aos Supervisores; feita a pauta, cada Pólo organiza o seu trabalho, contando, sempre, no evento com o acompanhamento de um representante da COGSP; as avaliações dos mesmos são feitas pelos seus participantes e têm sido muito positivas.

Nesses Encontros,

"chegou-se a um grande aperfeiçoamento de sua sistemática, tanto que as colocações feitas num Encontro embasam as do outro; além disso, propiciam o conagraçamento e a união; há inclusive, a apresentação de experiências práticas de ação supervisora e de administração; ...no 2º Encontro Regional de Supervisores de Ensino do Pólo 2, discutiu-se a Construção de Normas Regimentais Básicas e o tema central foi *As Marcas da Supervisão na Construção do Projeto Pedagógico*".

4.1.3. o exercício do poder decisório na relação SEE-DE-UE

Para o exercício dessa prática, além do esforço conjunto de todas as instituições, exige-se que a realização dos trabalhos sejam fundados em procedimentos que necessitam ultrapassar o limite da integração inter-órgãos e setoriais, e que se não cuidados, podem levar a simples acomodação e mesmo à alienação.

Assim, esses trabalhos devem ser originários e cultivados, a partir de mecanismos que reflitam realizações sincronizadas, para tanto, dinâmicas, isto é, não ordenadas estaticamente, mas que, ao mesmo tempo, atentem e respeitem as linhas gerais de uma política educacional e não impeçam a elaboração e cumprimento de programas e projetos regionais e até locais, legítimos, por estarem atendendo aos interesses da própria comunidade.

No processo de implementação dessa política educacional, o que de mais importante mudou na relação DE-SEE, para o Dirigente Regional de Ensino da DE de Rancharia,

“foi, sem dúvida, a proximidade que passamos a ter com a Secretária e com a Coordenadora; converso pessoalmente com a Secretária...; considero essa relação - horizontal -; ...a SEE investiu nos Delegados de Ensino; foi nos dada a oportunidade de sermos líderes, não dependendo de políticos: eu decido - esse foi o maior respeito dado a um profissional, junto com a confiança, o crédito e o incentivo”.

Incisivo o Dirigente disse: “mando até demais - decido e a SEE apoia”, ao ser indagado sobre sua participação no exercício e caracterização do poder decisório frente à SEE e à CEI. Em anos anteriores

“a DE tomava decisões sem consultar aqueles que a ela estavam jurisdicionados; agora tudo mudou: da transformação do meu Plano em Plano da Delegacia, com a participação de todos, não tem como a SEE não concordar”.

Com uma “Proposta de Trabalho para a Delegacia de Ensino de Rancharia”, assim inicialmente denominada, para o período de 1995 a 1998,

composta por treze páginas, em apresentação simples, o atual Dirigente Regional de Ensino¹⁰⁷ foi empossado a 5 de maio de 1995.

Uma das primeiras medidas tomadas, após a posse, foi submeter a sua proposta inicial¹⁰⁸ à comunidade:

“submeti minha proposta aos funcionários da DE, enviei cópias para todas as escolas, levei às Câmaras Municipais, realizei várias reuniões temáticas com participação de representantes de Igrejas, do Lions, do Rotary Club, da Maçonaria, dos Clubes de Serviço, das APMS, das Comunidades de Bairros, da OAB regional, da Casa do Pedrinho, do Lar das Meninas, de Centros Espíritas, das Prefeituras”.

Continua o Dirigente Regional de Ensino da DE de Rancharia:

“Embora considerando-me uma pessoa que não se preocupa muito com papéis, a minha proposta inicial foi transformada em Plano da Delegacia e muito tem ajudado no fortalecimento da DE e em suas práticas de descentralização, pois representa um conjunto de idéias que vão sendo testadas: ele vai sendo redimensionado no processo...; as sugestões ajudam muito”.

Essas considerações feitas pelo Dirigente, vão de encontro com as opiniões dos que atuam na DE, na caracterização do perfil de um profissional atuante, comprometido e democrático.

¹⁰⁷ Tendo como um dos principais objetivos - exercer a liderança e articular todos os setores e seções da DE de Rancharia - o Dirigente Regional de Ensino, inscrito sob nº 01.01588.5 foi aprovado no processo seletivo para Delegados de Ensino, ocorrido em 1995.

¹⁰⁸ Como exigência do processo seletivo na escolha dos Delegados de Ensino, em 1995, os candidatos foram obrigados a apresentar o seu plano de trabalho. Ao assumirem os cargos, os Delegados de Ensino teriam a necessidade de transformar esse plano num mecanismo ordenador e executor da vontade coletiva da sua comunidade. Para tanto, o Delegado de Ensino precisou transformar o que antes era chamado de Plano do Delegado em Plano da Delegacia.

Através da operacionalização desse Plano, o Dirigente considera que a DE está num “estágio satisfatório de descentralização e desconcentração educacional”, no seu processo de fortalecimento. Afirma que

“as ações já estão bem descentralizadas..., a Delegacia de Ensino já consegue conviver só..., aprendeu a não depender..., tem uma identidade”.

Para o Dirigente, o êxito alcançado em suas práticas é resultado do Plano da Delegacia, que “ao ser operacionalizado, avaliado e redimensionado no processo, tem representado um grande instrumento no fortalecimento da DE”.

Na opinião de uma Diretora de Escola, jurisdicionada à DE de Rancharia,

“a Delegacia de Ensino assumiu com grande eficácia os papéis outrora desenvolvidos pela DRE, surpreendendo a todos pela agilização da capacitação dos recursos humanos em serviço, colocando em dia os processos de contagem de tempo, licença prêmio, atendendo a todos de forma eficaz; houve aprimoramento do processo pedagógico, aperfeiçoamento do fluxograma de todas as ações UE/DE com os Órgão Centrais, estreitando-se também as relações UE/DE com a CEI e SE”.

Reconhecendo o valor das mudanças ocorridas a partir de 1995 a Diretora de Escola explicou que foi dada atenção especial para as práticas pedagógicas bem sucedidas nas UEs, oportunizando encontros descentralizados com equipes pedagógicas para a troca de experiências e real conhecimento da infra-estrutura da cada UE, acrescida de seu modelo pedagógico e de suas relações com a comunidade; acrescenta que passou a existir uma preocupação especial com a reforma dos prédios escolares, oferecendo às escolas, ótimas condições de funcionamento.

Ao comentar a extinção das Divisões Regionais de Ensino, o Dirigente disse que “foi a melhor coisa do mundo” e que para ele,

“só existiam no papel; passamos a ter autonomia financeira; a ter relação direta com a SEE; adquirimos autonomia administrativa - passamos a ser gente -”.

Para um Diretor que conferiu a nota dez à Delegacia de Ensino de Rancharia, a DE oferece subsídios necessários para que as práticas norteadas por princípios de descentralização e desconcentração sejam fortalecidas, “através do exercício da autonomia e integração com os órgãos centrais”; a DE, a partir da extinção da DRE tornou-se

“pólo de decisão mais próximo e sem aquela redundância de serviços; o acesso aos serviços prestados foram beneficiados porque trata-se diretamente com quem decide e somos bem sucedidos e atendidos por toda a equipe da DE”.

Ao atribuir nota nove à Delegacia de Ensino, outro Diretor de Escola afirmou que a DE de Rancharia “tem realizado um bom trabalho, assistindo a escola em todas as suas necessidades e principalmente agilizando os trabalhos da Secretaria”.

Ao avaliar a atuação da DE, por exemplo, a partir da extinção da DRE, outro Diretor de Escola afirmou que a atuação da DE de Rancharia tem sido excelente,

“sempre atendendo prontamente as solicitações e oferecendo assessoria constante, dinâmica e eficiente em todos os setores”.

Dando continuidade à exposição anterior, uma Diretora também manifestou a sua opinião dizendo que a Delegacia de Ensino tem demonstrado uma

“atuação totalmente presente, dinâmica, oferecendo diretamente informações, orientações, apoio e assessoramento constante para desenvolvermos melhor nosso trabalho”.

A atuação da DE, para outro Diretor de Escola, tem ocorrido

“com muito sucesso; a equipe da DE é muito acessível, seu trabalho é de qualidade, suas informações são sempre claras e objetivas; a DE é nossa parceira”.

Acrescenta um outro Diretor, ao avaliar o trabalho da DE de Rancharia:

“com a extinção das Divisões Regionais de Ensino, as Delegacias de Ensino mais próximas e ligadas diretamente às escolas, conhecedoras dos problemas, puderam atender com mais eficiência e rapidez as Unidades Escolares, em suas necessidades, tanto na parte Administrativa como Pedagógica, uma vez que as Oficinas Pedagógicas, até o presente momento, sempre se fizeram presentes, orientando o Corpo Docente na elaboração e execução dos projetos, por iniciativa dos mesmos ou sugerido pelos monitores”.

Para uma Diretora da DE de Rancharia, as práticas de descentralização e desconcentração diminuíram a burocratização e tornaram menos morosa a resolução de problemas:

“...mudou significativamente para melhor; pudemos sentir a própria Secretaria da Educação praticamente dentro das nossas Unidades Escolares; com isso, temos cobranças e recebemos benefícios mais diretamente e rapidamente, possibilitando a todos nós, um trabalho mais eficiente e nele uma melhor qualidade em todos os aspectos, que no administrativo, quer no pedagógico”.

O Supervisor de Ensino 1 da DE de Rancharia manifestou-se dizendo defensor da descentralização educacional; a DE tem recebido e oferecido

autonomia administrativa e financeira e, na sua opinião, um destaque de grande importância ocorrido nestes últimos anos foi “a criação do Coordenador Pedagógico nas UEs”.

Para o Supervisor de Ensino 2, a Delegacia de Ensino de Rancharia pode ser considerada uma Secretaria da Educação local, se forem levados em consideração o esforço e o trabalho dos que lá atuam; entretanto, no sentido amplo de atribuições e competências, não tem a mesma opinião, porque

“a DE não tem poder de resolução; a legislação precisaria ser modificada para que isto viesse a acontecer”.

Para o segundo Supervisor de Ensino da DE de Rancharia, embora a atual política educacional tenha avançado nos processos de descentralização e autonomia, “ainda são relativas; muito ainda está sob o poder de decisão da SEE”. Demonstra certo otimismo quando refere-se à Unidade Escolar elaborando o seu próprio Regimento Escolar¹⁰⁹: “a partir daí, talvez, a UE possa ter autonomia; afinal, o Diretor é a cabeça da escola”.

Para a Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital, no decorrer do processo de implementação da atual política educacional, muitos aspectos foram alterados na relação SE-DE e DE-UE. Para a Dirigente,

“...na relação SE-DE..., é de muita valorização do trabalho do educador; a SE passa muito isso para nós..., de muita transparência, de honestidade e de não tratar a todos como iguais; verificar as desigualdades para superá-las; o mesmo temos

¹⁰⁹ O Regimento Escolar, a partir da publicação Parecer CEE nº 67/98 pode ser elaborado pela própria escola. Diz o dispositivo legal: “À vista do exposto, nos termos deste Parecer, aprovam-se as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, com efeitos a partir do ano letivo de 1998. Esse documento deve servir de referência para que cada Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino, nos prazos estabelecidos pela Indicação CEE 13/97, elabore o seu próprio regimento escolar, o qual deve ser apreciado pela respectiva Delegacia de Ensino, até 31-12-98”.

procurado fazem em relação DE-UE:
 ...transparência no repasse de recursos,
 ...descentralização de ações; ...reuniões setoriais
 onde são discutidos os problemas localizados; ...o
 envio do Boletim da DE que mantém as escolas
 bem informadas”.

Entretanto, antes da apresentação das múltiplas opiniões a esse respeito, faz-se necessário explicitar como foi elaborado o plano de trabalho da Dirigente de 4ª DE da Capital¹¹⁰:

“...fiz o meu plano bastante simples; ...após o meu ingresso eu submeti o meu plano a todos os supervisores, todos os diretores; foram realizadas várias reuniões objetivando analisar todos os pontos do plano; ...formávamos grupos e a partir das opiniões, sugestões, planos das escolas, ...com o auxílio da Supervisão, ATPs da Oficina Pedagógica e um tipo de Conselho de Diretores, redigimos o Plano da Delegacia de Ensino”.

Esclareceu a Dirigente que na elaboração de novo instrumento de trabalho,

“a comunidade participa, ao tomar conhecimento da prestação de contas quantitativa e qualitativa, no início de cada ano...; participam os representantes de pais de alunos; apresento também para todos os representantes dos conselhos da comunidade escolar externa; tenho trabalhado bastante com as associações de bairros; na reorganização da rede física, todas elas ajudaram; ...além disso, tem facilitado muito, a elaboração de um relatório mensal que vem representar também uma avaliação do que é feito; ...nessa trajetória, os planos passaram por várias adequações; eu digo que o de 1995 era muito mais formal do que o atual; ...na confecção do plano de 1998 eu encontrei dificuldade porque uma parte da Delegacia de Ensino..., ...a 3ª extinta, não tinha história...; e mesmo utilizando os dados disponíveis, apresentava certa complexidade porque não foi a 3ª inteira que foi incorporada pela 4ª; apenas uma parte; ...acabou saindo o plano”.

¹¹⁰ A Dirigente Regional de Ensino, inscrita sob nº 01.01610.5 foi aprovada no processo seletivo para Delegados de Ensino, ocorrido em 1995. Sua posse ocorreu em 12/05/95.

O primeiro Supervisor de Ensino a participar desse trabalho esclareceu que a relação da Supervisão com o Delegado de Ensino, contextualizada no exercício e caracterização do processo decisório,

“...apresenta um papel muito pequeno; acho que todas as experiências passadas, principalmente, pelos que vieram da 3ª DE, ...eram bem diferentes;...lá, as decisões que eram da DE, nós discutíamos; ...as reuniões eram discutidas; ...tinha hora em que constatávamos que não podíamos fazer nada e tínhamos que fazer do jeito que eles mandavam mesmo; aquilo que podíamos decidir internamente, discutíamos e decidíamos; nem sempre conseguíamos chegar a um consenso...; às vezes as pessoas decidiam, mas cada um acabava fazendo do seu jeito; isso é uma coisa normal; isso acontece em qualquer grupo”.

Para esse supervisor,

“o pessoal que era daqui já tinha o hábito de não questionar e nós viemos..., ...eu sou muito questionadora, não para atrapalhar..., quando eu não concordo..., se não entendo pergunto..., nos primeiros tempo, colegas diziam - você fala muito, você toma cuidado... - ...e eu dizia: vocês não perguntaram, não viram... e até com a Delegada: ...os Delegados não viram e não se manifestaram? o que eu sei, eu nunca fui, colegas que foram substituir Delegados de outras DEs, nesse governo, Delegados não fazem perguntas em reunião da COGSP e conseqüentemente, eu acho que... é difícil a situação...; a Delegada é capaz de ficar melindrada se eu digo que não há muita discussão; mas eu acho que ela tem me ouvido e ouvido os colegas...; eu não sei das experiências que foram vivenciadas nesses últimos três anos; vou falar por mim: eu acho que aqui o grupo questiona pouco”.

No entanto, para o Supervisor de Ensino 2 da 4ª DE da Capital, a relação da Supervisão com a Delegada de Ensino, contextualizada no exercício e caracterização do poder decisório é assim explicada:

“...podemos até opinar e levantar algumas questões; a gente até discute alguma coisa, mas, poder de decisão nós não temos; ...não sei se é da Dirigente ou da SE; a partir daí a gente não sabe; nós não temos a palavra final”.

Na opinião de um dos Diretores de Escola que participaram do trabalho, ao avaliar a atuação da 4ª Delegacia de Ensino da Capital explicou que

“a 4ª DE poderia receber nota seria 10, não fosse ainda a existência de amarras desencadeadas por algumas determinações legais; a vontade às vezes é justa e viável, mas a realização, a lei impede; é a democratização que está em curso; a 4ª DE tem se esforçado, por isso merece nota 9”.

Complementou uma Diretora, reconhecendo que a DE tem demonstrado empenho,

“em todos os sentidos, pois, a coordenação da Senhora Delegada e seus funcionários têm surtido efeito satisfatório, até o presente momento”.

De acordo com o parecer de outro Diretor de Escola a DE tem “atuado junto às UEs, procurando sempre dar todo o respaldo e atendimento necessários para a escola”.

Assim, nessa linha de manifestações favoráveis, em geral, os Diretores de Escolas demonstram que a atuação da DE tem sido satisfatória e que a quantidade de trabalho é muito grande. Comenta um Diretor que na 4ª Delegacia de Ensino da Capital tem-se tornado uma prática comum,

“ouvir, acolher, considerar e agir de acordo com a realidade e aspirações bem concretas e específicas da cada UE, sem excluir o aparato legal”.

Nesse contexto que reflete o alcance de conquistas, “com tranqüilidade; a 4ª DE já pode ser considerada uma Secretaria da Educação local”, completou a Dirigente Regional de Ensino¹¹¹, manifestando o seu posicionamento a respeito dessa transformação. E continuou:

“...com respeito aos meus superiores e às diretrizes do meu partido; eu acho que essa administração deu a quem quis, o direito de exercer o seu poder; um poder legítimo, com transparência, realmente voltado para a qualidade do ensino”.

Para a Dirigente da 4ª DE da Capital, um dos mais significativos exemplos dessa possibilidade de participação no exercício do poder decisório pode ser encontrado na extinção das DREs; para a Dirigente a DE

“tomou-se muito mais ágil; a escola passou a ter muito mais amparo; sempre fui e sou favorável à extinção delas; ...hoje eu publico uma lauda direto; antes eu tinha que mandar para a DRE; passo a resolver mais os problemas locais...; a agilidade melhorou 1000%, ainda mais agora com o sistema *on-line*, muito tempo é economizado; ...a realidade da SE estava muito distante da escola; isso foi invertido; sem falar que o dinheiro chega em maior quantidade e mais rápido às escolas; ...todas essas mudanças foram muito difíceis; iniciou-se com um trabalho de conscientização das pessoas...; ...hoje não comportaria mais uma DRE”.

Considerando como positiva sua participação no exercício e caracterização do processo decisório junto à SEE, a Dirigente explicou que

“o Dirigente tem muito poder de decisão; ...por exemplo, na reorganização da rede, nunca a

¹¹¹ A Dirigente Regional de Ensino da 4ª DE da Capital explicou que, inicialmente, não tinha a pretensão de ser Delegado de Ensino. Declarou que, realiza-se com o que faz, mas sua preferência é estar em sala de aula: “...eu sempre acumulei cargos; eu era diretora e professora; coordenadora e professora; supervisora e professora; até maio de 1998 eu era Delegada de Ensino e professora...; nunca saí da sala de aula”. A Dirigente foi aluna de escola da 4ª DE e também já foi professor ACT, assistente de diretor, AT de Pagamento e coordenadora do CEFAM.

Coordenadoria interferiu nas minhas decisões, desde que fossem legais e favoráveis ao ensino de qualidade; ...e nem a Secretaria; ...desde que as minhas decisões atendam às diretrizes maiores, eu me sinto totalmente à vontade em decidir; ...na apresentação do vários projetos, nunca tive restrições; o que eu tenho recebido são orientações; por exemplo, no Plano Diretor, as orientações dadas pelos órgãos centrais são muito bem-vindas, ...o atendimento a elas..., eu vejo como um crescimento de minha parte; ...estou muito tranqüila e à vontade com a Coordenadoria e a SE”.

Nessa contextualização, o Supervisor de Ensino 2 explicou que através da extinção das Divisões Regionais de Ensino, o trabalho da DE

“ficou melhor porque realmente a DRE alongava o caminho das coisas...; era mais um ponto de morosidade na Rede; ...era cabide de empregos; as coisas não funcionavam como deveriam funcionar; ...era pior”.

Esclareceu que a DE,

“ainda não tem autonomia para transformar-se numa Secretaria da Educação local; e, conseqüentemente, as escolas também não têm porque as coisas continuam vindo ‘de cima para baixo’; a Delegacia de Ensino tem autonomia para escolher projetos, parcerias; ...agora, a locação de verbas vem definido ‘de cima’; a Dirigente aqui faz bem a questão financeira; todas as escolas estão bem atendidas; ...mas vem mais ou menos definido; não existe uma autonomia mesmo como a LDB prega..., onde cada um deveria seguir o seu caminho; isso ainda está faltando”.

Ao explicar a nota atribuída, às práticas desconcentradas e descentralizadas da Delegacia de Ensino, a partir de 1995, o segundo supervisor comentou que

“o serviço é que foi descentralizado..., digitação de papéis, trâmites..., isso sim; fazem direto, tudo *on line*; considerando esses aspectos eu daria uma

nota 7,0; agora, se consideramos autonomia em termos de poder de decisão, eu acho que essa nota cai bastante - 5,0 -; ...em termos de decisão a coisa é complicada; a média fica sendo 6,0".

Mesmo diante do material anteriormente descrito que aborda a trajetória da descentralização e seus desdobramentos (relações interpessoais, participação no poder de decisão, etc...) ainda é muito difícil aferir o grau atingido por práticas que demonstrem com clareza o exercício de participação das pessoas no poder decisório, na complexidade da área educacional, se não ficar definido, previamente, o que pode ou não ser submetido a discussões e a consensos em processos de implantação e implementação de planos governamentais, fundamentalmente à luz dos dispositivos legais vigentes.

A partir das discussões e depoimentos registrados durante a condução desse trabalho, é de grande relevância destacar a situação da não criação dos Conselhos de Delegacia de Ensino, mesmo apontada como sugestão, presente na proposta do novo organograma pela SEE.

Entende-se que foi desconsiderada, por livre arbítrio, uma real e oficial possibilidade de se dar início ao trabalho de exercitar e consolidar a construção de práticas fundadas na articulação, na negociação e na obtenção coletiva de resultados e, principalmente, na co-autoria e na co-responsabilidade que, indiscutivelmente, acarretaria, através dos resultados obtidos, a necessária, obrigatória e urgente revisão da legislação atual - Decreto nº 7.510/76 -, repleta de emendas e comemorando quase vinte e cinco anos de existência.

Certamente, o percurso desse caminho contribuiria significativamente no amadurecimento de todos os intervenientes regionais e locais, na

caracterização gradual de participação e de crédito da sociedade, em relação à instituição a que pertencem e que também são responsáveis, e não a pessoas que por ela passam, descaracterizando assim, o quadro do público, freqüentemente, ser considerado como propriedade particular e revestido de com traços de monopólio, freqüentemente, presentes em muitas atividades.

Mas, de outro lado, os próprios Dirigentes Regionais de Ensino sentiram a necessidade de criar o Conselho dos Dirigentes, que sem desconsiderar seus objetivos e valor, representou, mesmo que minimamente, uma forma de centralização e um instrumento com dupla face; uma em busca da segurança em suas práticas pela união do grupo e outra, a pretensão de manter o poder, pela insegurança diminuída, mas sem a lembrança e a coragem de implantar os Conselhos de Delegacia de Ensino, que igualmente, ou mais, confeririam também condições de afirmação e confiança e, sobretudo, legitimariam, com acertos e mesmo com erros, as aspirações regionais e locais.

Entretanto, observou-se que foi constante a busca pelo estreitamento da relação da Delegacia de Ensino de Rancharia e da 4ª Delegacia de Ensino da Capital com a SEE e com as UEs a elas jurisdicionadas, quanto ao exercício de participação recíproca no poder decisório, representando, ao mesmo tempo, as condições não excludentes de conquistar espaços e deixar-se conquistar pela qualidade e competência demonstradas.

As Delegacias de Ensino procuraram conquistar a condição participar do poder decisório junto à SEE, na mesma proporção em que se deixaram conquistar pela demonstração dada ao reconhecer a importância do trabalho realizado pelas Unidades Escolares, através de movimento considerado cíclico e de mão dupla, ordenado por estágios, que na sua consecução, acabaram complementando-se: o aprender a aprender e o ensinar a ensinar - métodos que incluíram também a atuação da própria SEE.

Evidenciou-se assim, concretamente, a sincronização obrigatória entre práticas da SEE-DE-UE. A dinâmica de seus exercícios precisaram promover, a partir de ordenações gerais básicas seguras e legais, a possibilidade de convivência com a diversidade, a partir da unidade, onde não bastava apenas a existência de trabalhos pautados na integração de todos os seus intervenientes; havia necessidade que essa integração funcionasse de maneira sincronizada, intercomplementar, que na essência apresentasse semelhança com um sistema de vasos comunicantes, respeitadas as condições disponibilizadas e o direito à criatividade e à originalidade de cada um dos representantes dessa comunidade.

Na abordagem da atuação das duas Delegacias de Ensino ficou evidenciado que, de acordo com os seus atores, o exercício de participação no poder decisório foi melhor praticado, principalmente em relação à DE de Rancharia, mas ainda de maneira bastante discreta, justificada ainda pela incompreensão, em ambas, da diferença entre o venha ser participar da idealização e elaboração de programas e projetos, nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico, e ter liberdade de opção pelas estratégias de operacionalização.

Acredita-se que a facilidade na consecução desse objetivo, em poder participar efetivamente na tomada de decisões, é demonstrada, inicialmente, pela compreensão e tomada de consciência de todos os seus executores, internos e externos à Delegacia de Ensino, de que pertencem a um Sistema de Ensino, regido por dispositivos legais, portador de determinações que necessitam ser cumpridas e limitações que não menos precisam ser entendidas, embora a operacionalização fique a critério de quem as executam, inclusive a criação de mecanismos que superem os citados agentes restritivos.

Nessa perspectiva, fica constatado, pela opinião dos que lá atuam e pelo acompanhamento de parte de seus trabalhos e resultados, que se de um lado as Delegacias de Ensino e suas Unidades Escolares passam a ter conhecimento de que integram um universo educacional, por outro também não lhes é desconhecida a garantia do direito de participarem do exercício do poder decisório através de canais abertos para suas sugestões, críticas, experiências e, principalmente, pela utilização de métodos de acompanhamento e convencimento, da necessidade de determinadas práticas, exclusivos daqueles que vivenciam o dia-a-dia da prestação dos serviços educacionais, por isso com condições de poderem ler e interpretar especificidades locais com propostas de priorização e execução, isto é, de exercerem o direito à voz.

Entretanto, a concretização e a irreversibilidade desse quadro, certamente, passam antes pela competência adquirida e demonstrada pelos executores na consecução das atividades propostas e, conseqüentemente, pela qualidade e seriedade dos resultados alcançados.

4.2. Principais indicadores

Os estudos e pesquisas realizadas através desse trabalho, objetivando a constatação e aferição do estágio de fortalecimento da Delegacia de Ensino de Rancharia e da 4ª DE da Capital, fundado em práticas descentralizadas e desconcentradas, para transformá-las em Secretarias da Educação locais, poderão ficar mais evidentes e compreensíveis após a leitura e análise de alguns dos principais indicadores disponíveis¹¹² e resultantes da execução da política educacional no período de 1995 a 1998, a seguir expostos.

¹¹² Os últimos dados foram coletados em outubro de 1999.

Entretanto, é importante registrar que o recorte dessa política educacional paulista com seus procedimentos implementadores, pode ser considerado como um espaço de tempo bastante limitado e, principalmente, caracterizado pela introdução de mecanismos pioneiros, muitos ainda sendo aprendidos pelos seus executores, que visavam não só a necessária obtenção de dados gerenciais para subsidiar a elaboração de planejamentos e seus redimensionamentos, sobretudo para, até em determinados setores, dar início ao trabalho de sistematização de dados, anteriormente, nunca feito¹¹³.

No entanto, observa-se que, embora ainda de maneira incipiente, esses registros das atividades em geral, passaram a existir, com características mais obrigatórias e profissionais, a partir de 1996 e 1997.

Merece também destaque a informação de que a DE de Rancharia demonstrou ter criado alguns instrumentos de controle e registro de dados e avançado na realização dessa prática sistematizadora. Entretanto, é importante mencionar que a utilização do pagamento de diárias através do preenchimento de impressos próprios, em parte de seus eventos e público alvo, contribuiu para o registro, obrigatório, dos dados apresentados. A 4ª DE da Capital também já desenvolveu ações centrando esforços no sentido de caminhar para a efetivação dessas práticas.

Assim, após a menção de algumas situações encontradas durante a realização desse trabalho, ainda, preliminarmente à citação dos principais indicadores faz-se necessário que sejam feitas algumas outras considerações

¹¹³ Foi constatado durante a realização da pesquisa que muitos registros não existem. Os que existem, dificilmente estão disponíveis de maneira organizada e prática, especificamente aqueles referentes a repasse e utilização de recursos financeiros, representando mais o esforço individual e de alguns grupos de trabalho, por questões de zelo e responsabilidade pelo que fazem do que por cumprimento e execução de métodos de rotina do trabalho. A diversidade de origens das fontes de envio dos recursos financeiros, sua

que irão complementar as já existentes, podendo contribuir na compreensão dos dados apontados:

- os quadros com campos não preenchidos podem representar a inexistência ou a indisponibilidade dos dados ou das atividades por falta de registro feito à época da realização dos eventos e, até, naquele momento, a não implantação de determinados programas e projetos.

- as indicações referentes a participações que representam cargos, seções ou setores, devem ser consideradas como eventos, com a presença do segmento envolvido. Portanto, não estão computadas as participações e/ou as convocações individuais ou, em certos casos, até mesmo com parte dos pares de um segmento em sessões de capacitação, treinamento, orientação técnica, etc.

- todo evento foi registrado uma vez, independentemente do conteúdo e extensão das pautas e de temas abordados ou da quantidade de períodos, dias ou horas de duração de cada evento. Assim, um mesmo evento pode ter sido realizado várias vezes, com público alvo diferente, tanto em quantidade de profissionais quanto em diversidade de cargos ou funções por eles exercidos.

complexa literatura e a exacerbada terminologia técnica e a centralização das informações dificultaram também a coleta de dados.

Os indicadores apresentados contemplam os produtos obtidos, a partir das condições oferecidas às Delegacias de Ensino e, conseqüentemente, às Unidades Escolares, para o seu fortalecimento, pela SEE e por elas conquistadas, quanto aos aspectos de preparação para a prestação dos serviços educacionais e o atendimento às demandas, denunciando, fundamentalmente, também a melhoria ou não da qualidade de ensino.

A abordagem dos indicadores disponíveis foi feita sob três aspectos, mas com estreita interdependência e complementaridade: indicadores de condições para o fortalecimento das Delegacias de Ensino, indicadores de condições para o fortalecimento das Unidades Escolares e indicadores de resultados obtidos a partir do fortalecimento conjunto das DEs. e UEs.

4.2.1. indicadores de condições para o fortalecimento das Delegacias de Ensino

Os quadros apontados demonstram, mesmo que parcialmente, algumas das condições que poderão contribuir na aferição do grau de fortalecimento das Delegacias de Ensino.

Os recursos financeiros foram sempre apresentados em real e são originários de três fontes: TE - Tesouro (recursos do governo do Estado recolhidos através de impostos), QESE - Quota Estadual do Salário Educação (recursos obtidos através das empresas para investimento exclusivo em Educação Fundamental) e RP - Recursos Próprios (recursos resultantes de aplicações financeiras dos outros recursos).

Após serem colocados à disposição das Delegacias de Ensino, parte desses valores são utilizados por elas e parte são repassados às Unidades Escolares de acordo com as suas prioridades e projetos. As escolas elaboram as prestações de contas e entregam nas DEs. para conferência e aprovação.

O quadro 7 mostra o número de capacitações, treinamentos e orientações técnicas e o quadro 8 os recursos financeiros recebidos pela Delegacia de Ensino de Rancharia através da Secretaria de Estado da Educação e pela Coordenadoria de Ensino do Interior.

QUADRO 7
CAPACITAÇÕES, TREINAMENTOS E ORIENTAÇÕES TÉCNICAS RECEBIDAS
PELA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA ATRAVÉS DA SEE-CEI

ÁREA DA DELEGACIA DE ENSINO	1995	1996	1997	1998	TOTAL
Dirigente Regional de Ensino	7	8	5	2 ¹¹⁴	22
Seção de Administração	3	2	7	8	20
Seção de Finanças	-	-	-	-	-
Seção de Pessoal	5	4	3	8	20
Assistência de Planejamento	-	-	4	-	4
Oficina Pedagógica	-	6	15	4	25
TOTAL	15	20	34	22	91

Fonte: Delegacia de Ensino de Rancharia, julho de 1998

QUADRO 8
RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA A DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

ANO	FONTE			TOTAL (R\$)
	TE (R\$)	QESE (R\$)	RP (R\$)	
1997	200.571,00	246.823,00	25.144,00	472.538,00
1998 ¹¹⁵	147.798,86	346.166,42	8.640,44	502.605,72

Fonte: CEI, Divisão de Finanças, agosto de 1998

¹¹⁴ O último Encontro com Dirigentes Regionais de Ensino registrado no quadro foi o de nº 20 ocorrido em 10 de março de 1998.

¹¹⁵ Transferência de Recursos Financeiros efetuada até 10 de agosto de 1998 (CEI, agosto de 1998).

O quadro 9 mostra o número de capacitações, treinamentos e orientações técnicas recebidas pela 4ª DE da Capital e o quadro 10 contém os seus valores recebidos.

QUADRO 9
CAPACITAÇÕES, TREINAMENTOS E ORIENTAÇÕES TÉCNICAS RECEBIDAS
PELA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL ATRAVÉS DA SEE-COGSP

ÁREA DA DELEGACIA DE ENSINO	1995	1996	1997	1998	TOTAL
Dirigente Regional de Ensino	8	7	4	4	23
Seção de Administração	2	4	5	7	18
Seção de Finanças	2	5	3	2	12
Seção de Pessoal	2	3	2	5	12
Assistência de Planejamento	2	3	5	4	14
Oficina Pedagógica	3	4	8	2	17
TOTAL	19	26	27	24	96

Fonte: Delegacia de Ensino de Rancharia, julho de 1998

QUADRO 10
RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

ANO	FONTE			TOTAL (R\$)
	TE (R\$)	QESE (R\$)	RP (R\$)	
1997	1.263.399,34	1.051.330,00	252.860,00	2.567.589,34
1998 ¹¹⁶	924.356,38	814.834,00	9.662,00	1.748.852,38

Fonte: COGSP, Divisão de Finanças, agosto de 1998

Em relação à frequência das capacitações, treinamentos e orientações técnicas recebidas pelas Delegacias de Ensino através da SEE e das Coordenadorias de Ensino (quadros 7 e 9), observou-se certo equilíbrio entre as DEs., principalmente às destinadas aos Dirigentes Regionais de Ensino. A preocupação com o perfil que o novo dirigente precisaria ter frente à nova

¹¹⁶ Transferência de Recursos Financeiros realizada até julho de 1998 (COGSP, agosto de 1998).

proposta, exigiu a realização de muitos encontros que, durante o primeiro ano, passaram a ser, na maioria das vezes, mensais.

Mesmo a DE de Rancharia não tendo fornecido os dados referentes aos eventos em que a Seção de Finanças tenha participado, também foi constatado que a partir de 1995, as Coordenadorias de Ensino centraram esforços em promover reuniões com a participação conjunta de três seções - a de Administração, a de Finanças e a de Pessoal - por serem caracterizadas com atribuições, competências e atuações interdependentes. Essa prática tinha como objetivo o exercício do trabalho coletivo que, mesmo ainda insuficiente, de acordo com a opinião dos profissionais, serviu para integrar mais os setores das DEs.

Com especial relevância, é importante destacar a ausência ou o pequeno número de encontros com representantes da Assistência de Planejamento, embora, em muitos casos, justificado pelo Assistente, por terem sido passadas as orientações aos próprios Dirigentes.

Outro fato que demonstrou constatação insatisfatória, foi a quantificação de encontros promovidos com a participação das Oficinas Pedagógicas, principalmente porque a maioria deles foi realizada com a presença de representantes dos componentes curriculares, o que contribuiu com o aumento da quantidade dos eventos, e outros para treinamento das ações desenvolvidas pelo SARESP e seus desdobramentos, representando significativa parcela do total.

Entretanto, através dos depoimentos dos que atuam nas DEs., embora a quantidade de reuniões realizadas tenham sido realizadas com maior frequência, em relação aos anos anteriores a 1995, ainda continuaram sendo destinadas apenas para o recebimento de orientações visando a implantação de

novas práticas. Com exceção aos eventos programados para os Dirigentes Regionais de Ensino, poucos foram os promovidos com o propósito de mudar também o perfil dos servidores que trabalham nas DEs.

Quanto aos recursos financeiros disponibilizados para as Delegacias de Ensino (quadros 8 e 10), independentemente das dificuldades já descritas para sua obtenção visando sua exposição nesse trabalho, foi praticamente consenso, a manifestação, principalmente pelos que atuam nas DEs. e pelos Diretores da Escola, o aumento desses valores no período compreendido entre 1995 e 1998, em relação aos anos anteriores.

Mantendo certo equilíbrio nos anos de 97 e 98 quanto aos totais do repasse de recursos financeiros às Delegacias de Ensino e com a ausência de informações referentes a outros anos e anteriores a 1995, para a realização do estudo comparativo dos dados, as observações feitas através da permanência nas DEs. e das visitas a cinco Unidades Escolares de cada DE são as restritas, mas, não menos importantes, formas de constatação de melhoria conseqüente desse aumento no recebimento de recursos financeiros.

A manutenção dos prédios, tanto das DEs. como das UEs. visitadas, a quantidade e a diversidade de materiais existentes nos almoxarifados, principalmente, das escolas, e o cardápio da merenda escolar e os alimentos encontrados (conservação, limpeza, quantidade, diversidade e qualidade), vêm ratificar as declarações daqueles que participaram desse trabalho e a demonstração da conquista de melhoria na prestação dos serviços educacionais promovida pelos recursos financeiros disponibilizados e considerados suficientes.

Em 1998, a DE de Rancharia tinha 13.956 alunos e a 4ª DE da Capital, 81.140. Trabalhando com essa mesma quantidade de alunos, apenas para ilustração, tanto em 97 como em 98, com base nos valores recebidos, a DE de Rancharia recebeu em 97, por aluno, R\$33,86 e até agosto de 98, R\$36,01. Já a 4ª DE da Capital, em 97, recebeu R\$31,64 por aluno e até julho de 98, R\$21,55.

A utilização da expressão - apenas para ilustração - vem representar a despreocupação com os valores isoladamente apresentados. Está evidente o aumento progressivo dos recursos financeiros disponibilizados tanto para as DEs. quanto para as UEs., especialmente quando comparados com anos anteriores.

Entretanto, é preocupante a situação de aceitação e aprovação por valores tão mínimos, principalmente, porque esses recursos não são destinados exclusivamente para a esfera pedagógica. Se de um lado constata-se satisfação pelo recebimento de tão pouco, de outro, ratifica-se o estado de indigência e descaso com a Educação construído ao longo dos anos, autorizando essa crônica situação a concluir, que mesmo fazendo pouco, sempre será muito mais do que foi feito anteriormente.

No entanto, mesmo diante do relativo quadro animador e positivo apresentado, em relação às instituições visitadas, com seus depoimentos, e a essa temática - recursos financeiros -, foi constatado que, embora tenham ocorrido avanços, ainda existem muitas dificuldades para a realização dos procedimentos necessários e legais para aquisição de materiais a serem comprados e para a elaboração das prestações de contas.

4.2.2. indicadores de condições para o fortalecimento das Unidades Escolares

Considerando as Unidades Escolares os principais usuários dos serviços prestados e favorecidos pelo fortalecimento das Delegacias de Ensino e os diretos fornecedores desses indicadores, através dos resultados obtidos na realização de suas atividades, os indicadores a seguir apresentados mostram a atuação da Oficina Pedagógica de cada DE junto às escolas e os valores recebidos pelas unidades escolares, diretamente, através de convênio APM - Associação de Pais e Mestres e FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação, sem passar pela DE, objetivando o exercício da autonomia e do fortalecimento das UEs.

Esses recursos originaram-se de fontes diferentes para diversas utilizações: da QESE - Quota Estadual do Salário Educação, para manutenção, conservação e obras de pequeno porte nos prédios escolares; do TESOURO - destinados à contratação de prestação de serviços para as escolas; do BIRD - Banco Mundial (recursos obtidos através de convênio com a SEE), para aquisição de materiais pedagógicos, mobiliário de materiais pedagógicos, kit de informática; da FNDE/MEC - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e do Desporto, a ser usado para diversas finalidades, como por exemplo, para compra de TV, vídeo e antena parabólica.

Nesses valores não estão contemplados os recursos financeiros disponibilizados para as obras de grande porte (FDE, julho de 1998).

O quadro 11 quantifica as atuações da Oficina Pedagógica da DE de Rancharia em relação às escolas e o quadro 12 os valores financeiros recebidos pelas unidades escolares.

QUADRO 11
ATUAÇÕES DA OFICINA PEDAGÓGICA DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

ATIVIDADE	1996	1997	1998	TOTAL
Visitas às Escolas	72	97	120	289
Reuniões com Coord. Pedagógicos	9	21	11	41
HTPC	24	46	30	100
Orientações Técnicas	17	25	59	101
Atendimento ao Professor	426	180	60	666
Capacitações na DE	15	31	5	51
TOTAL	563	400	285	1.248

Fonte: DE de Rancharia, Oficina Pedagógica, julho de 1998

QUADRO 12
RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA
ATRAVÉS DE CONVÊNIO APM/FDE

ANO	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998¹¹⁷
R\$	4.050,00	3.100,00	6.440,00	8.060,00	51.198,65	252.334,25	294.985,20	102.234,04

Fonte: FDE, agosto de 1998

¹¹⁷ Recursos disponibilizados até 28 de julho de 1998 (FDE, agosto de 1998).

Quanto à 4ª DE da Capital, o quadro 13 retrata as ações da Oficina Pedagógica objetivando fortalecer as suas Unidades Escolares, o quadro 14 o registro das reuniões realizadas com Secretários de Escola e o quadro 15 os valores recebidos pelas escolas.

QUADRO 13
ATUAÇÕES DA OFICINA PEDAGÓGICA DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

ATIVIDADE	1995	1996	1997	1998	TOTAL
Orientações Técnicas	23	66	35	11	135
Capacitações na DE	28	18	18	07	71
Reuniões realizadas na DE	11	10	07	05	33
TOTAL	62	94	60	23	239

Fonte: 4ª DE da Capital, Oficina Pedagógica, agosto de 1998

QUADRO 14
ATUAÇÕES DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

ATIVIDADE	1995	1996	1997	1998	TOTAL
Reuniões com Secretários de Escola	03	05 ¹¹⁸	-	03	11

Fonte: 4ª DE da Capital, agosto de 1998

QUADRO 15
RECURSOS DISPONIBILIZADOS PARA AS UNIDADES ESCOLARES DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL
ATRAVÉS DE CONVÊNIO APM/FDE

ANO	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998 ¹¹⁹
R\$	10.190,00	15.600,00	32.200,00	40.300,00	334.627,55	1.698.583,55	1.475.532,00	396.580,60

Fonte: FDE, agosto de 1998

As atuações das Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino de Rancharia e 4ª da Capital, mostradas através dos quadros 11 e 13, não incluem

¹¹⁸ Em um desses Encontros, reunião de Secretários de Escola com duração de dois dias (23 e 24 de fevereiro de 1996) também participaram os Diretores de Escola.

¹¹⁹ Recursos disponibilizados até 28 de julho de 1998 (FDE, agosto de 1998).

as suas intervenções no PEC - Programa de Educação Continuada, abordado, isolado e posteriormente, no próximo grupo de indicadores.

A relatividade numérica existente entre os quadros das duas DEs, tendo em vista a especificidade do trabalho de cada uma e número de Unidades Escolares por elas atendidas, impedem qualquer tipo de análise comparativa entre ambas. No entanto, foi possível observar que o trabalho realizado pelas Oficinas Pedagógicas também veio ratificar a opinião de grande parte dos entrevistados, sobre o resgate da área pedagógica promovido pela atual administração, a partir de 1995.

Embora os dados comprovem acentuada diminuição no atendimento ao professor feito pela DE de Rancharia de 1996 a 1998, é importante destacar esse trabalho, em conjunto com a participação de seus assistentes técnicos nas reuniões com Coordenadores Pedagógicos, nas HTPCs. e nas visitas feitas às escolas.

Mesmo sem efetuar o levantamento de todas as causas, certamente, a atuação da Oficina Pedagógica da DE de Rancharia - com suas ações próprias, somadas às ações do PEC - contribuiu para que em suas unidades escolares apresentassem resultados positivos e não tivessem classes de aceleração (Assistência de Planejamento, DE de Rancharia, agosto de 1998).

Já, em outra linha de atuação, a 4ª DE da Capital, valorizou e investiu, pelos registros apresentados, no trabalho técnico feito com os Secretários das Unidades Escolares (quadro 14). Essa atuação, treinando e capacitando profissionais mais diretos pela operacionalização de certas atividades, de acordo com a Dirigente, também contribuiu para que os Diretores pudessem dedicar-se mais aos aspectos pedagógicos.

A 4ª DE da Capital tem 955 alunos em Classes de Aceleração - 254 em AC I e 701 em AC II - com a participação de 21 escolas, de um total de 68 (Assistência de Planejamento, 4ª DE da Capital, agosto de 1998).

Igualmente aos anteriores, os quadros 12 e 15, referentes aos recursos repassados para as Unidades Escolares das Delegacias de Ensino de Rancharia e 4ª da Capital, através de Convênio APM/FDE, vêm demonstrar o aumento significativo desses valores em relação aos anos anteriores a 1995.

Utilizando o mesmo critério para cálculo de valores recebidos por aluno, na DE de Rancharia, em 97, cada aluno recebeu R\$21,14 e até julho de 98, R\$7,33. Na 4ª DE da Capital, em 97 cada aluno recebeu R\$18,19 e até julho de 98, R\$4,89.

Segundo as declarações dos participantes desse trabalho - profissionais das DEs. e Diretores de Escolas -, no período de 1995 a 1998, a SEE de forma efetiva e explícita, preocupou-se em oferecer condições de infra-estrutura e funcionamento às escolas para que pudessem prestar os serviços educacionais com qualidade e, conseqüentemente, conseguir também a melhoria da qualidade do ensino por elas ministrado.

O aumento do repasse desses recursos financeiros, com a participação e o acompanhamento dos membros da APM, representou um dos mecanismos de fortalecimento das Unidades Escolares. A partir dele, as Delegacias de Ensino necessitaram rever, sistematicamente e com maior freqüência, suas práticas, visando também o seu fortalecimento e redefinir pensamentos e práticas sobre o trabalho participativo e coletivo para que pudessem corresponder ao atendimento das necessidades das escolas por elas supervisionadas.

4.2.3. indicadores de resultados obtidos a partir do fortalecimento conjunto das DEs. e UEs.

Uma das iniciais propostas do plano de trabalho do governo paulista 95-98, através da SEE, contemplava o desejo da prática de ações desconcentradas e descentralizadas, sobretudo, objetivando o fortalecimento institucional das Delegacias de Ensino. Entretanto, todas as realizações programadas na área educacional tinham como principal meta, a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, os quadros indicadores são aqui apresentados em dois grupos: o primeiro formado por dados que mostram a participação das Delegacias de Ensino no PEC - Programa de Educação Continuada e o segundo composto por dois quadros assim classificados: um, indicando o desempenho escolar dos alunos e outro, contendo os resultados obtidos através do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

O PEC, iniciado em 1997, através de suas ações capacitadoras idealizadas com propostas descentralizadas, contribuiu na obtenção dos resultados que compõem esse conjunto de indicadores. Durante o primeiro ano ocorreram 228 ações - 2.168 turmas - de capacitação através do PEC no estado de São Paulo todo, em 19 pólos formados por grupos de Delegacias de Ensino. Em 1998, até o mês de julho, aconteceram 240 ações - 2.774 turmas - do PEC. A DE de Rancharia pertencia ao pólo 19 e a 4ª DE da Capital ao pólo 4.

O anexo 12 mostra os dados gerais referentes ao atendimento feito pelas agências capacitadoras no PEC, contratadas pela SEE, através de processo licitatório, em 1997 e 1998.

Desde o início da década de 1990, a SEE tem participado do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual e do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação Básica. Sua participação "evidenciou a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, impondo-se, assim, a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional do Estado" (SEE, 1996).

Assim, a administração iniciada em 1995, com esse objetivo, buscando subsídios para aprimorar a gestão educacional e, sobretudo, o sistema de ensino como um todo, definiu, como um dos pontos essenciais e complementares a estas diretrizes, a implantação de um Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar.

A primeira etapa da implantação desse sistema ocorreu em abril de 1996 quando todos os alunos matriculados nas 3as. e 7as. séries do ensino fundamental de todas as escolas estaduais foram avaliados nos componentes curriculares de Português e Matemática, para os alunos de ambas as séries, e de Ciências, História e Geografia apenas para os alunos das 7as. séries.

A segunda etapa do SARESP aconteceu em abril de 1997, ocasião em que foram avaliados os alunos de 4as. e 8as. séries de todas as escolas estaduais com a manutenção dos mesmos componentes curriculares avaliados em 1996.

A terceira etapa ocorreu em 1998, com a avaliação dos alunos de 5as. séries do ensino fundamental e 1as. séries do ensino médio; embora os relatórios já estivessem finalizados, em outubro de 1999 os seus resultados não haviam sido divulgados oficialmente.

O quadro 16¹²⁰ mostra a participação DE de Rancharia no PEC.

QUADRO 16
PARTICIPAÇÃO DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA NO PEC - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

ATIVIDADE	1997	1998	TOTAL
Sessões realizadas	28	11	39

Fonte: DE de Rancharia, Oficina Pedagógica, julho de 1998

A UNESP, agência capacitadora dos pólos 9, 12 a 19, totalizou no ano de 1997, 89 ações - 423 turmas -; dessas, 28 foram da DE de Rancharia. Em 1998 foi responsável também por 89 delas - 442 turmas -; 11 da DE de Rancharia.

O quadro 17 indica o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental das escolas da Delegacia de Ensino de Rancharia e o quadro 18, dos alunos do ensino médio.

¹²⁰ Legenda para os quadros de 16 a 31 (incidência/dados referentes): Estado/ao estado de São Paulo; CEI/à Coordenadoria de Ensino do Interior; COGSP/à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo; Satisf. CEI/ à DE que apresentou resultados mais satisfatórios na CEI; Satisf. COGSP/à DE que apresentou resultados mais satisfatórios na COGSP; Insatisf. CEI/à DE que apresentou resultados mais insatisfatórios na CEI; Insatisf. COGSP/à DE que apresentou resultados mais insatisfatórios na COGSP; DE de Rancharia/Delegacia de Ensino de Rancharia; 4ª DE da Capital/4ª Delegacia de Ensino da Capital; LP/Língua Portuguesa; RED/Redação; MAT/Matemática; CIÊ/Ciências; HIST/História; GEO/Geografia; D/Período Diurno; N/Período Noturno; PROMOÇÃO/aos alunos promovidos para a série subsequente; RETENÇÃO/aos alunos que permaneceram na mesma série do ano letivo em curso; EVASÃO/aos alunos que iniciaram os estudos e não mais freqüentaram a série em curso naquele ano letivo.

QUADRO 17
DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO
ENSINO FUNDAMENTAL - REDE ESTADUAL - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

INCIDÊNCIA	PROMOÇÃO					RETENÇÃO					EVASÃO				
	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998
Estado	77,02	79,16	83,79	90,80	93,48	14,09	11,73	8,61	3,78	1,96	8,89	9,11	7,60	5,42	4,55
CEI	77,53	79,88	83,91	91,30	93,40	13,00	10,61	8,19	3,30	2,01	9,47	9,51	7,90	5,39	4,58
Satisf. CEI	89,50	89,57	93,08	97,85	97,95	5,13	3,66	0,27	0,03	0,24	5,37	5,14	4,16	2,13	1,36
Insatisf. CEI	70,50	71,02	71,39	84,21	88,08	18,59	17,97	17,14	9,22	5,44	16,55	14,90	11,64	13,02	8,95
DE RANCHARIA	83,85	87,14	93,08	97,85	97,89	7,94	3,80	0,27	0,03	0,75	8,21	9,06	6,65	2,13	1,36

Fonte: SEE-CIE, agosto de 1997 e outubro de 1999

QUADRO 18
DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO
ENSINO MÉDIO - REDE ESTADUAL - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

INCIDÊNCIA	PROMOÇÃO					RETENÇÃO					EVASÃO				
	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998
Estado	70,31	70,64	75,23	83,58	85,61	10,80	8,21	8,11	3,56	3,59	18,89	21,15	16,96	12,86	10,80
CEI	72,94	72,70	76,20	84,64	85,65	9,29	6,96	7,35	2,71	3,70	17,77	20,34	16,45	12,65	10,84
Satisf. CEI	87,08	88,28	89,36	94,56	96,60	1,75	0,92	1,06	0,00	0,67	8,59	9,08	8,17	4,13	2,51
Insatisf. CEI	61,88	62,09	65,20	68,79	79,57	15,96	14,02	13,28	18,71	13,02	24,96	29,76	26,89	19,06	16,09
DE RANCHARIA	86,40	84,03	87,71	94,31	96,60	3,09	2,47	1,06	0,00	0,90	10,51	13,50	11,23	5,69	2,51

Fonte: SEE-CIE, agosto de 1997 e outubro de 1999

Os quadros 19, 20 e 21 apresentam alguns resultados obtidos através do SARESP, com avaliações realizadas em alunos de escolas da DE de Rancharia.

QUADRO 19
RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - MÉDIA
ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996 - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

DISCIPLINA	7º D		7º N		3º	
	ESTADO	DE RANCH	ESTADO	DE RANCH	ESTADO	DE RANCH
LP	16,49	15,12	12,49	12,22	19,60	18,14
RED	4,73	4,89	3,71	4,05	5,50	5,45
MAT	9,26	8,69	8,42	7,72	19,50	18,04
CIÉ	13,60	13,59	10,31	10,79	-	-
HIST	5,99	5,79	6,07	5,39	-	-
GEO	6,12	5,92	5,84	5,62	-	-

Fonte: Relatório final dos resultados SARESP, SEE-FDE, 1996

QUADRO 20
RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - % MÉDIA
ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1997 - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

DISCIPLINA	8ª SÉRIE D			8ª SÉRIE N			4ª SÉRIE		
	Estado	CEI	DE RANCH	Estado	CEI	DE RANCH	Estado	CEI	DE RANCH
LP	56,03	56,77	52,73	52,57	53,13	50,50	57,57	59,47	61,20
RED	55,20	57,60	55,30	47,60	50,00	46,10	54,40	57,00	65,50
MAT	35,47	36,93	34,00	34,47	35,50	32,00	42,43	45,53	53,60
CIÉ	52,47	54,17	52,43	47,63	48,93	46,50	-	-	-
HIST	50,27	51,27	52,93	37,80	38,80	37,67	-	-	-
GEO	48,20	49,87	49,67	40,27	41,80	40,20	-	-	-

Fonte: Relatório final dos resultados SARESP, SEE-FDE, 1997

QUADRO 21
RESULTADOS COMPARATIVOS - % HABILIDADE MÉDIA POR COMPONENTE CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996-1997 - DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

INCIDÊNCIA	3º D - 96		4º D - 97		7º D - 96		8º D - 97		7º N - 96		8º N - 97	
	Mat	Port										
Estado	49,50	49,78	60,41	61,96	58,23	56,37	63,91	64,37	49,87	49,87	56,04	52,20
COGSP	45,91	46,11	56,29	59,95	57,40	56,24	60,58	63,42	49,02	49,99	53,92	51,37
CEI	52,73	53,10	64,16	63,78	58,92	56,48	66,72	65,16	50,56	49,78	57,85	52,90
DE RANCH	44,83	45,31	72,39	64,78	54,70	50,50	62,87	59,91	47,30	47,97	53,41	48,70

Fonte: Relatório final dos resultados SARESP, SEE-FDE, 1996 e 1997

O quadro 22 apresenta a participação da 4ª DE da Capital no PEC.

QUADRO 22
PARTICIPAÇÃO DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL NO PEC - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

ATIVIDADE	1997	1998	TOTAL
Sessões realizadas	14	0	14

Fonte: 4ª DE da Capital, Oficina Pedagógica, agosto de 1998

Em 1997 a PUC/SP, agência capacitadora do pólo 4, promoveu 9 ações - 185 turmas; a partir dessas ações, a 4ª DE da Capital organizou 14 eventos, sendo alguns deles destinados a várias turmas e públicos alvo diferentes. Em 1998, a PUC/SP realizou também 9 ações - 210 turmas -; dessas, nenhuma foi da 4ª DE da Capital.

Os quadros 23 e 24 contêm, respectivamente, dados do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas da 4ª DE da Capital.

QUADRO 23
DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO
ENSINO FUNDAMENTAL - REDE ESTADUAL - 4º DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

INCIDÊNCIA	PROMOÇÃO					RETENÇÃO					EVASÃO				
	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998
Estado	77,02	79,16	83,79	90,80	93,48	14,09	11,73	8,61	3,78	1,96	8,89	9,11	7,60	5,42	4,55
COGSP	75,98	78,32	83,65	90,20	93,55	15,41	13,06	9,11	4,34	1,91	8,61	8,62	7,24	5,45	4,53
Satisf. COGSP	83,85	85,40	88,78	95,19	95,65	10,22	8,25	5,12	0,82	0,01	5,15	5,54	4,51	2,26	2,67
Insatisf. COGSP	71,23	72,68	75,36	84,98	90,56	18,09	16,53	13,58	7,49	3,21	11,92	14,62	13,39	9,75	7,63
4º DE Capital	75,91	79,95	85,71	92,17	93,28	14,27	10,54	7,12	2,34	1,90	9,82	9,51	7,17	5,48	4,83

Fonte: SEE-CIE, agosto de 1997 e outubro de 1999

QUADRO 24
DESEMPENHO ESCOLAR - TAXAS DE PROMOÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO
ENSINO MEDIO - REDE ESTADUAL - 4º DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

INCIDÊNCIA	PROMOÇÃO					RETENÇÃO					EVASÃO				
	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998	1994	1995	1996	1997	1998
Estado	70,31	70,64	75,23	83,58	85,61	10,80	8,21	8,11	3,56	3,59	18,89	21,15	16,66	12,86	10,80
COGSP	68,00	68,80	74,26	82,56	85,57	12,12	9,32	8,88	4,39	3,48	19,88	21,88	16,86	13,05	10,95
Satisf. COGSP	76,98	76,91	83,22	90,97	90,69	6,18	5,57	3,24	0,61	0,91	14,05	16,91	11,78	6,26	4,39
Insatisf. COGSP	56,57	59,50	67,36	74,17	81,80	18,74	16,99	14,62	12,15	6,63	25,94	27,31	23,06	17,02	15,19
4º DE Capital	67,75	70,45	74,09	84,65	85,08	13,07	9,36	7,35	3,43	5,44	19,18	20,17	18,56	11,92	9,48

Fonte: SEE-CIE, agosto de 1997 e outubro de 1999

Os quadros 25, 26 e 27 indicam resultados do SARESP referentes à 4ª DE da Capital.

QUADRO 25
RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - MÉDIA
ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996 - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

DISCIPLINA	7ª D		7ª N		3ª	
	ESTADO	4ª DE CAP	ESTADO	4ª DE CAP	ESTADO	4ª DE CAP
LP	16,49	16,26	12,49	11,04	19,60	18,88
RED	4,73	4,66	3,71	3,13	5,50	5,24
MAT	9,26	9,00	8,42	7,85	19,50	18,47
CIÊ	13,60	13,06	10,31	9,75	-	-
HIST	5,99	5,73	6,07	6,39	-	-
GEO	6,12	5,75	5,84	5,78	-	-

Fonte: Relatório final dos resultados SARESP, SEE-FDE, 1996

QUADRO 26
RESULTADOS POR COMPONENTES CURRICULARES - % MÉDIA
ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1997 - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

DISCIPLINA	8ª SÉRIE D			8ª SÉRIE N			4ª SÉRIE		
	Estado	COGSP	4ª DE Capital	Estado	COGSP	4ª DE Capital	Estado	COGSP	4ª DE Capital
LP	56,03	56,10	53,87	52,57	51,87	48,63	57,57	55,43	57,97
RED	55,20	52,00	59,90	47,60	44,80	47,90	54,40	51,50	60,20
MAT	35,47	33,53	33,20	34,47	33,17	32,27	42,43	38,93	42,97
CIÊ	52,47	50,27	50,27	47,63	46,07	43,97	-	-	-
HIST	50,27	49,00	48,07	37,80	36,53	34,67	-	-	-
GEO	48,20	46,13	44,47	40,27	38,47	36,33	-	-	-

Fonte: Relatório final dos resultados SARESP, SEE-FDE, 1997

QUADRO 27
RESULTADOS COMPARATIVOS - % HABILIDADE MÉDIA POR COMPONENTE CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - SARESP - 1996-1997 - 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

INCIDÊNCIA	3ª D - 96		4ª D - 97		7ª D - 96		8ª D - 97		7ª N - 96		8ª N - 97	
	Mat	Port										
Estado	49,50	49,78	60,41	61,96	58,23	56,37	63,91	64,37	49,87	49,87	56,04	52,20
COGSP	45,91	46,11	56,29	59,95	57,40	56,24	60,58	63,42	49,02	49,99	53,92	51,37
CEI	52,73	53,10	64,16	63,78	58,92	56,48	66,72	65,16	50,56	49,78	57,85	52,90
4ª DE Capital	46,23	46,81	61,04	62,35	56,33	55,33	60,17	62,03	47,25	47,32	51,91	47,96

Fonte: Relatório final dos resultados SARESP, SEE-FDE, 1996 e 1997

A partir de um dos princípios norteadores do PEC - Programa de Educação Continuada que confere às Delegacias de Ensino a realização do diagnóstico, análise e proposta de atendimento às demandas próprias e das Unidades Escolares, apresentando projetos de capacitação a serem desenvolvidos, também não é possível efetuar um estudo comparativo entre as Delegacias de Ensino estudadas, em consideração às especificidades de cada uma.

Entre opiniões favoráveis e desfavoráveis, erros e acertos, foi possível observar que a realização do PEC, fundamentalmente, neste primeiro período, serviu para um amplo aprendizado de todos os envolvidos e atuantes na área educacional.

Foi comum e muito freqüente, o registro de comentários que apresentavam conteúdos mostrando a necessidade das agências capacitadoras, em especial, as Universidades, passarem a reavaliar suas produções, para esse fim, porque apresentam grande incompatibilidade, entre seus "pacotes prontos", às vezes repetitivos, outras fora da realidade regional e local, e a demanda levantada.

Não menos comum e freqüente também foi a constatação da presença de capacitadores despreparados, trabalhando com grupos das Delegacias de Ensino e das Escolas, posicionados na qualificação, em estágio muito mais avançado de conhecimento, em diversas regiões do Estado.

Entretanto, os números dos quadros 16 e 22 mostram a utilização dessa prática descentralizada de capacitação oferecida pela SEE, que, na opinião de muitos profissionais que colaboraram com o esse trabalho, a realização do PEC, mesmo utilizada em pequena escala na 4ª DE da Capital - 14 sessões em 1997

e nenhuma em 1998 -, juntamente com o maior volume de recursos financeiros repassados, foram as ações mais descentralizadas na atual administração do governo paulista 95-98.

A análise do desempenho escolar dos alunos, através das taxas de promoção, retenção e evasão, contidas nos quadros 17 e 18 - DE de Rancharia - e nos quadros 23 e 24 - 4ª DE da Capital -, mostra que, embora as taxas tenham melhorado no período 95-98, também deram continuidade aos resultados obtidos em 1994.

A DE de Rancharia, desde 1994, sempre apresentou taxas mais positivas em relação às médias obtidas no Estado e na CEI, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Por várias vezes, o desempenho dos alunos de escolas da DE de Rancharia foi o melhor dentre as demais 102 Delegacias de Ensino. Destaque seja feito pela taxa de 0,03 de retenção no Ensino Fundamental e de 0,00 no Ensino Médio, obtidas em 1997.

Já, a 4ª DE da Capital, desde 1994, se nem sempre superou as taxas médias tanto do Estado quanto da COGSP, suas variações percentuais não chegaram a apresentar expressivas diferenças nessa relação. O desempenho de seus alunos, em geral, sempre esteve próximo das médias do Estado e da COGSP.

Os dados dos quadros 19, 20 e 21 (DE de Rancharia) e os quadros 25, 26 e 27 (4ª DE da Capital) apontam para os resultados obtidos através do SARESP.

Os resultados da DE de Rancharia, em geral insatisfatórios, posiciona-se na linha mediana para baixo. As maiores diferenças percentuais entre os resultados da DE de Rancharia, Estado e CEI são encontradas nos resultados negativos apresentados pelos alunos da 8ª série noturno, em 1997. A mais significativa melhora, mas ainda muito discreta, foi percentagem positiva apresentada pelos alunos da 4ª série, em 1997.

Em relação aos resultados apresentados pelos alunos de escolas da 4ª DE da Capital, observa-se pouca diferença quando comparados com os da DE de Rancharia. Em comum, mantêm seu posicionamento mediano para baixo.

Se de um lado também ficam mantidas as maiores diferenças percentuais entre as médias da 4ª DE da Capital, Estado e COGSP em alunos da 8ª série noturno, de outro, em Redação, mesmo negativa, foi ultrapassada a média do Estado e da COGSP, em 1997. Já, os alunos do diurno dessa série e no mesmo componente curricular e ano, apresentaram média positiva superior ao Estado e à COGSP. Melhora também foi constatada nos resultados obtidos, em 1997, pela 4ª série: ultrapassaram as médias do Estado e da COGSP, mesmo sendo negativa em Matemática, mas, positivas em Língua Portuguesa e Redação.

CAPÍTULO IV

As Delegacias de Ensino: Secretarias da Educação locais?

1. Considerações iniciais: orientações de políticas

Sem a pretensão de esgotar o assunto de que trata essa pesquisa e ainda sem desconsiderar o esforço e o trabalho, principalmente, de todos os executores dos projetos e programas educacionais, após o conhecimento, o estudo e a análise das condições oferecidas pela SEE objetivando fortalecer as Delegacias de Ensino, e a constatação desse recebimento e o seu aproveitamento, este capítulo visa apresentar algumas considerações finais, mais em forma de conjunto de sugestões para lembrar que práticas desconcentradas, pautadas em critérios de coerência ideológica, de competência operacional e de certificação das condições reais de implantação e implementação, poderão apresentar resultados que atenderão de forma satisfatória e mais facilmente, as demandas existentes.

Entretanto, nesse termo, o fortalecimento das Delegacias de Ensino é entendido e concebido a partir da projeção do seu trabalho, nas Unidades Escolares que, natural e primeiramente, avaliarão a atuação das DEs. e serão os principais definidores do seu grau de fortalecimento. Por isso, as reflexões e propostas aqui contidas, sempre estarão sendo apresentadas nesse contexto de dependência e complementação nas relações praticadas entre Delegacias de Ensino e Unidades Escolares.

Para facilitar a compreensão, este conjunto de orientação de políticas será apresentado sob cinco aspectos:

1.1. Quanto ao aspecto administrativo

- dos recursos físicos e materiais

Um dos fatores que podem contribuir decisivamente na obtenção de resultados positivos e com qualidade, em quaisquer atividades, e também nas prestadoras de serviços, é a condição de infra-estrutura e de materiais existentes e disponíveis para a operacionalização das práticas que proporcionarão a obtenção desses produtos.

Do espaço físico adequado e suficiente à quantidade e qualidade de materiais a serem utilizados nas tarefas; da área de atendimento ao público ao local destinado a reuniões, dentre outros, esse conjunto de locais é indispensável para que, minimamente, um grupo de profissionais possa atuar, visando o crescimento e a satisfação daqueles que se utilizam, particularmente neste caso, dos serviços públicos.

Não é raro encontrar opiniões que retratam a conceituação do que é público como aquilo que é pobre e com falta de limpeza. Não estão sendo defendidas a ostentação e a luxuosidade. Pelo contrário; estimula-se a formação do ambiente público, com condições para o exercício da praticidade, da ordem, da organização e da equidade quanto ao atendimento e da credibilidade em relação à transmissão de informações, demonstradas pelos seus usuários. A limpeza complementa o ambiente assim caracterizado, conferindo-lhe, além da seriedade por quem será atendido, respeito e valor

àquele que é o cidadão comum, contribuinte com impostos, patrocinador e motivo da existência desse posto de trabalho.

A sinalização e a indicação dos ambientes, a utilização dos quadros murais de maneira correta e com critérios de classificação das informações por assuntos, o cuidado em não afixar impressos e outros avisos em quaisquer partes das paredes, facilitam a obtenção e o entendimento das informações e complementam o trabalho indispensável de um setor responsável pela recepção, que necessita estar sempre bem informado e ser portador da maior quantidade de informações possíveis, pela triagem dos assuntos e pelos encaminhamentos corretos.

Outro aspecto que melhora significativamente a qualidade dos serviços prestados, racionaliza recursos materiais, humanos e financeiros e, sobretudo oferece condições de credibilidade à instituição, é o seu conjunto de mecanismos que respondem pela comunicação, tanto interna como externa.

Sem mencionar os meios de comunicação adquiridos através da informática e outros existentes, nesse momento, as considerações referem-se à necessidade da existência de um eficiente e eficaz sistema de telefonia e de fac-símile.

Nessa perspectiva, sugere-se o aumento do número de linhas telefônicas para as Delegacias de Ensino e Unidades Escolares. Para a Secretaria de Estado da Educação, dificilmente observa-se a insuficiência das linhas; tem-se constatado o inverso, por isso propõe-se a reflexão sobre a presente situação: uma ligação é atendida após inúmeras chamadas (particularmente, no sistema PABX) e grande espaço de tempo à espera desse atendimento; acredita-se que não seja um fato totalmente desconhecido; esse fato, com freqüência, poderá ocorrer se o telefone for deixado fora do seu lugar adequado para recebimento

de ligações; se o uso for inadequado, ou sem objetividade e despreocupação com tempo utilizado na condução dos diálogos ou no uso indiscriminado, principalmente, com motivos particulares. Assim, tanto para as DEs. e UEs. como para a SEE, sugere-se que sejam realizados trabalhos de conscientização de todos que lá atuam quanto à utilização dos aparelhos telefônicos, não sendo suficiente apenas a divulgação de que existem mecanismos para efetuar o controle das ligações.

É comum não só presenciar o desconhecimento da otimização que as linhas telefônicas podem proporcionar através de seus inúmeros recursos tecnológicos, mas, comumente, deparar-se com profissionais que não sabem operar os aparelhos (transferir ligações, trocar a bobina do aparelho de fac-símile, liberar linha telefônica para recebimento de mensagens). Para tanto, é muito importante consultar um técnico especializado e, ao mesmo tempo, a instalação e manutenção de aparelhos adequados e em funcionamento, com o constante treinamento e atualização de todos os funcionários.

Em continuidade aos aspectos que podem facilitar a prestação dos serviços educacionais, tanto pelas Delegacias de Ensino como pelas Unidades Escolares é a informatização administrativa. Já contemplada em projetos e programas em fase de implantação, reconhecidamente ainda insuficiente, entende-se natural, pois trata-se de um processo gradual de implantação e até de aprendizagem. Entretanto, suas ações, frente ao desejo de fortalecimento e descentralização das DEs. e das UEs., necessitam ser consideradas irreversíveis.

Nesse trabalho, certos cuidados precisam ser tomados para que não haja desperdícios de recursos financeiros proporcionando o retardamento maior dessa implementação.

Assim, o processo de informatização é cercado por inúmeros acontecimentos que, se descuidados, trazem graves conseqüências: o trabalho de inserção dos profissionais na cultura da informática, esclarecendo, principalmente, a relação dominado-dominante, isto é, o profissional é quem faz as programações; a divulgação das patologias conseqüentes desse trabalho e as medidas profiláticas a serem praticas; a instalação correta dos equipamentos utilizando mobiliários próprios, em locais com ventilação e temperatura adequadas, limpeza e higiene e que assegurem a conservação dos equipamentos; a obrigatória e periódica manutenção feita por técnicos comprovadamente especializados; o esforço de eliminação gradual, do duplo serviço (o trabalho realizado nos microcomputadores e, também, manualmente ou datilografados, utilizando-se fichas e impressos), justificado pela preocupação em perder dados por diversos e possíveis problemas que poderão surgir nas máquinas; a capacitação e o treinamento de todos que freqüentam e transitam nas salas, incluindo, particularmente, os funcionários da limpeza que, despreparados, utilizam produtos de higiene inadequadamente e, em muitos casos, desligam a corrente elétrica, mesmo involuntariamente, durante o seu trabalho, destruindo parcial ou totalmente os trabalhos.

A priorização e a agilização na obtenção de investimentos para avançar na consecução desses recursos tecnológicos, com benefícios incomensuráveis para a infra-estrutura, certamente, desencadearão inúmeras facilidades tanto aos profissionais, como instrumental de trabalho, quanto aos usuários dos serviços educacionais e à comunidade, como fonte de utilização, constatação e divulgação do trabalho que está sendo desenvolvido na Educação, conseqüentemente, tornando-a mais democrática.

Ainda nesse contexto, sugere-se à Secretaria de Estado da Educação a implantação de programas de informática contendo a legislação educacional diária, publicada no DOU - Diário Oficial da União e no DOE - Diário Oficial do

Estado, aumentando, facilitando a atualização e a consulta aos dispositivos legais, além desses dois outros veículos impressos de comunicação.

Para tanto, o trabalho de publicação da Legislação do Ensino Fundamental e Médio, e de outras, já realizado pela CENP, através do Grupo Técnico de Recursos Legais¹²¹, com comprovada eficiência e eficácia, considerado no meio educacional como de referência, poderia sofrer aprimoramento e, com recursos programados e disponíveis, manter rigorosamente atualizadas as publicações dos diversos dispositivos legais.

Nessa perspectiva de valorização da importância do acesso à informação, muito ajudaria no fortalecimento institucional das entidades educacionais, a realização de estudo para a elaboração e distribuição de consolidado contendo os dados principais de todas essas instituições, com endereço e telefones atualizados mas, com a atenção de se deixar criado, mecanismo para alterações, exclusões e inclusões de atualizações futuras, acompanhamento e condições de verificação do cumprimento desses procedimentos.

Ainda para a SEE, na abordagem dos aspectos físicos, posicionar-se em condições de igualdade, frente às demais instituições públicas que, aproveitando-se da função social das Unidades Escolares e de ponto de concentração de grupos comunitários, muitas vezes, também visando mais conquistas político-partidárias, desenvolvem algumas de suas ações, sem oferecerem condições básicas suficientes para sua realização, por desconhecerem as múltiplas realidades e necessidades, desrespeitando seu planejamento e deixando também, sob responsabilidade das escolas, todas

¹²¹ Coordena o Grupo Técnico de Recursos Legais da SEE/CENP a Professora Leslie Maria José da Silva Rama.

providências de realização que, num primeiro momento, não são suas atribuições e competências.

Com isso, não está sendo defendida a proibição de uso dos espaços das Unidades Escolares. Contrariamente, cada comunidade deverá decidir sobre essa prática. Com certeza, jamais negará para o desenvolvimento de outras atividades, mesmo diferentes de sua função primeira, desde que sejam apresentados motivos convincentes e necessários, e com condições para realização do proposto. Assim, as instituições que solicitarem seu espaço, deverão verificar as condições de disponibilidade das Unidades Escolares, com programações antecipadas e providenciar toda infra-estrutura material, financeira e de recursos humanos na consecução de seus projetos.

Apenas pela descrição de aspectos voltados aos necessários recursos físicos e materiais, e com utilização adequada, num local de trabalho, pode-se constatar que, além dessas práticas citadas, contribuirão para o fortalecimento das instituições através da construção e funcionamento de ambientes que abrigam pessoas durante grande parte de suas vidas e atendem a tantas outras, possibilitam a toda comunidade, regional ou local, o contato com uma das inúmeras formas de aprender e exercer o direito da cidadania, efetivamente, isto é, tendo conhecimento dos locais para utilizar e recorrer e dos meios para chegar até eles.

- dos recursos humanos

Numa relação direta de complementaridade com os recursos físicos e materiais, quanto aos aspectos administrativos, está o grupo responsável pela utilização desses recursos e encarregado de operacionalizar as ações contidas nos projetos e programas educacionais: os recursos humanos.

Freqüentemente foi citada, no desenvolvimento desse trabalho, a melhoria da qualidade de ensino, como meta principal do governo paulista 1995-1998. No entanto, a obtenção dessa meta, conquistada primeiro, gradualmente, através do alcance de muitas e diversas etapas de um processo, tornar-se-á ainda mais possível, a partir da atenção dispensada ao lado humano *nessa e dessa* qualidade.

Quanto ao lado humano *nessa* qualidade, são os cuidados com o profissional que tem sob sua responsabilidade atribuições e competências, que, na execução, poderão determinar sucessos ou fracassos nos resultados de quaisquer políticas.

Nesse contexto, a valorização inicial desse profissional, além do oferecimento de condições satisfatórias para trabalhar, entende-se que sua compensação financeira deva ser efetivamente justa e dentro da escala média de outros funcionários que, em outras instituições, ocupam cargos semelhantes e desempenham as mesmas funções.

Esse histórico, embora não necessariamente obrigatório na determinação do humor, apresentação, produção e disponibilidade demonstrados pelo servidor público, se repensado e praticado por parte do Governo, com demonstração de comprometimento, invariavelmente, poderá colaborar na postura desse profissional, frente à prestação do serviço público educacional.

Em contrapartida, outros aspectos, como por exemplo, a apresentação pessoal do profissional representa muito no atendimento de pessoas. A forma como é recebido, encaminhado e atendido, em muitos casos, já é motivo de satisfação do usuário, independente de ter sido ou não solucionado o seu problema.

A utilização de uniformes e devidamente identificados, em conjunto com esses fatores, os servidores públicos de uma repartição poderiam, através de pequenas práticas, mudar posturas, ir conquistando espaço na comunidade onde estão inseridos, ganhando confiabilidade e prestígio pela sua atuação na prestação de seus serviços.

Entretanto, na busca e conquista de um novo perfil, passa-se a ser considerado o lado humano dessa qualidade, isto é, a formação e a qualificação desse profissional.

O conjunto de condições físicas e materiais adequadas, a valorização do servidor público através de sua remuneração justa e os módulos de servidores completos, se desarticulados ou isolados entre si e de outros aspectos, dificilmente são suficientes para que os serviços prestados ofereçam resultados positivos e com qualidade.

Obrigatoriamente, o profissional precisará também ter competência; para que isso ocorra, o processo de aquisição dessa habilidade, inquestionavelmente, passa primeiro pela sua formação, treinamento, atualização e capacitação, fatores que poderão ser mais valorizados ao aproveitar experiências acumuladas ao longo dos anos trabalhados; entretanto, cuidando pela inserção dos servidores mais antigos, num novo contexto de atualizações e práticas, através do desenvolvimento de um trabalho de conscientização e de esclarecimento sobre as causas que levam às necessárias mudanças organizacionais.

Observa-se que em relação à formação, para a maioria dos cargos, na exigência como pré-requisito para a efetividade do serviço público, no momento é fato consumado; o ataque e a solução passariam por um caminho mais

demorado. O treinamento, como ficou constatado, mesmo insuficiente para algumas seções e setores, tem acontecido, no estreito limite da aprendizagem da execução de tarefas programadas. Assim, entende-se que o caminho a ser percorrido, como maiores probabilidades de agilidade e êxito, seria o investimento na atuação e capacitação dos profissionais.

O fortalecimento das instituições públicas educacionais também, a exemplo de outras entidades, poderá ter mais condições de ser consolidado, fundamentalmente, a partir do reconhecimento e compreensão das situações apresentadas e do redesenhar do perfil de seus profissionais, respeitando-os antes como seres humanos, a serem preparados e competentes, em e com condições satisfatórias de atuação, na prestação de serviços com qualidade.

Nessa perspectiva e contexto, o desenvolvimento e utilização de mecanismos eficientes e eficazes de acompanhamento e avaliação do desempenho desses profissionais poderão fazer com que os produtos obtidos de seus trabalhos, efetivamente, sejam classificados como sendo de qualidade. Na manifestação contrária, após esgotados todos os recursos de atendimento e oportunidades, e legais, o desligamento estará sendo, minimamente, a providência, praticada com equidade e justiça, idêntica ao trabalhador de quaisquer outras instituições, em especial, as privadas, na mesma linha de coerência defendida inicialmente quando da valorização através de remuneração compatível ao mercado de trabalho.

1.2. Quanto ao aspecto financeiro

As informações recebidas permitiram concluir que as Delegacias de Ensino e as Unidades Escolares têm recebido recursos suficientes para o oferecimento regular de seus serviços à comunidade.

Mesmo sendo o aumento no repasse desses recursos, considerado como um dos aspectos mais positivos e descentralizados na administração 95-98, as considerações que seguem, objetivam contribuir ainda mais para que essa descentralização se consolide com a necessária responsabilidade, transparência real e competência.

A continuidade dessa prática, pelas observações feitas, demonstra ser também uma ação irreversível. Além dos recursos existentes e programados para repasse às escolas, o trabalho dos Diretores de Escolas e sua comunidade, na elaboração competente de projetos que atendam às demandas prioritárias locais, passam a ter fundamental importância. Após apresentados às Delegacias de Ensino, precisam tornar-se bandeiras de luta na conquista de sua aprovação técnica, tendo em vista, a aprovação mais ampla já ter sido conseguida, isto é, através da participação de todos os segmentos que formam aquela comunidade educacional. Assim, será evitada a situação de não recebimento de recursos financeiros, ou por não terem sido apresentados os projetos, ou elaborados com falhas.

Para tanto, as Delegacias de Ensino também precisarão estar preparadas e, principalmente, serem conhecedoras dessas necessidades, para ajudarem e impedirem os atrasos no recebimento desses valores por parte das Unidades Escolares, cumprindo o cronograma por elas proposto.

Nesse contexto, é de fundamental importância que as Delegacias de Ensino programem estudos e realizações rápidas, pautadas na objetividade e praticidade, visando o trabalho junto às equipes escolares, no oferecimento de condições para que saibam não só comprar e prestar contas, mas que também saibam usar o que adquirem.

Acredita-se que o necessário trabalho integrado, especialmente, da Seção de Finanças, Assistência de Planejamento e Oficina Pedagógica, poderão, além de estimular, orientar e acompanhar essa prática - saber usar -, desmistificar e descaracterizar o *status* conferido, principalmente, à área financeira, detentora de suposto poder, que passará a compreender que essa Seção está a serviço das DEs. e das UEs. e não estas, a seu serviço, deixando assim de utilizar-se das justificativas de que tudo é difícil ou de que não é possível ser feito.

Nessa perspectiva, entende-se necessário o aprimoramento da forma de tornar a apresentação ainda mais transparente, visual, técnica mas, simples e real, dos mecanismos utilizados e suas fontes, quanto ao repasse dos recursos financeiros.

Mais que divulgar é preciso certificar-se de que a comunidade tomou conhecimento dos valores recebidos e no que foram consumidos; essa forma de aprendizado leva a outra - aprender a participar, a acompanhar a utilização das verbas e até a valorizar o que é público.

Essa prática, gradualmente, permitirá que os usuários dos serviços educacionais compreendam a trajetória financeira, do nível macro ao micro, participando dessa verdadeira descentralização e fortalecendo as Delegacias de Ensino, pois terão que centrar esforços no sentido de tornarem-se capazes

para orientar, acompanhar e avaliar essas realizações, num trabalho caracterizado por práticas multidiversificadas.

A partir desse fortalecimento, as Delegacias de Ensino adquirirão maior clareza do significado do que é procurar atender os diferentes de forma diferente. Passará a exercer o atendimento tanto ao diferente porque apresenta maiores necessidades e, sobretudo, de ajuda mais próxima e sistemática, como ao diferente que tem-se destacado positivamente nos resultados de seus projetos, merecendo estímulos financeiros para o desenvolvimento de outros.

1.3. Quanto ao aspecto pedagógico

Fundamentalmente é o aspecto pedagógico que, através de seus produtos e resultados, deveria melhor oferecer o conjunto de indicadores que comprovassem a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da Delegacia de Ensino.

Tem-se conhecimento que além dessa dificuldade em obtê-los, a sua atuação tem características que demonstram ser impossível a apresentação de resultados mensuráveis, o que vem mostrar que seus sucessos e fracassos só podem ser constatados, realmente, a médio e longo prazos. A utilização de formas de sua mensuração através de conceitos e notas tem demonstrado servir apenas como critério de seqüência de estudos num sistema educacional seriado.

Entretanto, mais significativo nesse momento que os indicadores, é o destaque do trabalho das Delegacias de Ensino, e não exclusivo das Oficinas Pedagógicas, quanto ao seu fortalecimento pedagógico necessário para, como conseqüência, obter resultados positivos e comprovar a melhoria da qualidade do ensino, através das Unidades Escolares.

Foram observados alguns avanços nesse sentido, especialmente, na reestruturação da Oficina Pedagógica que, também, através da caminhada com outros projetos e programas (SARESP e PEC), tiveram, nesses quatros anos, a possibilidade de, se não conseguirem atuar de forma significativamente satisfatória, pelo menos deram início ao exercício de redesenhar o seu papel como principal órgão responsável pela capacitação docente na ação.

Não desconsiderando o trabalho realizado e valorizando os resultados conquistados, entende-se que ainda a atuação das Oficinas Pedagógicas tem acontecido ainda de forma discreta e com pouca integração e colaboração de suas seções e setores.

Para o aprimoramento dessas práticas, acredita-se, a ser mantida a meta educacional principal da administração 95-98 - a melhoria da qualidade do ensino - que as Oficinas Pedagógicas necessitem ser reconhecidas como prioridade na escala de fortalecimento dos departamentos das Delegacias de Ensino. A partir dela devem gravitar os demais, a seu serviço.

O investimento nas equipes, cujos integrantes necessitam ter a condição de serem formadores de formadores locais, significará o comprometimento efetivo com essa preocupação, principalmente porque também as Oficinas Pedagógicas deverão ter um novo perfil.

Nessa produção, a sua principal função será a de ser capaz de descobrir e acompanhar plenamente todas as realizações educacionais cujas características estejam centradas na inovação e na adequação metodológica objetivando o atendimento das diversas demandas que poderão estar surgindo.

Isso não representa desconsiderar as experiências acumuladas ou as condições reais de implantação e implementação dos projetos e programas. É exatamente nesse aspecto que pode ser encontrado o ponto de convergência dos desafios que desencadeará o seu fortalecimento: a competência para trabalhar a inovação, a adequação e a condição - fatores interdependentes, cada vez mais decisivos na avaliação do desempenho das Oficinas Pedagógicas.

Ainda nesse contexto, mas com a intervenção da SEE, sugere-se que sejam revistos os critérios para admissão dos professores coordenadores pedagógicos, particularmente, quanto à sua formação. Entende-se que o curso de pedagogia, mesmo com suas deficiências, possa ainda oferecer melhor embasamento e preparo para o exercício dessa função que precisa ser transformada em cargo, com carga horária total e revestida de autoridade e respeito à luz da legislação, frente aos seus pares, para tomada de decisões. Como professor especialista, sua atuação interdisciplinar torna-se muito limitada.

E, a partir do aprimoramento dessa conquista, já existente, - o professor coordenador pedagógico - que sejam feitos estudos para a criação dos professores coordenadores de área de conhecimento. Tem-se conhecimento que algumas tentativas e experiências já foram praticadas, mas abandonadas; entretanto, propõe-se que também esse assunto seja revisto, sempre lembrando a necessária elaboração de projetos que contenham, dentre os aspectos

comuns, carga horária suficiente e, especialmente, instrumentos para a avaliação efetiva da sua consecução.

Certamente, do trabalho conjunto e solidário do coordenador pedagógico e dos professores coordenadores de área e demais professores especialistas, durante a realização das HTPCs., a melhoria da qualidade de ensino poderá ser conquistada com maior rapidez e de forma mais eficiente e eficaz.

Outro aspecto que necessitará ser priorizado em busca do avanço na área pedagógica é a agilização da implantação dos programas de informática específicos para subsidiar professores na condução de suas aulas e para o enriquecimento e atualização das bibliotecas, ultrapassando os limites de apenas cadastrar obras, mas de possibilitar ao aluno alcançar as informações do mundo todo.

Nessa execução, descaracterizar o uso da informática, muitas vezes observado, apenas como um serviço de datilografia melhorado e considerado como fim, quando pelos inúmeros recursos que proporciona, precisa ser compreendido como um meio, um facilitador da aprendizagem e assim, não podendo ser mais aceita a proposta de colocação no horário de aulas, uma ou duas aulas semanais, de quarenta minutos úteis, sob o título de "aula de informática"; o professor especialista de cada componente curricular é quem deverá, após capacitado, com condições e ações planejadas, determinar as situações para utilização dos recursos de informática.

Entende-se que também são necessárias as aulas destinadas à formação inicial e básica em informática; esses momentos poderão ocorrer em outro horário, como curso extracurricular oferecido pela escola.

Também poderá ser atribuição da Oficina Pedagógica das Delegacias de Ensino trabalhar no estímulo e no desenvolvimento de projetos para que todas as escolas, além de antena parabólica, aparelho de televisão e vídeo, assinaturas de jornais e revistas, tenham assinatura de TV a cabo e de acesso à Internet, mecanismos de relevante importância no estímulo à pesquisa.

Para tanto, professores e funcionários precisam estar preparados para o uso desses recursos e que, em relação aos instrumentos e aparelhos citados, estes não podem deixar de passar por revisões periódicas e serviços de manutenção.

Na perspectiva de fortalecimento pedagógico das Delegacias de Ensino, as Oficinas Pedagógicas poderão estar desenvolvendo práticas voltadas ao maior uso ou implementação tanto das bibliotecas como dos laboratórios de línguas, física, química, biologia e matemática. Muitas vezes, a própria localização da escola permite que parte de suas aulas práticas sejam ministradas fora das salas de aulas, aproveitando os recursos físicos e naturais do terreno onde ela está construída ou próximo dele.

1.4. Quanto à capacitação

Foi possível constatar que a capacitação, nos anos de 95 a 98 ocorreu basicamente através de duas maneiras: com projetos e programas realizados pelas Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino ou por intermédio do PEC - Programa de Educação Continuada, também coordenado pelas Oficinas, mas com práticas realizadas em parceria com as Universidades Públicas Estaduais ou agências capacitadoras autorizadas pela SEE.

Nas duas situações, procurou-se privilegiar o atendimento à demanda, ou seja, às sugestões e necessidades apontadas pelos próprios professores, fundadas, principalmente, na análise do rendimento escolar bimestral dos alunos e nos resultados do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Embora os resultados de avaliações internas e externas do PEC, promovidas pela CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, evidenciem mais avanços do que retrocessos, reconhecendo ainda necessitar, naturalmente, de acertos, é importante destacar que um deles é o problema enfrentado pelas escolas quando da convocação dos professores como público alvo¹²² das sessões: providenciar professores para substituí-los, tendo em vista os encontros serem realizados, na maioria das vezes, durante o horário regular de aulas.

Mesmo assim, em conjunto com o aumento dos valores financeiros repassados às Unidades Escolares, a capacitação foi também considerada, por grande parte dos profissionais que participaram desse trabalho, como uma das ações que apresentou resultados positivos e cuja prática esteve pautada em propósitos descentralizadores, especialmente as promovidas pelo PEC.

Também foi possível constatar que, na opinião de outros, a capacitação, embora mais descentralizada, não ofereceu maiores condições de trabalho, quando comparada com as sessões realizadas, de forma mais centralizada acontecidas na FDE, antes de 1995. Para estes entrevistados, mesmo com as falhas, os antigos momentos de capacitação eram mais produtivos e enriquecedores, pois eram conduzidos por profissionais com maior qualidade e

¹²² A participação em eventos promovidos pelas Oficinas Pedagógicas que representem a necessidade da ausência do servidor em seu local de trabalho é amparada pela Resolução SEE nº 121, de 19 de junho de 1990 que dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria.

competência; proporcionavam maior preparo e fundamentação teórica aos seus participantes.

Entretanto, foi possível observar que, nessa área, alguns avanços também ocorreram, especialmente se for considerado o atendimento a um maior público alvo.

Compreendendo que nesse período de 95-98, as formas de capacitação anteriores e posteriores a 95, constituíram-se em significativos subsídios na aprendizagem dos promotores e organizadores desse eventos, acredita-se que, nesse momento, é de relevante importância exercitar a utilização, com equilíbrio, desses dois momentos, aproveitando o que ambos ofereceram de positivo.

Assim, a iniciativa de descentralizar os momentos de capacitação necessita ser mantida e aprimorada a sua prática, revendo principalmente a qualidade dos profissionais que irão ministrar os cursos, a situação legal e as providências necessárias quando do afastamento do professor da sala de aula, se ocorrerem durante o período de aulas; ou, então, viabilizar a realização em outro momento, com o oferecimento de vantagens, como através do pagamento de diárias ou ajuda de custo.

Outra fase, objetivando o fortalecimento das Oficinas Pedagógicas, poderia ser, a própria forma de investimento, já citada anteriormente, dos seus integrantes, visando capacitá-los a serem efetivamente formadores de formadores locais e regionais. Essa etapa, assim, com essa característica, poderia ser realizada de maneira mais centralizada, embora desconcentrada.

Entretanto, as propostas anteriores referem-se aos profissionais que, diretamente, contribuem com a melhoria da qualidade do ensino. Restam fazer

as considerações em relação aos demais profissionais que, indiretamente, trabalham para que esses resultados sejam positivos: os servidores pertencentes à esfera administrativa, tanto das DEs. como das UEs.

Mesmo com algumas iniciativas isoladas, pouco foi feito em relação à capacitação de funcionários. O que se observou foi o recebimento de orientações, mais em forma de treinamento e que não ultrapassaram os limites da aprendizagem de operacionalização de rotinas do dia-a-dia, frente à implantação de novas propostas idealizadas e contidas nos dispositivos legais.

É importante destacar que a valorização também passa pelo conjunto de fatores que melhoram as condições de desempenho, realização e satisfação pessoal do profissional.

Nessa perspectiva, a qualificação, a atualização e a competência de todos os profissionais poderão ser conseguidas e aumentadas, de maneira gradual, mesmo a curto prazo, através da união de esforços visando a sua valorização.

Para tanto, encontros planejados para todos os profissionais, com pautas formadas com conteúdos e objetivos além do treinamento para execução de tarefas; elaboradas e preocupadas com o trabalho do resgate da auto-estima, do atendimento ao público, da conceituação e da prática do que é o serviço público, como alguns exemplos, certamente, estariam contribuindo para formação de profissionais plenos e emancipados frente a condição de realização como cidadãos, que antecede o estado e a função de servidor público.

1.5. Quanto à participação e integração

As considerações referentes aos aspectos voltados à participação e à integração, mesmo que localizadas aleatoriamente ao final desse capítulo, podem deixar de assim serem justificadas, considerando-se a importância que significam no planejamento e execução dos aspectos anteriormente mencionados.

Ratificando as colocações iniciais, o fortalecimento das Delegacias de Ensino pode ser melhor demonstrado através dos resultados obtidos pelo trabalho das Unidades Escolares.

Por isso, as considerações desses aspectos - participação e integração - serão abordadas, inicialmente, no âmbito de atuação das Delegacias de Ensino e, a seguir, também das Unidades Escolares.

- das Delegacias de Ensino

A partir dos estudos realizados, também foi possível entender que, mesmo tendo sido iniciada a realização de alguns trabalhos visando integrar mais as Delegacias de Ensino com as comunidades a que pertencem, até agora, os resultados são inexpressivos porque, invariavelmente, essa relação acontece em forma de parceria e, por inexperiência e despreparo, a Educação acaba assumindo o papel subalterno frente ao outro parceiro.

Isso porque esse acontecimento, tendo em vista o parceiro, por característica própria, já ser especialista em comércio, em primeiro lugar, querer que seja definido o que ele vai ganhar com isso. A indefinição da prática correta na realização da parceria, principalmente porque as instituições educacionais também assoberbadas com outros compromissos, acabam provocando situações agitadas e confusas, permitindo o estabelecimento de uma relação muito mais caracterizada e semelhante à terceirização de seus serviços do que parceria; isso sem entrar no campo da possibilidade do prejuízo provocado pela existência do atendimento aos interesses pessoais e dos privilégios recebidos pelos responsáveis na efetivação dos contatos, em muitos casos, realizados sem transparência e conhecimento da comunidade escolar.

Para que o espaço público não sirva apenas de locador e difusor de marcas e patentes privadas, ou de instituições que não necessitam de locais, pois, em certos casos, já possuem monumentais e luxuosos prédios com farta e exuberante infra-estrutura, em benefício e lucro ou conquista de espaço político-partidário de seus proprietários ou presidentes, diretores e gerentes, pois a clientela já está estabelecida e definida, a Assistência de Planejamento, em conjunto com as Seções de Administração e de Finanças das Delegacias de Ensino necessitam estar promovendo estudos e realizações objetivando receberem capacitação competente para trabalhar com essa temática e, fortalecidos, terem condições de orientar as Unidades Escolares.

Não desconsiderando a importância da verdadeira parceria - divisão de trabalho e de responsabilidades entre pessoas com objetivos comuns - acredita-se na importância das Delegacias de Ensino executarem ações que resgatem a participação da comunidade, especialmente, na elaboração do seu plano de trabalho.

Para tanto, uma alternativa para colocar-se em prática tal proposta, seria a retomada dos estudos do organograma sugerido pela SEE, com a criação dos Conselhos de Delegacia.

Certamente, dessa implantação competente e compromissada, as situações anteriores descritas, gradualmente, por si só acabariam sendo resolvidas. Entretanto, é necessário começar, tentar e recomeçar muitas vezes.

Diante de todos esses exercícios visando o seu fortalecimento a partir de si próprias e das escolas por elas supervisionadas, as Delegacias de Ensino, mais capacitadas e experientes no lidar com a literatura e prática empresariais, necessita estar buscando e firmando contratos de parcerias objetivando metas e objetivos comuns, com direitos e deveres bem definidos entre seus parceiros.

Nessa perspectiva, a efetivação de realizações através de parceria vem comprovar a sua necessidade e a demonstração da existência de práticas próprias de uma administração atual, dinâmica, responsável e competente frente à sua atribuição principal: prestar serviços educacionais.

Conseqüentemente ao desenvolvimento desse trabalho, as Delegacias de Ensino estarão também, fortalecendo-se e fortalecendo as Unidades Escolares, pois, da mesma forma como foi necessário o redesenhar do perfil do novo dirigente, líder local - o Dirigente Regional de Ensino - preparando-o para tal função, necessita, a partir de agora, discutir o papel do Diretor de Escola.

Nesse sentido, as Delegacias de Ensino precisarão centrar esforços em elaborar projetos que venham atender a essas exigências de novas demandas a partir do Diretor de Escola e suas equipes, com novos desafios e novos perfis.

Esses projetos poderão ter início a partir de reflexões e discussões acerca do novo perfil do Diretor de Escola, norteadas pelo conteúdo da nova LDB e da condição das próprias escolas elaborarem o seu Regimento Interno.

Assim, sem a pretensão de aprofundar a discussão dos pontos convergentes e divergentes da Lei nº 9.394/96 - LDB -, objetivamente, sugere-se que seja aproveitada, neste momento, essa condição da Unidade Escolar poder elaborar o seu próprio Regimento Interno Escolar, nela contida.

Nessa perspectiva, ficam evidenciados aspectos há muito desejados, relacionados à autonomia escolar; embora com seus limites. Certamente, ao elaborar o seu próprio Regimento Interno Escolar a escola estará vivenciando a aprendizagem dessa condição. Também, com a contribuição indispensável da comunidade escolar, estará proporcionando a todos os seus intervenientes um difícil, mas intenso exercício de direito da cidadania.

Entretanto é necessário que esse exercício não esteja limitado ao semelhante praticado em pleitos eleitorais, exclusivamente por representatividade. Para que os resultados possam demonstrar o alcance de indicadores mais próximos das metas propostas, este exercício de cidadania tem que ser também por participação.

Uma das primeiras etapas a ser vencida pela comunidade escolar, através do exercício da cidadania participativa, será o de apresentar à Delegacia de Ensino, um Regimento Interno centrado em propostas fortalecidas e elaboradas através de diagnósticos que demonstrem a vontade coletiva local e com condições de aplicabilidade e execução. Para tanto deverá estar preparada, para que através da competência comprovada na construção desse instrumento, não permita que durante o seu processo de análise e aprovação,

haja a descaracterização de seus objetivos, metas e normas que facilitarão a não homologação plena de programas e projetos educacionais pretendidos.

Em contrapartida a Delegacia de Ensino precisará estar suficientemente preparada para atender e compreender a pluralidade dessas demandas e não ser flagrada na contramão da história. A sintonia existente entre Unidade Escolar e Delegacia de Ensino necessitará ser caracterizada por traços refinados, mesmo em situações de divergências ideológicas, respeitando o contexto de políticas educacionais vigentes, mas completamente despojada da imposição de interesses políticos partidários cerceadores, que, freqüentemente, são inconsistentes, passageiros, destinados a privilegiar satisfações pessoais e que, nos últimos tempos têm apresentado cartas de intenções, mais como cumprimento de atribuições de um sub-ramo da publicidade do que em relação ao seu compromisso com a população.

A Delegacia de Ensino deverá zelar para que sua atuação não ultrapasse a função de orientadora, fundada e permeada com pronunciamentos seguros e responsáveis, sobretudo, não praticando ações centralizadoras de um processo de descentralização já em desenvolvimento.

Na prática, esse conjunto de procedimentos, vêm representar o reconhecimento da priorização das necessidades de cada Unidade Escolar, invariavelmente, objetivando sempre a melhoria de seus serviços educacionais prestados à população local.

Desta maneira, tanto a tomada de conhecimento por parte da comunidade de que o Regimento Escolar existe e que foi elaborado em situação de co-autoria e de co-responsabilidade, como a sua necessária desmistificação de dispositivo legal somente usado como mecanismo para dirimir ideologias antagônicas ou como instrumento punitivo, podem começar a legitimar a

condição dos integrantes da população que da escola se utiliza, de partícipes de um regime democrático representativo e participativo, com direitos de cidadãos.

Nesse processo dinâmico e complexo, surgem as mudanças que, naturalmente, trazem, num primeiro momento, insegurança e resistência ao novo.

No entanto, neste cenário surge aquele que, através do seu trabalho, ou não, pode também contribuir na decisão do futuro de gerações de vidas de uma Unidade Escolar. Trata-se do Diretor de Escola.

Mas, como deve ser o perfil desse Diretor com a missão de implantar e implementar todas essas transformações?

Necessariamente, em primeiro lugar, com condições para tanto, representadas pelo conjunto de situações que vão desde o oferecimento mínimo de infra-estrutura no ambiente de trabalho, com recursos materiais, humanos e financeiros para sua atuação, até o reconhecimento da importância de sua profissão, demonstrada por práticas de capacitação, valorização profissional e de melhoria salarial¹²³.

Em continuidade, o perfil desse Dirigente precisa ser de profissional com competência para promover uma gestão democrática, melhorando a qualidade do ensino; com condições técnicas para estar fortalecendo a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola; com compreensão para estar valorizando a comunidade da escola por ele dirigida, abrindo espaço para a

¹²³ O Demonstrativo de Pagamento de um Diretor de Escola, Titular de Cargo Efetivo, referente ao mês de 08/98, acusa como salário base o valor de R\$1.377,58 e como valor líquido R\$2.742,50. Nesse pagamento está incluso o pagamento de 1/3 referente às férias do servidor. Esse Diretor de Escola trabalha 40 horas semanais e presta serviço ao Estado há 31 anos e 6 meses.

participação e a integração das instituições escolares¹²⁴ e de todos os seus órgãos colegiados¹²⁵, de forças organizadas da sociedade¹²⁶, de outros segmentos que existem¹²⁷ e de pais que não integram órgãos anteriormente citados; comprometido com práticas que favoreçam a melhoria das condições de trabalho, o desenvolvimento e a profissionalização de todos que compõem o conjunto de profissionais da educação e habilitado e preparado para que repense, transforme e promova ações dinâmicas e flexíveis, a partir dos resultados das avaliações institucionais, em busca de alterações nas avaliações de desempenho de seus alunos e de redimensionamento do planejamento escolar.

Um Diretor de Escola em que a comunidade vislumbre em seu trabalho, o compromisso com a responsabilidade, a ética, o respeito ao bem comum, a transparência de ações e que divulgue e preste contas de seus atos, tanto na esfera pedagógica como na administrativa-financeira; enfim um líder solidário que aceite conviver com decisões coletivas, a partir da participação de todos os segmentos, com atitudes coerentes e claras.

Um Dirigente que consiga diferenciar Regimento Interno Escolar de Plano de Trabalho. Reconhecendo no primeiro apenas a indicação de diretrizes e normas para que a Unidade Escolar funcione, isto é, um instrumento estático e mais permanente, enquanto o segundo, desde sua concepção, necessariamente já explicitando condições de flexibilização e dinamismo, pois constituiu-se em mecanismo de operacionalização de propostas de trabalho educacionais e pedagógicas.

¹²⁴ As instituições escolares são: a APM - Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil (Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, Título II, Capítulo II, artigo 12, itens I e II).

¹²⁵ Os órgãos colegiados da escola são: o Conselho de Escola e os Conselhos de Classe e Série (Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, Título II, Capítulo III, artigo 15, itens I e II).

¹²⁶ Habitualmente dá-se o nome de forças organizadas da sociedade, às organizações não-governamentais, associações, sindicatos, etc.

¹²⁷ Outros segmentos: Instituições Religiosas, Polícia Civil e Militar, Juizado de Menores, Comerciantes, Industriários, Câmara dos Vereadores, Deputados, etc.

Um líder, que num conjunto de habilidades seja, principalmente, capaz de motivar seus comandados, com grande condição de comunicação. Já, num conjunto de atitudes, que consiga, fundamentalmente, ser confiável e confiar naqueles que o vêem como esperança de mudança. Com demonstrações visíveis de que sua atuação e desempenho ultrapassam a concepção de chefiar, isto é, de exercício do poder; que ampliam a conceituação de administrar, ou seja, a restrita manifestação de preocupação com a organização do ambiente escolar.

Um profissional reconhecedor do valor de todos os seus colaboradores na escola, mas, com o olhar preciso e especial voltado ao professor, inquestionavelmente, aquele com maiores e reais possibilidades de transformar, que, se descoberto, preparado e motivado, também pelas condições materiais e financeiras de trabalho¹²⁸, integrará uma relação de parceria, resgatando o seu prestígio junto à sociedade que desaprendeu a valorizá-lo e fazendo com que essa cumplicidade permita ao Diretor, trabalhar como um verdadeiro líder, capaz para inovar, ousar, criar e assumir o papel de ser o condutor responsável pela coordenação das transformações, num novo tempo.

Contribuirão com esse conjunto de procedimentos que visam a participação e a integração, a sistematização e o registro de todas as atividades promovidas pelas Delegacias de Ensino. A disponibilização desse banco de dados àqueles que integram a comunidade escolar e demais interessados, promoverão o exercício da aprendizagem da participação e da integração aos projetos e programas a ela propostos, além de contribuir para a avaliação e elaboração de outros planejamentos.

¹²⁸ O Demonstrativo de Pagamento de um PEB - Professor de Educação Básica II, admitido pela Lei nº 500/74, há 5 anos no serviço público como docente, com carga horária totalizando 30 aulas semanais, referente ao mês de 09/98, tem como salário bruto, R\$1.118,81 e como valor salarial líquido, R\$983,88.

- das Unidades Escolares

O fortalecimento das Delegacias de Ensino passa, obrigatoriamente, pelo fortalecimento das Unidades Escolares. Com certeza, a partir do novo perfil do Diretor de Escola e de sua equipe de trabalho, sua atuação sempre estará pautada no trabalho que valoriza a participação e a integração dos diversos segmentos da sociedade onde estão inseridas.

Na prática, isso vem representar o interesse do Diretor de Escolar estar valorizando a implantação, e mais, a atuação do Conselho de Escola, da APM e do Grêmio Estudantil, como legítimas instituições dentro da escola, co-autoras e co-responsáveis pelos projetos e programas elaborados.

Todas as escolas formalmente possuem Conselho de Escola¹²⁹ e APM. Entretanto, observou-se que, mesmo existindo esforços isolados em busca do desempenho eficaz e eficiente destas instituições, ainda continuam distante do cumprimento de suas importantes atribuições e competências. O Conselho de Escola, comumente, é confundido com o Conselho de Classe e Série¹³⁰ e a APM, geralmente, é caracterizada como órgão promotor de festas e eventos.

Em relação ao Grêmio Estudantil ficou constatado que as escolas, em geral, não os possuem. Esses instrumentos, com funções bem definidas e

¹²⁹ De acordo com artigo 16 das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, “o conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar”. O mesmo documento aponta que as decisões do conselho de escola deverão respeitar os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente (artigo 17).

¹³⁰ O artigo 21 das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais define que “os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade”. Nesse mesmo documento, os conselhos de classe e série são considerados colegiados responsáveis pelo processo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem (artigo 20).

trabalhadas, podem contribuir na definição do papel democrático e social da escola.

A referência ao aspecto integração não está restrita apenas ao relacionamento entre Delegacias de Ensino e Unidades Escolares a elas jurisdicionadas. É recomendável a troca de experiências entre DEs. e Unidades Escolares de uma mesma e de diferentes Delegacias de Ensino.

A preocupação com a melhoria dos serviços educacionais prestados e da qualidade de ensino precisam continuar sempre existindo e representam os aspectos mais importantes nesse contexto. Entretanto, alguns cuidados, uns maiores, outros menores, quanto à utilização de estratégias, na maioria bem simples, na realização do trabalho de integração com a comunidade, necessitam ser observados. Por exemplo, a identificação de um estabelecimento de ensino, pode, mesmo que relativamente, demonstrar essa prática.

Ilustram facilmente a necessidade desse cuidado, os anexos 14, 15 e 16, que apresentam três situações diferentes, para integrantes de uma mesma comunidade. São fotos da identificação de três Unidades Escolares localizadas num mesmo bairro da zona leste de São Paulo¹³¹. A primeira (anexo 14), está localizada a dois quilômetros da segunda (anexo 15), ambas localizadas numa mesma avenida. A terceira (anexo 16), a um quilômetro da segunda.

As três escolas pertenciam, até a publicação do Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 99 que altera a denominação e reorganiza as Delegacias de Ensino, à 8ª DE da Capital, uma das dez indicadas pela COGSP, por ter mais se

¹³¹ A escolha dessas três Unidades Escolares, não pertencentes às Delegacias de Ensino que promoveram o estudo de casos, ocorreu por tratar o presente capítulo da abordagem de um conjunto de sugestões que poderão ser aplicadas não exclusivamente às UEs. das duas DEs., tendo em vista, principalmente, os exemplos das escolas 1 e 3, comumente, ainda serem presenciados no estado de São Paulo.

aproximado do modelo de desconcentração e descentralização e que também poderia ter sido escolhida para o estudo de caso nesse trabalho.

A escola 1, mesmo tendo sido publicados dispositivos legais, extinguindo Órgãos da SEE e alterando denominações, após cinco anos, ainda mantém a identificação utilizada em 1994.

A escola 2, anteriormente à colocação dessa placa de identificação, já havia colocado outra com as seguintes informações: "EE PROFESSOR GABRIEL ORTIZ - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - 8ª DELEGACIA DE ENSINO", comprovando sua atualização frente a publicação do Decreto nº 39.902/95 de 2 de janeiro de 1995. Há semanas, substituiu pela atual, constante da fotografia (outubro, 1999).

A escola 3 não apresenta identificação.

Esses exemplos vêm demonstrar ausência de integração, orientação e acompanhamento, entre o trabalho da citada Delegacia de Ensino e, nesse caso, as três escolas sob sua supervisão, quanto aos aspectos norteadores, relacionados com a identificação das Unidades Escolares.

Outros meios também podem estar contribuindo com a participação, a integração e, conseqüentemente, com o conhecimento da existência das Unidades Escolares por parte dos integrantes de suas comunidades.

Algumas atividades extra-classe, embora exijam dedicação e disponibilidade, principalmente por parte do corpo docente das escolas, sem dúvida, não só difundem as atividades por elas realizadas, mas, favorecem sua valorização diante das comunidades em que atuam.

A realização de jogos intra e intercolegiais, a formação de conjuntos, corais e bandas musicais e a publicação periódica de jornais internos, além de aumentarem as divisas das próprias escolas, conferem às instituições, a conquista de espaços na sociedade e o reconhecimento do esforço demonstrado em ultrapassar as delimitações da produção do conhecimento, muitas vezes, considerada apenas possível quando em sala de aula. Além dessas conquistas, comprovadamente, já é possível constatar que, escolas ao utilizarem-se dessas práticas, têm diminuído significativamente o grau de violência entre seus alunos e integrantes da comunidade.

Finalmente, outro conjunto de procedimentos que poderá contribuir na demonstração de que a consecução dos projetos e programas tem efetivamente características de transparência e pautados na participação e integração, é representado pelo registro de todos os eventos e o armazenamento de dados, sempre disponíveis a quaisquer interessados, além de representarem ser fatores importantíssimos, no acompanhamento e na avaliação das atividades idealizadas e realizadas pelas Unidades Escolares.

2. Considerações finais

Após e a partir desse conjunto de sugestões e orientações apresentado, pode-se considerar que durante o período compreendido entre 1995 e 1998, a proposta do plano de governo referente à esfera educacional, desenvolveu-se e atendeu, parcialmente, a alguns objetivos enquanto processo, dos muitos que compõem suas metas principais.

Entretanto, na realização dessa proposta, não é possível considerá-la como sendo trajetória de mão dupla e com seus sentidos contrários; governo e sociedade precisam caminhar em busca de metas comuns, ambos, com direitos e deveres.

Em relação à sociedade é preciso que também faça sua parte. Um significativo começo pode ser a partir do rompimento com a cultura, há muito incorporada, da trilogia dos *ismos* patrocinados pelo Estado, em especial, a partir da era da ditadura - o paternalismo, o providencialismo e o protecionismo.

As tragédias ideológicas por eles provocadas, em muito, contribuíram para que a Educação sempre mantivesse caráter subalterno, submisso e, pior, acomodado, frente a outras atividades, sem dar-se conta, que, paralela e lentamente, ocorria a aniquilação da identidade um povo, que sem Educação passou a ser totalmente manipulado e dependente de governos com planos contendo raríssimos sinais, como observou-se nas citações iniciais desse trabalho, que demonstrassem sua importância e priorização como necessidade nacional.

É verdade que se tem caminhado e lutado para que esse estado de indigência seja alterado. No entanto, para torná-lo irreversível, é imprescindível a mobilização da sociedade no sentido de capacitar-se para avaliar e exigir que programas e projetos, especialmente, na área social, deixem de ser demagógicos e político-partidários e assumam o papel de benefício ao desenvolvimento e emancipação de um povo.

Compreende-se que, isoladamente, nem governo, nem sociedade, conseguem avançar em seus propósitos. O diferencial é que é a sociedade que elege seus governantes. A conscientização e a preparação, passa,

obrigatoriamente, por essa prática. Para tanto, seus cidadãos necessitam ser assim reconhecidos, atuantes e, conseqüentemente, aptos na escolha de seus representantes.

A partir do exemplo de como as empresas privadas ou até mesmo algumas estatais executam a informatização, as instituições educacionais não podem esperar, pacientemente, o cumprimento e a instalação dos diversos estágios do Plano Diretor de Informática apenas de uma Secretaria de Estado.

Inegavelmente, tendo em vista os benefícios dessa implantação, não é possível permitir que sua implementação dependa de políticas-partidárias ou da proximidade de períodos eleitorais para avançarem. Assim, as instituições educacionais precisam lutar e exigir que esse plano seja priorizado e, com urgência, desenvolver trabalhos que conscientizem os integrantes de suas comunidades locais para que não se iludam com discursos vazios e mentirosos enfocando a transição milenar, anos civis ou anos de períodos eleitorais, como um *flash* de mudanças radicais; que não acreditem que mudar de milênio ou de governo, automaticamente, também serão substituídas as pessoas ou mudados os vícios já impregnados nos políticos profissionais que o país possui. Não é possível que só a Educação esteja preocupada com o *bug* do milênio, a partir do quarto; mais que tranqüilidade por não ter que se preocupar com esse problema, é a indignação pela herança que essa ausência proporciona ao comprovar seu atraso em relação às demais atividades da sociedade.

Como é possível discutir motivação educacional, descontextualizando-a do cotidiano que já mostra, em larga e avançada escala, ter práticas inseridas e norteadas por procedimentos tecnológicos que, conseqüentemente, acabam contribuindo, dentre outros motivos, para a melhoria da qualidade de vida?

Na abordagem do papel do governo, nessa citada trajetória, pode-se começar pela consideração que, em parte dá início às discussões e responde a indagação anterior, através da divulgação de mais um projeto; agora sobre o novo ensino médio - *Educação agora é para a vida* -.

Ao governo resta apenas que exerça as suas funções, cumprindo obrigações. Se num regime democrático e que, verdadeiramente, emana do povo, então, que os seus interesses sejam atendidos.

A partir de 9 de abril de 1999, com a publicação do Decreto nº 43.948, foram extintas as cento e quarenta e três Delegacias de Ensino, que, reorganizadas, passaram a formar as oitenta e nove Diretorias Regionais de Ensino.

A Delegacia de Ensino de Rancharia foi extinta e os municípios a ela jurisdicionados foram redistribuídos para as Diretorias de Ensino - Regional Tupã (Unidades Escolares de João Ramalho e Rancharia); - Regional Assis

(Unidades Escolares de Nantes e Iepê) e - Regional Presidente Prudente (Unidades Escolares de Martinópolis). O Diretor Regional de Ensino foi transferido para a Diretoria de Ensino - Regional Carapicuíba, município pertencente à Grande São Paulo.

A 4ª Delegacia de Ensino da Capital também foi extinta e os seus distritos municipais redistribuídos para as Diretorias de Ensino - Centro (Unidades Escolares de Santana e Vila Guilherme); - Norte 2 (Unidades Escolares de Jaçanã, Mandaqui, Tremembé, Tucuruvi e Vila Medeiros) e - Leste 5 (Unidades Escolares de Vila Maria). A Dirigente Regional de Ensino passou a dirigir a Diretoria de Ensino - Regional Norte 2.

A Diretoria Regional de Ensino: uma nova Divisão Regional de Ensino? uma Secretaria da Educação local? ou o retorno à centralização?

Bibliografia referencial e complementar

1. Obras e artigos de revistas

AGRESTI, Alan e FINLAY, Barbara (1986). *Statistical methods for the social sciences*. São Francisco: Dellen.

ALVES, Edgard Luiz G. e LIMA, Mozart de Abreu e (1991). Crise e Planejamento Estratégico Situacional. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):23-27.

ALMEIDA, Maria T. de Macedo (1989). *Descentralização da administração do ensino público estadual: a transformação das Delegacias de Ensino em Unidades de Despesa - o caso de Mogi-Mirim*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

BARELLI, Walter e TROYANO, Annez Andraus (1991). Planejar como Arte de Governo. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):18-22.

BOISIER, Sergio e SILVA, Verónica (1989). De la visión "gran angular" de la política social a la visión focalizada de un servicio social: la descentralización de la educación. In: SEMINARIO INTERAGENCIAL ACERCA DE LA DESCENTRALIZACION Y DESCONCENTRACION DE LOS SECTORES Y LOS SERVICIOS SOCIALES. Brasília, Brasil, 9-12 octubre. *Anais*. P. 70-79.

BORJA, J. et alii (1987). *Descentralización del Estado-movimiento social y gestión local*. Santiago: ICI/FLACSO/CLASCO.

BRANCO, Izabel Aurora de Souza (1995). O Decreto nº 39.902/95 e As Reformas Administrativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática - Revista de Divulgação do Departamento de Educação - IB -*, Rio Claro: UNESP, volume 3, número 4, janeiro a junho de 1995, p. 17-21.

BRUNO, Lúcia (1997). Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

BUTTER, Willen H. (1983). Measurement of the public sector deficit and it's implications for policy evaluation and design. *IFMG Staff Papers*, 30(Z): June 1983.

CARNOY, Martin e CASTRO, Claudio de Moura (1996). *Qué Rumbo debe tomar el mejoramiento de la Educación en América Latina?* Documento de Antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo. Seminario sobre Reforma Educativa. Buenos Aires: 21 de marzo de 1996.

CARVALHO, Maria Lúcia Rocha Duarte (1979). *Escola e Democracia*. Campinas: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

CASTRO, Armando Barros de (1991). Planejamento: avaliação crítica e redefinição institucional. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):13-17.

COHN, Amélia (1991). O Planejamento Social no Contexto de Crise. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):43-49.

- CUNHA, Luiz Antonio (1995). *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez Editora.
- CUNHA, Luiz Antonio (1991). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 12ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- CUNHA, Luiz Antonio (1995). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2ed. São Paulo: Cortez Editora.
- CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de (1994). *O Golpe na Educação*. 8ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1997). O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- DEMO, Pedro (1996). *Avaliação Qualitativa*, Polêmicas do Nosso Tempo. 5ed. Campinas: Editora Autores Associados.
- DEMO, Pedro (1997). *A nova LDB; Ranços e Avanços*. Campinas: Papirus Editora.
- DEUTSHER, Irwin (1979). Social theory, social programs and social program evaluation: a metatheoretical note. *The Sociological Quarterly*, Carbondale, 20, été 1979.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (1997). Reforma do estado e administração de pessoal: Reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- ELIAS, Norbert (1987). *A Sociedade de Corte*. Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Editorial Estampa.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (1988). *Educação no Brasil Anos 60 - O pacto do silêncio*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) (1989). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- FELICÍSSIMO, José Roberto (1991). Descentralização e Regionalização Político-Administrativa. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):60-72.
- FERRAZ, Eduardo Maia de Castro (1991). A Crise do Planejamento. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):2-4.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria e FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte: 1(3):107-127, set/dez 1986.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria e BALDACHEVSKY, Elizabeth (1983). *A coleta de dados em projetos de avaliação: notas para a discussão de alguns problemas*. São Paulo: IDEPS, 1983.
- FONSECA, Marília (1997). O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- FREUND, Tomas L. (1995). Carreira do Magistério: Um Instrumento de Política Educacional. *Boletim de Conjuntura Política Social*, São Paulo: FUNDAP, 18:57-61.

- GADOTTI, Moacir (1991). *Uma só escola para todos; Caminhos da Autonomia Escolar*. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- GARCIA, Walter E. (1991). *Administração Educacional em Crise*. São Paulo: Editora Cortez e Editora Autores Associados.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (1987). *Educação e Movimento Operário*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.
- HARGROVE, E. C. (1975). *The missing linke - the study of the implementation of social policy*. Washington: The Urban Institute, 1975.
- HORTA, José Silvério Bahia (1982). *Liberalismo. Tecocracia e Planejamento Educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.
- LIMA JR. et alii (1978). *Intervenção planejada na realidade social: escopo e limites da pesquisa de avaliação*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1978.
- LOBO, Thereza (1990). *Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: (74):5-10.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (1995). *Perspectivas Históricas da Educação*. 3ed. São Paulo: Editora Ática.
- MARTINS, Gilberto de A. (1990). *Princípios de estatística*. 4ed. São Paulo: Atlas.
- MARTINS, Luciano (1991). *Estado Capitalista e Burocracia no Brasil Pós 64*. 2ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- MATUS, Carlos (1991). *O Plano como Aposta*. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):28-42.
- MELO, Marcus André (1996). *Crise Federativa, Guerra Fiscal e "Hobbesianismo Municipal": efeitos perversos da descentralização?* *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 10(3):11-20.
- MELLO, Guiomar Namó de (1991). *Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições*. *Coletânea CBE*, Campinas: Papirus Editora. P. 185-213.
- MENGA, Lüdke (1992). *Questões estratégicas da educação: recursos, autonomia e qualidade de ensino e pesquisa*. *Revista de Ciência da Educação: Educação & Sociedade*, Campinas: Papirus, 42:234-236.
- MERODO, Alicia e SIMÓN, Javier Jose (1997). *Apuntes sobre el proceso de (des)centralización educacional en la Argentina: del estado prestador de servicios al estado regulador*. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- MORAIS, João Francisco Régis de (1989). *Cultura Brasileira e Educação*. Campinas: Papirus Editora.
- MORAIS, João Francisco Regis de (1985). *História e Pensamento na Educação Brasileira*. Campinas: Papirus Livraria Editora.

- MORIN, Edgar (1990). *Ciência com consciência*. Trad. Maria Gabriela de Bragança e Maria da Graça Pinhão. Publicações Europa-América.
- NACHMIAS, David (1979). *Public policy evaluation: approaches and methods*. New York: St. Martin's Press.
- NUNES, Edison (1996). Poder Local, Descentralização e Democratização: um encontro difícil. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 10(3):32-39.
- OLIVEIRA, Cleiton de (1992). *ESTADO, MUNICÍPIO E EDUCAÇÃO: Análise da Descentralização do Ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)*. Campinas. (Tese de doutoramento, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas).
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) (1997). *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (1997). Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de (1997). A municipalização do ensino no Brasil. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- OTA, Ricardo Toshio (1991). Contrato de Gestão: melhores resultados nos serviços públicos. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 5(4):5-7.
- PAIVA, Vanilda P. e PAIVA, Cesar (1986). A questão da municipalização do ensino. *Em Aberto*, 5(29).
- PALMA, Eduardo e RUFÍAN, Dolores (1989). La descentralización y desconcentración de los servicios sociales. In: SEMINARIO INTERAGENCIAL ACERCA DE LA DESCENTRALIZACION Y DESCONCENTRACION DE LOS SECTORES Y LOS SERVICIOS SOCIALES. Brasília, Brasil, 9-12 octubre. *Anais*. P. 24-34.
- PINO, Angel (1991). Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e o exercício da cidadania. *Coletânea CBE*, Campinas: Papyrus Editora. P. 15-25.
- PINTO, José Marcelino de Rezende (1996). *Administração e Liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. Laranjeiras: Edições Tempo Brasileiro.
- PRUD'HOMME, R. (1994). *On the dangers of decentralization*. World Bank Policy Research Working Paper n. 1.252. Washington DC, The World Bank.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos (1995). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 14ed. Campinas: Editora Autores Associados.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1996). *História da Educação no Brasil*. 18ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- RONDINELLI, D. (1981). Government decentralization in comparative perspective: theory and practice in developing countries. *International Review of Administrative Science*. 47(2):133-45.
- RONDINELLI, D. et alii (1986). *Decentralization in Developing Countries: a review of recent experience*. Washington: The World Bank.

ROSAR, Maria de Fátima Félix (1997). A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. *Gestão Democrática da Educação - Desafios Contemporâneos*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

RUS PEREZ, José Roberto (1994). *A Política Educacional do Estado de São Paulo - 1967-1990*. Campinas. (Tese de doutoramento, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas).

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez (org.) (1995). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.

SAVIANI, Dermeval (1996). *Educação Brasileira - Estrutura e Sistema*. Campinas: Editora Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (1997). *A Nova Lei da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados.

SEVERINO, Antonio Joaquim (1991). A escola e a construção da cidadania. *Coletânea CBE*, Campinas: Papyrus Editora. P. 9-14.

SILVA, Jair Militão da (1996). *A Autonomia da Escola Pública*. Campinas: Papyrus Editora.

SILVA, Teresa R. Neubauer da (1996). Estado e Municípios: parceiros na educação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 10(3):71-80.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos (1997). *Geoatlas*. 21ed. São Paulo: Editora Ática.

SLATER, D. (1989). Territorial power and the peripheral state: the issue of decentralization. *Development and Change*, v.20, n.3, 1989, p.501-531.

SLHESSARENKO, Serys M. (1991). Escola e construção da cidadania: novas concepções e novas alternativas. *Coletânea CBE*, Campinas: Papyrus Editora. P. 27-28.

SMITH, B. (1985). *Decentralization: the territorial dimension of the state*. London: George Allen & Unwin.

SODRÉ, Nelson Werneck (1970). *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

SOUZA, Aparecida Neri de e MALUF, Mônica Maia Bonel (1995). Novas Formas de Gestão na Educação: A Seleção de Dirigentes em Minas Gerais e São Paulo. *Boletim de Conjuntura Política Social*, São Paulo: FUNDAP, 18:43-56.

SOUZA, Celina (1996). Reinventando o Poder Local: limites e possibilidades do federalismo e das descentralização. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE, 10(3):103-112.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da (1997). *A Nova LDB*. São Paulo: Editora Pioneira.

TULLOCK, G. e WAGNER, R. E. (1978). Ed. *Policy analysis and deductiv reasoning*. Lexington, Lexington Books, 1978.

WEBER, Silke (1991). Escola pública: gestão e autonomia. *Coletânea CBE*, Campinas: Papyrus Editora. P. 215-222.

WEBER, Silke (1992). Autonomia, qualidade e gratuidade no ensino fundamental. *Revista de Ciência da Educação: Educação & Sociedade*, Campinas: Editora Papyrus, 42:247-255.

WEREBE, Maria José Garcia (1980). Alcance e limites da inovação educacional. In: GARCIA, Walter E. (org.). *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez-Autores Associados.

WEREBE, Maria José Garcia (1994). *30 anos depois, Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado (1985). *Poder Político e Educação de Elite*. 3ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado (1990). *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas: Papirus Editora.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado (1992). A Nova República e as tendências ideológicas da educação. *Revista de Ciência da Educação: Educação & Sociedade*, Campinas: Editora Papirus, 42:228-233.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado et alii (1994). *História da Educação - A escola no Brasil*. São Paulo: Editora FTD.

2. Documentos e Legislação

ALMEIDA, Antônio Mendes de (1963) (org.). Lei de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional). *Constituições do Brasil*. 4ed. São Paulo: Ed. Saraiva.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A - Imesp.

BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A - Imesp.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A - Imesp.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (1995). *Relatório de Gestão 1995*. São Paulo.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1997). *Aspectos Financeiros - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Volume 1. FUNDAP, São Paulo.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1997). *Instrumentos de Gestão Municipal - Propostas para a Organização da Rede de Ensino Fundamental nos Municípios*. Volume II. FUNDAP, São Paulo.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1997). *Instrumentos Jurídicos e Administrativos - Transferência de Patrimônio e Recursos Humanos aos Municípios*. Volume III. FUNDAP, São Paulo.

LIMA, Chopin T. de et alii (1987). *Educação em São Paulo: Diretrizes Básicas do programa de governo*. São Paulo: FDE.

- LIMA, Chopin T. de et alii (1987). *Educação nosso Desafio*. São Paulo: FDE.
- SÃO PAULO (1969). Decreto nº 51.319 de 17 de janeiro de 1969.
- SÃO PAULO (1976). Decreto nº 7.510/76 de 29 de janeiro de 1976.
- SÃO PAULO (1981). Decreto nº 17.329/81 de 14 de julho de 1981.
- SÃO PAULO (1989). Constituição do Estado de São Paulo de 5 de outubro de 1989. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A - Imesp.
- SÃO PAULO (1995). Comunicado SEE s/nº de 4 de fevereiro de 1995.
- SÃO PAULO (1995). Decreto nº 39.902/95 de 02 de janeiro de 1995.
- SÃO PAULO (1995). Resolução SEE nº 02/95 de 6 de janeiro de 1995.
- SÃO PAULO (1994). Plano de Governo/Programa Educação - Covas Governador 95-98- Propostas do PSDB e do Candidato Senador Mário Covas
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1977). *Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau*¹³². São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1978). *Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau*¹³³. São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1992). *Escola-Padrão: Normas e Procedimentos em RH*. Manual de Instruções DRHU, nº 21. São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1995). *Fazendo Escola - Boletim Informativo da Secretaria de Estado da Educação - Governo do Estado de São Paulo*. Julho/1995, ano 1, nº 2. São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1995). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*, volume XXXIX, estadual, janeiro/junho/95. São Paulo: CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1995). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*, volume XL, estadual, julho/dezembro/95. São Paulo: CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1986). *Municipalização da Merenda Escolar*. São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1986). *Novo Estatuto do Magistério*. São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1987). *Diretrizes da Educação Especial*. CENP, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). *Projeto de Educação Continuada 1996-1998*. São Paulo.

¹³² Decreto nº 10623 de 26 de outubro de 1977 (Governador: Paulo Egydio Martins).

¹³³ Decreto nº 11625 de 23 de maio de 1978 (Governador: Paulo Egydio Martins).

- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*, volume XLI, estadual, janeiro/junho/96. São Paulo: CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*, volume XLII, estadual, julho/dezembro/96. São Paulo: CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). SARESP - *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. Novembro/96, nº 1. FDE, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). SARESP - *Relatório Final dos Resultados da 1ª Aplicação*. Volume I. FDE, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). SARESP - *Relatório Final dos Resultados da 1ª Aplicação*. Volume II. FDE, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996). SARESP - *Relatório Final dos Resultados da 1ª Aplicação - Anexos*. Volume III. FDE, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1997). *A Escola de Cara Nova - Sala-Ambiente*. CENP, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1997). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Estatuto do Magistério Paulista - Legislação Regulamentadora e Suplementar*. São Paulo: CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1997). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*, volume XLIII, estadual, janeiro/junho/97. São Paulo: CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1997). *Sistema de Informações Educacionais - Desempenho Escolar Por Delegacia de Ensino - Rede Estadual - 1994-1996*. São Paulo: CIE - Centro de Informações Educacionais, agosto de 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1997). *Tudo o que é preciso saber: Emenda Constitucional 14 e Municipalização do Ensino*. 2ed. São Paulo
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). *Classes de Aceleração - Avaliação*. FDE, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). RAMA, Leslie Maria José da Silva et alii. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Legislação e Normas Básicas para sua implantação*. CENP, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*. São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). SARESP 96/97 - *Resultados Comparativos*. FDE, São Paulo.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração - Documento de Implementação*. FDE, São Paulo.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). *Sistema de Informações Educacionais - Órgãos Centrais e Regionais - Junho/98*. São Paulo: CIE - Centro de Informações Educacionais, junho de 1998.

UNDIME (1999). *Informativo Undime*. Abril/99, ano I, nº 01, São Paulo.

3. Outros documentos

ABRANCHES, Sérgio (1985). *Relatório da reunião sobre metodologias de avaliação de programas sociais*. Brasília: CENDEC/IPEA, 1985. Mimeog.

BRANCO, Izabel A. S. e MARTINS, Paulo C. M. (1995). As reformas administrativas a serem implantadas a partir do Decreto nº 39.902/95. *Relatório de Trabalho*. SERBINO, R. V. (org.). Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino do Interior, São Paulo.

MARTINS, Paulo C. M. e VENDRAMINI, Claudette M. M. (1998). *Relatório: "A escola na formação do cidadão - Uma contribuição para Delegacias de Ensino e Unidades Escolares"*. São Paulo, 1998. Mimeog.

NEPP - Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (1995). *Avaliação do processo de implementação do Projeto "Inovações no Ensino Básico" e de algumas medidas da Escola-Padrão*. Relatório parcial de pesquisa, Campinas, UNICAMP, mimeo.

REIS FILHO, Casemiro dos (1974). *A revolução brasileira e o ensino*. São Paulo: PUC-SP. Mimeo.

RUS PEREZ, José Roberto (1996). *Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e de programas educacionais*. Campinas, Unicamp, mimeo.

4. Sites

www.educacao.sp.gov.br

www.escola.sp.gov.br

www.ibge.gov.br

www.inep.com.br

www.saemec.gov.br

www.seade.gov.br

www.sebraesp.com.br



Anexos

ANEXO 1
RELAÇÃO DAS DELEGACIAS DE ENSINO JURISDICIONADAS À COGSP E QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS¹³⁴

Nº	DELEGACIA DE ENSINO	QUANTIDADE DE UEs
01	Barueri	46
02	Caieiras	100
03	Capital, 1ª	65
04	Capital, 2ª	59
05	Capital, 4ª	68
06	Capital, 5ª	34
07	Capital, 7ª	41
08	Capital, 8ª	48
09	Capital, 9ª	37
10	Capital, 10ª	73
11	Capital, 11ª	72
12	Capital, 12ª	28
13	Capital, 13ª	48
14	Capital, 14ª	44
15	Capital, 16ª	49
16	Capital, 17ª	42
17	Capital, 18ª	45
18	Capital, 19ª	79
19	Capital, 20ª	50
20	Capital, 21ª	51
21	Carapicuíba	59
22	Cotia	36
23	Diadema	66
24	Guarulhos, 1ª	76
25	Guarulhos, 2ª	102
26	Itapeçerica da Serra	76
27	Itapevi	34
28	Itaquaquecetuba	63
29	Mauá	58
30	Mogi das Cruzes	84
31	Osasco, 1ª	45
32	Osasco, 2ª	31
33	Ribeirão Pires	41
34	Santo André, 1ª	63
35	Santo André, 2ª	30
36	São Bernardo do Campo, 1ª	47
37	São Bernardo do Campo, 2ª	33
38	São Caetano do Sul	63
39	Suzano	77
40	Taboão da Serra	84
TOTAL		2.248

Fonte: COGSP, agosto de 1998

¹³⁴ Das 40 Delegacias de Ensino da COGSP, 18 estão localizadas no Município de São Paulo e têm 933 Unidades Escolares Estaduais; 22 estão situadas em 18 Municípios pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo, com 1.315 Unidades Escolares Estaduais (COGSP, agosto de 1998).



ANEXO 2
RELAÇÃO DAS DELEGACIAS DE ENSINO JURISDICIONADAS À CEI E QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS¹³⁵

Nº	DELEGACIA DE ENSINO	QUANTIDADE DE UEs
01	Adamantina	20
02	Americana	77
03	Amparo	91
04	Andradina	27
05	Apiá	135
06	Araçatuba	59
07	Araraquara	66
08	Araras	27
09	Assis	53
10	Avaré	58
11	Barretos	45
12	Batatais	20
13	Bauru	79
14	Bebedouro	32
15	Birigüi	28
16	Botucatu	42
17	Bragança Paulista	113
18	Campinas, 1ª	59
19	Campinas, 2ª	50
20	Campinas, 3ª	62
21	Campinas, 4ª	67
22	Capivari	24
23	Caraguatatuba	52
24	Casa Branca	53
25	Catanduva	33
26	Cruzeiro	35
27	Dracena	28
28	Fernandópolis	36
29	Franca	78
30	Garça	26
31	General Salgado	13
32	Guaratinguetá	110
33	Guarujá	49
34	Itanhaém	42
35	Itapetininga	65
36	Itapeva	80
37	Itápolis	32
38	Itararé	46
39	Itu	88
40	Ituverava	29
41	Jaboticabal	29
42	Jacarei	60
43	Jales	27
44	Jau	51
45	José Bonifácio	14
46	Jundiaí, 1ª	63
47	Jundiaí, 2ª	43
48	Lençóis Paulista	42
49	Limeira	38
50	Lins	55

continua...

¹³⁵ As 103 Delegacias de Ensino da CEI estão distribuídas em 95 Municípios do Estado de São Paulo (CEI, agosto de 1998).

...continuação do anexo 2

Nº	DELEGACIA DE ENSINO	QUANTIDADE DE UEs
51	Lorena	47
52	Marília	55
53	Miracatu	99
54	Mirante do Paranapanema	37
55	Mirassol	11
56	Moi Mirim	71
57	Monte Aprazível	13
58	Nhandeara	11
59	Nova Granada	20
60	Novo Horizonte	17
61	Olimpia	27
62	Oswaldo Cruz	11
63	Ourinhos	33
64	Paraguacu Paulista	11
65	Penápolis	25
66	Pereira Barreto	15
67	Pindamonhangaba	70
68	Piracicaba	76
69	Piraju	29
70	Pirassununga	32
71	Porto Ferreira	16
72	Presidente Prudente	51
73	Presidente Venceslau	27
74	Rancharia	24
75	Regente Feijó	25
76	Registro	147
77	Ribeirão Preto, 1ª	33
78	Ribeirão Preto, 2ª	46
79	Rio Claro	44
80	Santa Cruz do Rio Pardo	17
81	Santa Fé do Sul	17
82	Santa Rosa do Viterbo	21
83	Santo Anastácio	9
84	Santos	27
85	São Carlos	40
86	São João da Boa Vista	60
87	São Joaquim da Barra	29
88	São José do Rio Preto, 1ª	26
89	São José do Rio Preto, 2ª	30
90	São José dos Campos, 1ª	80
91	São José dos Campos, 2ª	63
92	São Roque	93
93	São Vicente	58
94	Sertãozinho	42
95	Sorocaba, 1ª	46
96	Sorocaba, 2ª	42
97	Sumaré	59
98	Taquaritinga	20
99	Tatui	53
100	Taubaté	129
101	Tupã	38
102	Votorantim	65
103	Votuporanga	33
TOTAL		4.771

Fonte: CEI, agosto de 1998

ANEXO 3
CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

Nº	DENOMINAÇÃO		CURSOS	QUANTIDADE		
				ALUNOS	PROFS	FUNCS
01	EEPG	Adelaide C M Bastos, Profª	1ª à 4ª ¹³⁶	587	27	07
02	EEPG	Alberto S Dumont	5ª à 8ª ¹³⁷ - Supl. EF ¹³⁸ - TC 2000 ¹³⁸ EF	1.201	39	09
03	EEPSG	Antonio A Prado	5ª à 8ª - EM ¹⁴⁰ - HEM ¹⁴¹ - TC 2000 EF EM	1.297	38	10
04	EEPSG	Antonio J Santos, Dom	5ª à 8ª - EM - Supl. EM	1.655	46	14

continua...

¹³⁶ 1ª à 4ª série do EF - Ensino Fundamental.

¹³⁷ 5ª à 8ª série do EF - Ensino Fundamental.

¹³⁸ Suplência do EF - Ensino Fundamental.

¹³⁹ O tele-curso é um dos meios utilizados na realização do ensino supletivo a distância. O tele-curso 2000 existe através de um convênio entre a SEE - Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho. Oficialmente, o ensino supletivo a distância, está contemplado em Resolução da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, publicada em 28/06/95, seção I, páginas 11 e 12, "homologando com fundamento no artigo 9º e seus parágrafos da Lei 10.403, de 6-7-71, a Deliberação CEE 5/95, baseada na Indicação CEE - 3/95, ambas aprovadas em sessão plenária de 14-6-95, que dispõe sobre autorização de funcionamento e a supervisão de ensino supletivo a distância (proc. 542/95)". O Conselho Estadual de Educação, ao versar sobre esta matéria, assim se manifesta: "na realidade, correio, imprensa, rádio, televisão, cinema e computador, com suporte de fitas, vídeos, disquetes, 'CDs', filmes, jornais, revistas, fascículos, manuais, livros e outros tipos de publicações são veículos e meios de educação a distância; entende-se aqui esta expressão como o processo de ensino que ocorre com distanciamento ou separação física entre o educando e o educador; por outras palavras, entre o que aprende e o que ensina há a mediação de um veículo transmissor da informação, diferentemente do regime escolar em que a relação aluno/professor é imediata, face a face". Em continuidade, explica as funções autorizadas, decorrentes desse ensino: "1. A *suplência*, para suprir a escolarização de 1º e 2º graus de pessoas de mais de 14 anos; 2. O *suprimento*, para proporcionar estudos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, treinamento ou outras formas de educação permanente a maiores de 14 anos; 3. A *aprendizagem*, para aprendizes vinculados a empresas ou candidatos a emprego, na faixa de 14 a 18 anos; 4. A *qualificação profissional*, para preparar maiores de 14 anos para o desempenho de ocupações qualificadas" (SEE, 1995).

¹⁴⁰ EM - Ensino Médio.

¹⁴¹ HEM - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério - Esta habilitação é fundamentada no Parecer CFE nº 45/72 de 12/01/72 que trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e do mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. O Estado de São Paulo promoveu regulamentação específica para essa habilitação que se encontra contemplada na Deliberação CEE nº 30/87 dispondo sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

É importante destacar que atualmente a educação profissional vigente está presente no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

...continuação do anexo 3

Nº	DENOMINAÇÃO	CURSOS	QUANTIDADE		
			ALUNOS	PROFS	FUNCS
05	EEPGR(E) - Bairro da Praia ¹⁴³	3ª e 4ª	30	01	-
06	EEPSG - Benedito M Barbosa, Dr	5ª à 8ª - HEM - Supl. EF - TC 2000 EF	1.254	35	11
07	EEPG - Carlos B Toledo	1ª à 8ª	167	09	02
08	EEPGR(E) - Enseada	1ª e 2ª	28	01	-
09	EEPGR(E) - Fazenda Formosa ¹⁴⁴	1ª à 4ª	17	01	-
10	EEPG - Francisco M Bonilha, Dr	1ª à 4ª	663	31	09
11	EEPSG - João B Berbet	1ª à 8ª - EM	416	14	06
12	EEPSG - João G Martins, Cel	5ª à 8ª - EM - HEM - Supl. EM	1.444	44	09
13	EEPSG - João P Santos	1ª à 8ª - EM	345	14	02
14	EEPSG - João Ramalho, de	5ª à 8ª - EM	455	13	08
15	EEPG - João A Rodrigues	1ª à 4ª	410	22	04
16	EEPG - José Giorgi	5ª à 8ª	519	16	05
17	EEPSG - José N Santos	1ª à 8ª - EM	345	21	04
18	EEPG - Júlio Lucant, Dr	1ª à 4ª	659	29	06
19	EEPG - Mário Fiorante, Prof	5ª à 8ª - Supl. EF	719	19	05
20	EEPG - Miloca, Dona	1ª à 4ª	485	28	06
21	EEPGR(E) - Nova Conquista I ¹⁴⁵	1ª à 4ª	20	01	-
22	EEPGR(E) - Nova Conquista II	1ª à 4ª	28	01	-
23	EEPSG - Rage Anderaos, Prof	1ª à 8ª - EM - TC 2000 EF	753	29	06
24	EEPG - Vila Tereza	1ª à 4ª	459	20	03
TOTAL			13.956	499	126

Fonte: Assistência de Planejamento, DE de Rancharia, julho de 1998

¹⁴² EEPGR(E) - Escola Estadual de Primeiro Grau Rural (Emergencial) - Escola autorizada a funcionar, em caráter de emergência, através de Portaria expedida pelo Dirigente Regional de Ensino (Assistência de Planejamento, setembro de 1998).

¹⁴³ A EEPGR(E) Bairro da Praia e a EEPGR(E) Enseada estão localizadas na Represa Laranja Doce que é um Balneário de Recreação, local com clubes, chalés e casas que recebem os turistas da região. Os alunos dessas escolas são filhos de pessoas residentes no balneário e fazendas próximas que são transportados pela Prefeitura Municipal de Martinópolis. Os alunos de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são transportados para a Unidade Escolar sede do Município, vinculadas à EEPG Dr. Francisco Marques Bonilha. Essas escolas estão ambientadas conforme as séries que oferecem e equipadas com os necessários materiais pedagógicos e permanentes (Assistência de Planejamento, setembro de 1998).

¹⁴⁴ A EEPGR(E) Fazenda Formosa fica distante 70 km da escola sede do Município de Martinópolis (EEPG Dr. Francisco Marques Bonilha). Essa escola atende alunos, filhos de funcionários de fazendas e sítios da região. A Prefeitura Municipal faz o transporte dos alunos. As salas estão preparadas para atendimento adequado à demanda e os alunos de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estudam na escola sede (Assistência de Planejamento, setembro de 1998).

¹⁴⁵ A EEPGR(E) Conquista I e a EEPGR(E) Conquista II são escolas que funcionam desde 1994 e oferecem atendimento aos filhos dos assentados (sem terra) que conquistaram a posse da Fazenda João da Mata. As salas de aula dispõem de materiais suficientes e necessários para a prestação dos serviços educacionais. Os alunos de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da HEM - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério dessas escolas são transportados pela Prefeitura Municipal de Rancharia para a escola sede e de vínculo, a EEPG Dona Miloca (Assistência de Planejamento, setembro de 1998).

ANEXO 4
CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

Nº	DENOMINAÇÃO	CURSOS	QUANTIDADE			
			ALUNOS	PROFS	FUNCS	
01	EEPG	Ademar H Suda, Prof	1ª à 4ª - AC II	636	19	11
02	EEPSG	Afrânio Peixoto	2ª à 5ª - EM	895	39	9
03	EEPSG	Alberto C M Neto, Dr	5ª e 8ª - EM - HEM - FLEX ¹⁴⁶	2.221	87	16
04	EESG	Albino César	EM - CEL ¹⁴⁷	2.696	82	33
05	EEPSG	Alfredo I Trindade	5ª à 8ª - EM - FLEX	1.469	61	12
06	EEPSG	Armenaide B Queiróz, Profª	5ª à 8ª - EM - CONTAB ¹⁴⁸	1.383	58	11
07	EEPG	Anésia Sincorá, Profª	1ª à 8ª - Supl. ¹⁴⁹ EM - AC II	782	31	4
08	EEPSG	Ângelo Bortolo	5ª à 8ª - EM - FLEX	2.370	84	21
09	EEPSG	Antonio Lisboa	5ª à 8ª - EM - Supl. EM	743	13	9
10	EEPSG	Antonio S Galvão, Frei	5ª à 8ª - EM - Supl. EM	847	29	8
11	EEPSG	Arnaldo Barreto	5ª à 8ª - EM	1.523	21	10
12	EESG	Augusto G S Santos, Prof	EM - CEFAM ¹⁵⁰ - FLEX	534 - 438	47	12
13	EEPSG	Buenos Aires	5ª à 8ª - EM - DF ¹⁵¹ - DV ¹⁵²	2.012	75	14
14	EEPG	Carlos de Laet	5ª à 8ª - EM - FLEX	1.119	36	12
15	EEPSG	Carmosina M Vianna, Profª	5ª à 8ª - EM	1.847	70	14
16	EEPSG	Casemiro de Abreu	5ª à 8ª - EM - CONTAB - HEM	2.000	50	10
17	EEPG	Cássio C Vidigal	1ª à 4ª	754	20	10
18	EEPSG	Cyrene O Laet, Dona	4ª à 8ª - EM - Supl. EM	1.451	41	13
19	EEPG	David E Santos, Prof	1ª à 4ª	936	30	11
20	EEPG	Dirce P Donato, Profª	1ª à 4ª - AC II	566	20	10
21	EEPG	Eunice T O Fragoas, Profª	1ª à 4ª - DM ¹⁵³ - DA ¹⁵⁴ - AC I e II	1.232	34	9
22	EEPSG	Eurico Figueiredo, Prof	5ª à 8ª - EM	1.996	63	18

continua...

¹⁴⁶ FLEX - Flexibilização Curricular. Quanto ao aproveitamento dos estudos, nesse curso, o aluno que em um semestre não obtiver sucesso em três disciplinas terá que refazê-lo, visando a real aquisição do conhecimento. Porém, haverá o aproveitamento das disciplinas em que obteve sucesso (Herter, Léa Maria et alii, 4ª DE da Capital, agosto de 1998).

¹⁴⁷ CEL - Centro de Estudos de Línguas. A EESG Albino César é a única escola da 4ª DE da Capital que tem o Centro de Estudos de Línguas. Frequentam o Centro, 261 alunos cursando Espanhol, 166 cursando Francês, 77 cursando Italiano e 67 cursando Alemão. Os Centros de Estudos de Línguas foram criados pelo Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. A implantação nessa Unidade Escolar ocorreu através da Resolução SE nº 193, de 18/08/88 e Portaria CENP publicada no DOE de 19/03/88. Os cursos tiveram início em 18/08/88 (Assistência de Planejamento, julho de 1998).

¹⁴⁸ CONTAB - Contabilidade - Esta habilitação é fundamentada no Parecer CFE nº 45/72 de 12/01/72 que trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e do mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

¹⁴⁹ SUPLÊNCIA - Uma das funções básicas do Ensino Supletivo objetiva suprir a escolarização regular de jovens e de adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria. As demais funções são: o Suprimento, a Aprendizagem e a Qualificação Profissional.

¹⁵⁰ CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. O CEFAM foi criado através da Resolução SE nº 14, de 28/01/88.

¹⁵¹ DF - Deficientes Físicos. O atendimento aos deficientes físicos é feito através de convênio celebrado em 14/02/95, entre a SEE e a AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa para 70 vagas em cada UE. A EEPSG Buenos Aires é a única escola da 4ª DE da Capital que oferece esse tipo de atendimento para 61 alunos (Assistência de Planejamento, julho de 1998).

¹⁵² DV - Deficientes Visuais.

¹⁵³ DM - Deficientes Mentais.

¹⁵⁴ DA - Deficientes Auditivos.

...continuação do anexo 4

Nº	DENOMINAÇÃO	CURSOS	QUANTIDADE			
			ALUNOS	PROFS	FUNCS	
23	EEPG	Eurípedes de Castro	1ª à 4ª	675	24	9
24	EEPG	Expedicionário Brasileiro	1ª à 4ª - DM - AC I e II	826	28	14
25	EEPG	Felício Tonetti	1ª à 4ª	320	8	4
26	EEPSG	Francisco C Guedes	4ª à 8ª - EM - FLEX	1.578	46	15
27	EEPSG	Francisco Voccio	4ª à 8ª - EM	1.060	38	10
28	EEPG	Gabriela Mistral	1ª à 4ª - DM - AC I e II	386	14	8
29	EEPSG	Gonçalves Dias	5ª à 8ª - EM	1.992	43	19
30	EEPSG	Gustavo Barroso	2ª à 8ª - EM - AC I	1.974	59	18
31	EEPSG	Henrique J Guedes, Prof	1ª à 7ª - Supl. EM - DM	858	39	4
32	EEPG	Izac Silvério, Prof	1ª à 4ª - AC I e II	545	18	5
33	EEPSG	João B A Silva, Prof	5ª à 8ª - EM	1.756	49	17
34	EEPSG	João Ligabue, Cônego	5ª à 8ª - EM	1.641	67	18
35	EEPSG	Johann Gutenberg	5ª à 8ª - EM - HEM	1.850	54	19
36	EEPG	José A Mello, Prof	1ª à 8ª - AC II	1.436	42	12
37	EEPG	José M Fonseca	1ª à 4ª - DM - AC II	799	29	13
38	EEPG	José M Reys	1ª à 4ª - DM	1.128	27	10
39	EEPG	Judith G Santos, Profª	1ª à 4ª	1.064	30	14
40	EEPSG	Júlio Pestana	5ª à 8ª - EM	1.383	39	10
41	EEPG	Justino Cardoso, Dr	5ª à 8ª - Supl. II	947	22	7
42	EEPG	Lael M Prado, Prof	1ª à 4ª - DM	964	34	11
43	EEPG	Leônidas Paiva, Prof	5ª à 8ª - Supl. EM	1.578	52	16
44	EEPG	Luis Biasi, Cônego	1ª à 4ª	395	11	3
45	EEPG	Luiz A Wagner, Prof	1ª à 4ª - AC II	652	21	9
46	EEPG	Luiz L Zamenhof, Dr	1ª à 4ª - AC II	611	19	9
47	EEPG	Luzia Godoy, Profª	1ª à 4ª - DM - DA - DV - AC I e II	676	24	11
48	EEPG	Maria A S Laet, Profª	1ª à 4ª - DM - AC II	694	24	10
49	EEPG	Maria A Castro, Profª	1ª à 4ª - DM - AC II	531	20	8
50	EEPSG	Maria Montessori	5ª à 8ª - EM	1.924	67	17
51	EEPG	Maria P M Domingues, Profª	1ª à 4ª	364	13	4
52	EEPG	Miguel V Ferreira, Dr	1ª à 4ª - AC II	555	16	8
53	EEPG	Narbal Fontes	5ª à 8ª	571	18	5
54	EEPSG	Octávio Mendes, Dr	5ª à 8ª - EM	2.319	67	20
55	EEPG	Pedro Alexandrino	4ª à 8ª - EM - FLEX	1.493	48	13
56	EEPG	Pedro Costa, Deputado	1ª à 4ª - DM	465	11	7
57	EEPG	Pedro M Victor	4ª à 8ª - EM	1.687	56	11
58	EEPG	Philomena Baylão, Profª	1ª à 8ª	784	29	8
59	EEPG	Provincia de Nagasaki	1ª à 4ª - AC II	895	36	12
60	EEPG	Rafael M Lima, Prof	1ª à 4ª - DM - AC II	901	38	12
61	EEPG	República da Bolívia	1ª à 4ª - AC II	607	22	9
62	EEPSG	Ruy Barbosa, Conselheiro	5ª à 8ª - EM	1.333	52	16
63	EEPSG	Sebastião S Bueno, Prof	5ª à 8ª - EM - HEM	1.767	48	13
64	EEPSG	Silva Jardim	5ª à 8ª - EM - HEM - FLEX	1.468	79	14
65	EEPG	Terezine A Ferraz, Bibliotecá	1ª à 4ª - AC I e II	881	30	11
66	EEPG	Toledo Barbosa	1ª à 4ª - DM - DA - AC I e II	580	27	9
67	EEPSG	Veridiana C C Gomes, Profª	5ª à 8ª - EM	1.848	55	17
68	EEPSG	Victor S Cunha, Prof	5ª à 8ª - EM	1.907	75	17
TOTAL				81.140	2.678	829

Fonte: Assistência de Planejamento, 4ª DE da Capital, junho de 1998

ANEXO 5
ROTEIROS DE ENTREVISTAS EM ÓRGÃOS CENTRAIS E DELEGACIAS DE ENSINO

Através da escolha de duas Delegacias de Ensino, foi feito o acompanhamento das condições a ela oferecidas pela SEE, no cumprimento da política educacional idealizada, identificando de fato, como têm atuado.

Foram observadas e analisadas as produções fundadas em práticas descentralizadoras, elaboradas pelas Delegacias para seu próprio uso, ou de instâncias superiores ou inferiores hierarquicamente.

Nas Delegacias de Ensino escolhidas para o estudo de caso, foram entrevistados o Delegado de Ensino, dois Supervisores de Ensino cuja atribuição esteja relacionada com a descentralização, o Coordenador da Oficina Pedagógica, os Chefes de Seção (de Administração, de Finanças e de Pessoal) e alguns Funcionários (técnico de informática, motorista, encarregado do malote, telefonista).

Tanto na primeira, como na segunda etapa da pesquisa, os registros efetuados, puderam ser obtidos oralmente ou por escrito, gravados ou manuscritos, realizados por entrevistas, por carta, por telefone, por fac-símile, por e-mail e pessoalmente.

A seguir, seguem os roteiros de entrevistas, demonstrando tratar-se apenas de uma das estratégias a serem utilizadas durante o trabalho de pesquisa.

A elaboração dos roteiros de entrevista obedeceu a critérios que levaram em consideração a especificidade de atribuições e competências de cada ator envolvido no processo de descentralização, no fortalecimento das Delegacias de Ensino para constituírem-se em Secretarias da Educação locais: proposta de implantação e implementação de políticas educacionais do atual governo paulista.

É importante destacar que estes roteiros foram flexibilizados e alterados de acordo com o desenvolvimento de cada entrevista. Neles, novas perguntas foram sendo incorporadas ou eliminadas sempre que as condições oferecidas pelo entrevistado exigiram.

Os roteiros, assim formatados representaram a coleta de parte das informações e dados que em muito contribuíram para subsidiar o trabalho de pesquisa.

Para a Secretária de Estado da Educação

01. Após mais de três anos de atuação frente à Secretaria da Educação, como a Secretária vê o atual estágio de descentralização e desconcentração proposto em 1995 para as Delegacias de Ensino, desde o processo seletivo dos Delegados e a extinção das Divisões Regionais de Ensino?

02. Quais os principais aspectos positivos e negativos obtidos através da descentralização e desconcentração educacional para o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

03. A Secretária, se precisasse e pudesse, começaria tudo de novo, mantendo a mesma idéia de implantar e implementar políticas educacionais a partir de procedimentos descentralizadores e desconcentrados para que as Delegacias de Ensino constituam-se em Secretarias da Educação locais?

04. Para a Secretária, a Delegacia de Ensino já pode ser considerada uma Secretaria da Educação local?

05. Que nota, de zero a dez, a Secretária dá para os processos de execução norteados por práticas descentralizadoras e desconcentradas objetivando o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

Para a Dirigente de ATPCE

01. Para a Dirigente, como está atualmente o estágio de descentralização e desconcentração das práticas de implantação e implementação das políticas educacionais do atual governo, para o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

02. Qual tem sido o papel da ATPCE no processo de descentralização e desconcentração educacional para que as Delegacias de Ensino constituam-se em Secretarias da Educação locais?

03. Como estão sendo realizados o acompanhamento e a avaliação dessas práticas descentralizadoras e desconcentradas visando o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

04. A Dirigente considera a Delegacia de Ensino fortalecida para constituir-se numa Secretaria da Educação local? Como posiciona-se a Dirigente a respeito desse assunto?

05. De zero a dez, qual a nota que a Dirigente atribui à idéia de descentralização e desconcentração proposta e executada a partir de 1995, objetivando o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

Para as Coordenadoras de Ensino da COGSP e da CEI

01. Para a Coordenadora, em qual estágio encontra-se o processo de descentralização e desconcentração educacional para o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

02. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas pela Coordenadora, na execução da política educacional atual para transformar as Delegacias de Ensino em Secretarias da Educação locais, pautada em práticas descentralizadoras e desconcentradas?

03. Quais as principais realizações da Coordenadoria que contribuíram para o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

04. Como têm sido o planejamento, a supervisão, o acompanhamento e a avaliação dos procedimentos descentralizadores e desconcentrados presentes na execução dos projetos educacionais voltados para o fortalecer as Delegacias de Ensino?

05. O que mudou no papel da Coordenadoria após mais de três anos de atuação como órgão executor de políticas educacionais, a partir do processo seletivo dos Delegados de Ensino e da extinção das Divisões Regionais de Ensino, especificamente no que se refere ao fortalecimento das Delegacias de Ensino?

06. Como encontra-se atualmente o desenho do perfil dos Delegados de Ensino, como líderes político-educacionais da comunidade local, frente à necessidade de administrar num contexto moderno de gestão, dirigindo uma Secretaria da Educação local?

07. Como está sendo o processo de avaliação dos Delegados de Ensino?

08. Quais os indicadores que determinaram a substituição de alguns Delegados de Ensino?

09. O que tem-se previsto e planejado para o que o processo seletivo dos Delegados de Ensino não sofra descontinuidade ao final de 1998? Pretende-se realizar novo concurso público?

10. Como têm sido o acompanhamento e a avaliação do Plano do Delegado, transformado em Plano da Delegacia, após a posse dos Delegados de Ensino em 1995?

11. Com posiciona-se a Coordenadora, frente ao atual perfil da Supervisão Escolar, na transformação das Delegacias de Ensino em Secretarias da Educação locais?

12. Como é a relação da Coordenadora com a Secretária, contextualizada no exercício e caracterização do poder decisório?

13. Para a Coordenadora, a Delegacia de Ensino pode ser considerada, atualmente, como uma Secretaria da Educação local? Qual é a posição da Coordenadora acerca deste assunto?

14. De zero a dez, qual a nota conferida a essa constatação?

Para a Coordenadora de Ensino da CENP

01. Qual tem sido o papel da CENP, diante da execução de políticas educacionais idealizadas para serem operacionalizadas objetivando práticas descentralizadoras e desconcentradas de fortalecimento das Delegacias de Ensino?

02. Quais as principais realizações da CENP que têm contribuído com a atual política educacional, pautada em princípios descentralizadores e desconcentrados para transformar as Delegacias de Ensino em Secretarias da Educação locais?

03. Em relação à capacitação, a Delegacia de Ensino, na opinião da Coordenadora, já pode ser considerada uma Secretaria da Educação local? Qual o posicionamento da Coordenadora diante desse assunto?

04. Como têm sido o planejamento, a supervisão, o acompanhamento e a avaliação das Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino, pelo órgão dirigido pela Coordenadora?

05. Quais estudos têm sido realizados a respeito do perfil atual da Supervisão Escolar, no processo de fortalecimento das Delegacias de Ensino?

06. Como tem sido a participação da Coordenadora, na relação com a Secretária, diante do exercício e caracterização do poder decisório?

07. Qual a nota, de zero a dez, que a Coordenadora atribui à capacitação dos atores envolvidos no processo de descentralização e desconcentração atual, para o fortalecimento das Delegacias de Ensino?

Para o Delegado de Ensino

01. Como está atualmente o estágio de descentralização e desconcentração educacional, no processo de fortalecimento da Delegacia de Ensino?

02. Quais são as principais facilidades e dificuldades encontradas no processo de implantação e implementação de políticas educacionais pautadas na descentralização e desconcentração e que objetivam transformar as Delegacias de Ensino em Secretarias da Educação locais?

03. Quais as formas de treinamento, capacitação e orientação que o Delegado tem recebido da SEE, visando a aquisição e manutenção de um perfil de líder político-educacional da comunidade local, de gestor que atenda às exigências atuais de um mundo mutante e de dirigente de uma Secretaria da Educação local?

04. Quais as formas de treinamento, capacitação e orientação que os funcionários da Delegacia de Ensino têm recebido para contribuírem na construção do fortalecimento da Delegacia?

05. O que alterou na relação Delegacia-SEE e Delegacia-Unidade Escolar, depois de implantação e implementação de política educacional pautada em princípios descentralizadores e desconcentrados que visam o fortalecimento das Delegacias?

06. Como tem sido a participação do Delegado de Ensino, na relação com a Coordenadoria, no exercício e caracterização do poder decisório?
07. Como foi o trabalho de transformação do Plano do Delegado, como exigência do processo seletivo, em Plano da Delegacia, como mecanismo ordenador e executor da vontade coletiva?
08. Como tem sido utilizado e adequado o Plano da Delegacia, a partir da sua concepção como um instrumento de seu fortalecimento?
09. Quais as inovações que foram praticadas a partir de iniciativas surgidas e aproveitadas dentro da Delegacia de Ensino, visando o seu fortalecimento?
10. Quais as interferências provocadas na atuação da considerada Secretaria da Educação local, a Delegacia de Ensino, pela extinção das Divisões Regionais de Ensino?
11. Quais as condições físicas de apresentação e conservação do prédio onde situa-se a Delegacia de Ensino? O espaço é suficiente para sua atuação? As condições de infra-estrutura são adequadas para o seu funcionamento e fortalecimento?
12. Como foi elaborado e como está, atualmente, o desenho e o exercício do organograma da Delegacia de Ensino, frente à necessidade de constituir-se numa Secretaria da Educação local?
13. A Delegacia de Ensino está fortalecida em relação ao preenchimento do seu módulo de pessoal? E quanto ao perfil desse pessoal?
14. Como têm sido realizada a avaliação do desempenho do Delegado e a atuação da Delegacia de Ensino, como Secretário e Secretaria da Educação locais, respectivamente?
15. Como o Delegado tem promovido a avaliação dos atores no interior da Delegacia de Ensino e dos Diretores de Escola, como dirigente de uma Secretaria da Educação local?
16. O que se tem previsto e planejado para o final de 1998, em relação à continuidade do Delegado de Ensino no atual cargo?
17. A Delegacia de Ensino dirigida pelo Delegado, pode ser considerada uma Secretaria da Educação local? Como posiciona-se o Delegado frente a essa situação?
18. De zero a dez, qual a nota que o Delegado confere à idéia atual de descentralização e desconcentração proposta desde 1995, para o fortalecimento da Delegacia de Ensino?
19. Se necessário e possível, o Delegado começaria tudo de novo, visando candidatar-se a esse cargo, através de processo seletivo e comprometendo-se a desenvolver um trabalho descentralizado e desconcentrado numa Secretaria da Educação local?
20. Qual a nota, de zero a dez, para a atuação do Delegado, como dirigente de uma Secretaria da Educação local?

Para o Supervisor de Ensino

01. Como foi a atuação do grupo de Supervisores na transformação do Plano do Delegado, uma exigência no processo seletivo, em Plano da Delegacia, um instrumento de ordenação e execução da vontade coletiva?
02. Qual tem sido o papel da Supervisão, no acompanhamento e na avaliação do Plano da Delegacia? Como tem participado de seu redimensionamento?

03. Quais as principais atividades descentralizadoras e desconcentradas, visando o fortalecimento da Delegacia de Ensino, cuja responsabilidade de execução estão a cargo do Supervisor?
04. Quais os tipos de orientação, treinamento e capacitação recebida pelo Supervisor da SEE, objetivando o fortalecimento da Delegacia de Ensino?
05. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas na operacionalização de políticas educacionais pautadas em princípios descentralizadores e desconcentrados e que objetivam transformar a Delegacia em Secretaria da Educação local?
06. Como está organizada a Equipe Técnica de Supervisão de Ensino numa considerada Secretaria da Educação local, de atuação autônoma, descentralizada e desconcentrada?
07. Qual deve ser o perfil do Supervisor de Ensino numa Secretaria da Educação local? O Supervisor tem conseguido ter este perfil? Quais as facilidades e dificuldades para tanto?
08. Como tem sido a relação da Supervisão com o Delegado de Ensino, contextualizada no exercício e caracterização do poder decisório?
09. Como o Supervisor interpreta o posicionamento da Supervisão diante do processo de transformar a Delegacia de Ensino em Secretaria da Educação local?
10. Quais as interferências provocadas no serviço da Supervisão, após a extinção das Divisões Regionais de Ensino?
11. Na opinião do Supervisor, a Delegacia de Ensino em que atua, já pode ser considerada uma Secretaria da Educação local? Qual o posicionamento do Supervisor diante desse assunto?
12. De zero a dez, qual a nota que o Supervisor atribui à idéia de descentralização e desconcentração proposta desde 1995?

Para o Coordenador da Oficina Pedagógica

01. Qual tem sido o papel do Coordenador na atual administração, no que se refere à implantação do processo de descentralização e desconcentração, objetivando o fortalecimento das Delegacias de Ensino?
02. Baseado na atuação do Coordenador, como entende necessitar ser o perfil desse profissional que atua numa Secretaria da Educação local?
03. Quais são as inovações implantadas e implementadas através da Oficina Pedagógica, visando o fortalecimento da Delegacia de Ensino?
04. Quais as condições físicas e de infra-estrutura oferecidas pelo Delegado, para a instalação e funcionamento da Oficina Pedagógica?
05. Como funciona a Oficina Pedagógica e qual a sua importância no fortalecimento da Delegacia?
06. Como é elaborado o plano de trabalho da Oficina Pedagógica? De que forma Diretores de Escola e Professores participam do poder de decisão na produção desse trabalho?
07. Como são repassados os recursos financeiros para a execução desse plano de trabalho?
08. Como são organizadas as sessões de orientação técnica (apoio logístico, convocação, pagamento de diárias, reserva de hotel, alimentação, transporte)?

09. Como é feito o acompanhamento e a avaliação do plano de trabalho da Oficina Pedagógica numa considerada Secretaria da Educação local?
10. O módulo de pessoal da Oficina Pedagógica está completo?
11. O Coordenador acumula a função de Assistente Técnico Pedagógico?
12. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas na atuação do Coordenador, preocupado em fortalecer a Delegacia de Ensino?
13. Como é a relação de trabalho do Coordenador com o Delegado de Ensino?
14. Como a Supervisão de Ensino tem contribuído e atuado na Oficina Pedagógica, buscando fortalecer a Delegacia?
15. De que forma as demais seções e setores da Delegacia de Ensino colaboram com o trabalho da Oficina Pedagógica?
16. Qual o tratamento que o Coordenador tem recebido da SEE, quanto a sua capacitação, treinamento e orientação para atuar na Oficina Pedagógica, fortalecendo a Delegacia de Ensino?
17. Em relação à capacitação, a Delegacia de Ensino, pelo desempenho da Oficina Pedagógica, na opinião do Coordenador, já pode ser considerada uma Secretaria da Educação local? Qual o posicionamento do Coordenador diante desse assunto?
18. De zero a dez, qual a nota que o Coordenador atribui ao trabalho da Oficina Pedagógica, na construção do fortalecimento da Delegacia de Ensino, para transformá-la em Secretaria da Educação local?

Para o Assistente de Planejamento

01. Qual tem sido o papel do Assistente de Planejamento, na elaboração do planejamento anual da Delegacia de Ensino, objetivando fortalecê-la e transformá-la numa Secretaria da Educação local?
02. Como tem sido capacitado, treinado e orientado pela SEE, para atuar de forma eficiente e eficaz, buscando fortalecer a Delegacia de Ensino?
03. Como acredita necessário ser o perfil do profissional que desempenha essa função de responder pelo planejamento na Delegacia de Ensino?
04. Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas no exercício da função de Assistente de Planejamento?
05. Como é a relação do Assistente com o Delegado de Ensino, quanto a participar de decisões relacionadas com a sua área de atuação?
06. Qual tem sido a forma de participação dos Diretores de Escola na elaboração do planejamento?
07. Como a Supervisão Escolar contribui com o trabalho de planejamento, buscando o fortalecimento da Delegacia de Ensino?
08. A Assistência de Planejamento está preparada para autorizar a Delegacia de Ensino ser considerada uma Secretaria da Educação local?

09. Qual o posicionamento do Assistente frente a política educacional de descentralização e desconcentração para fortalecer a Delegacia de Ensino?

10. Qual a nota, de zero a dez, que o Assistente atribui ao estágio de desenvolvimento atual conseguido pela Delegacia de Ensino, na conquista de atuar como Secretária da Educação local?

Para o Chefe de Seção - Administração

01. Qual tem sido o papel do Chefe na execução da atual política educacional, pautada na descentralização e desconcentração, para o fortalecimento da Delegacia de Ensino?

02. Quais as condições administrativas atuais (físicas, de infra-estrutura e de materiais) oferecidas pelo Delegado de Ensino, para o funcionamento da Seção de Administração?

03. O que foi alterado no funcionamento da Seção de Administração depois da extinção das Divisões Regionais de Ensino?

04. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para o Chefe, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

05. Como tem sido o funcionamento do Setor de Comunicações Administrativas?

06. Como tem funcionado o Setor de Material e Patrimônio?

07. Como tem sido o funcionamento do Setor de Atividades Complementares?

08. O módulo de pessoal desta Seção está completo?

09. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas no exercício da função de Chefe da Seção de Administração?

10. Como está atualmente o estágio de descentralização e desconcentração administrativa numa considerada Secretária da Educação local?

11. Qual é a posição do Chefe de Seção Administrativa, quanto à transformação da Delegacia em Secretária da Educação local?

12. Qual a nota, de zero a dez, que o Chefe atribui para o processo de fortalecimento da Delegacia de Ensino?

Para o Chefe de Seção - Finanças

01. Qual tem sido o papel do Chefe na execução da atual política educacional, pautada na descentralização e desconcentração, para o fortalecimento da Delegacia de Ensino?

02. Quais as condições administrativas atuais (físicas, de infra-estrutura e de materiais) oferecidas pelo Delegado de Ensino, para o funcionamento da Seção de Finanças?

03. O que foi alterado no funcionamento da Seção de Finanças depois da extinção das Divisões Regionais de Ensino?

04. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para o Chefe, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

05. Como tem sido o funcionamento do Setor de Orçamento e Custos?

06. Como tem funcionado o Setor de Despesas?

07. O módulo de pessoal desta Seção está completo?

08. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas no exercício da função de Chefe da Seção de Finanças?

09. Como está atualmente o estágio de descentralização e desconcentração administrativa numa considerada Secretaria da Educação local? Qual é a posição do Chefe de Seção de Finanças, quanto a essa transformação?

10. Qual a nota, de zero a dez, que o Chefe atribui para o processo de fortalecimento da Delegacia de Ensino?

Para o Chefe de Seção - Pessoal

01. Qual tem sido o papel do Chefe na execução da atual política educacional, pautada na descentralização e desconcentração, para o fortalecimento da Delegacia de Ensino?

02. Quais as condições administrativas atuais (físicas, de infra-estrutura e de materiais) oferecidas pelo Delegado de Ensino, para o funcionamento da Seção de Pessoal?

03. O que foi alterado no funcionamento da Seção de Pessoal depois da extinção das Divisões Regionais de Ensino?

04. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para o Chefe, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

05. Como tem sido o funcionamento do Setor Expediente de Pessoal?

06. Como tem funcionado o Setor de Cadastro?

07. Como tem sido o funcionamento do Setor de Frequência?

08. O módulo de pessoal desta Seção está completo?

09. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas no exercício da função de Chefe da Seção de Pessoal?

10. Como está atualmente o estágio de descentralização e desconcentração administrativa numa considerada Secretaria da Educação local?

11. Qual é a posição do Chefe de Seção de Pessoal, quanto à transformação da Delegacia em Secretaria da Educação local?

12. Qual a nota, de zero a dez, que o Chefe atribui para o processo de fortalecimento da Delegacia de Ensino?

Para o Técnico de Informática

01. Quais os progressos obtidos a partir de 1995, em relação ao processo de informatização da Delegacia de Ensino, melhorando as condições de prestação de serviços educacionais, para transformá-la numa Secretaria da Educação local?

02. Quais as condições atuais (físicas, de infra-estrutura e de materiais) oferecidas pelo Delegado de Ensino, para o funcionamento do Setor de Informática da Delegacia?

03. Qual o estágio em que se encontra a Delegacia de Ensino, quanto à informatização? O que está faltando?

04. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para o Técnico, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

05. Como tem sido a relação Técnico-SEE e Técnico-Unidade Escolar, diante de práticas de descentralização e desconcentração educacional, para fortalecer a Delegacia de Ensino? Como tem sido chamado a participar da elaboração do planejamento de informatização das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares?

06. Pela situação atual o Técnico considera a Delegacia de Ensino como uma Secretaria da Educação local?

07. Qual é a posição do Técnico diante da transformação da Delegacia em Secretaria da Educação local?

08. De zero a dez, qual a nota que o Técnico dá para o atual estágio de informatização da Delegacia de Ensino?

Para o Motorista

01. Quais os progressos obtidos a partir de 1995, na área de transporte da Delegacia de Ensino, que a procurou fortalecê-la?

02. O que foi alterado no funcionamento do Setor de Transporte depois da extinção das Divisões Regionais de Ensino?

03. Qual a situação atual do veículo utilizado pela Delegacia de Ensino?

04. Como é feita a manutenção do veículo usado pela Delegacia de Ensino?

05. Como é feito o pagamento do abastecimento do veículo utilizado pela Delegacia de Ensino?

06. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para o Motorista, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

07. Quais as maiores facilidades e dificuldades encontradas no exercício da função de Motorista da Delegacia de Ensino, considerada uma Secretaria da Educação local?

08. O Motorista considera a Delegacia de Ensino como uma Secretaria da Educação local?

09. Qual a posição do Motorista diante dessa transformação da Delegacia em Secretaria da Educação local?

10. Qual a nota, de zero a dez, que o Motorista atribui para a atual situação do Setor de Transporte da Delegacia de Ensino, transformada numa Secretaria da Educação local?

Para o Encarregado do Malote

01. O que foi alterado no funcionamento do Setor de Malote depois da extinção das Divisões Regionais de Ensino?

02. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para o Encarregado, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

03. Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas pelo Encarregado, no setor em que trabalha?

04. Quais as condições atuais (físicas, de infra-estrutura e de materiais) oferecidas pelo Delegado de Ensino, para o funcionamento do Setor de Malote?

05. Como tem sido a relação Encarregado-SEE e Encarregado-Unidade Escolar, diante de práticas de descentralização e desconcentração educacional, para fortalecer a Delegacia de Ensino

06. O Encarregado considera a Delegacia de Ensino como uma Secretaria da Educação local?

07. Qual a posição do Encarregado diante desta transformação da Delegacia em Secretaria da Educação local?

08. Qual a nota, de zero a dez, que o Encarregado atribui para a atual situação do Setor de Malote da Delegacia de Ensino, transformada numa Secretaria da Educação local?

Para a Telefonista

01. O que foi alterado no funcionamento do Setor de Telefonia depois da extinção das Divisões Regionais de Ensino?

02. Como têm ocorrido a capacitação, o treinamento e a orientação para a Telefonista, permitindo que através do seu trabalho a Delegacia de Ensino seja fortalecida?

03. Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas pela Telefonista, no setor em que trabalha?

04. Quais as condições atuais (físicas, de infra-estrutura e de materiais) oferecidas pelo Delegado de Ensino, para o funcionamento do Setor de Telefonia?

06. Como tem sido a relação Telefonista-SEE e Telefonista-Unidade Escolar, diante de práticas de descentralização e desconcentração educacional, para fortalecer a Delegacia de Ensino?

07. Quais as áreas da Delegacia de Ensino mais requisitadas por telefone, excluindo o gabinete do Delegado de Ensino?

08. Quantos telefonemas em média recebe e faz por dia, a Delegacia de Ensino?

09. Como é o procedimento adotado para telefonemas interurbanos?

10. A Telefonista considera a Delegacia de Ensino como uma Secretaria da Educação local?

11. Qual a posição da Telefonista diante desta transformação da Delegacia em Secretaria da Educação local?

12. Qual a nota, de zero a dez, que a Telefonista atribui para a atual situação do Setor de Telefonia da Delegacia de Ensino, transformada numa Secretaria da Educação local?

ANEXO 6
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DIRETORES DE UNIDADES ESCOLARES

01. O que mudou, a partir de 1995, na relação Delegacia de Ensino-Unidade Escolar, quanto às práticas fundadas na descentralização e na desconcentração?

02. Como a Unidade Escolar vê a atuação da Delegacia de Ensino, após a extinção das Divisões Regionais de Ensino?

03. Que nota, de zero a dez, o Diretor de Escola atribui à Delegacia de Ensino, quanto ao seu fortalecimento na execução de práticas norteadas por princípios de descentralização e desconcentração?

ANEXO 7
NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS SERVIDORES
AO ESTÁGIO DE DESCENTRALIZAÇÃO E DE FORTALECIMENTO DA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA

CARGO/FUNÇÃO	NOTA
Dirigente Regional de Ensino	10,00
Supervisor de Ensino 1	10,00
Supervisor de Ensino 2	8,00
Assistente de Planejamento	10,00
Coordenador da Oficina Pedagógica	10,00
Chefe de Seção de Administração	10,00
Chefe de Seção de Finanças	10,00
Chefe de Seção de Pessoal	9,00
Técnico de Informática	9,50
Encarregado do Malote	9,00
Telefonista	10,00
Motorista	10,00
Diretor de Unidade Escolar 1	9,00
Diretor de Unidade Escolar 2	10,00
Diretor de Unidade Escolar 3	10,00
Diretor de Unidade Escolar 4	10,00
Diretor de Unidade Escolar 5	10,00
Diretor de Unidade Escolar 6	10,00
Diretor de Unidade Escolar 7	10,00
Diretor de Unidade Escolar 8	10,00
Diretor de Unidade Escolar 9	10,00
Diretor de Unidade Escolar 10	10,00

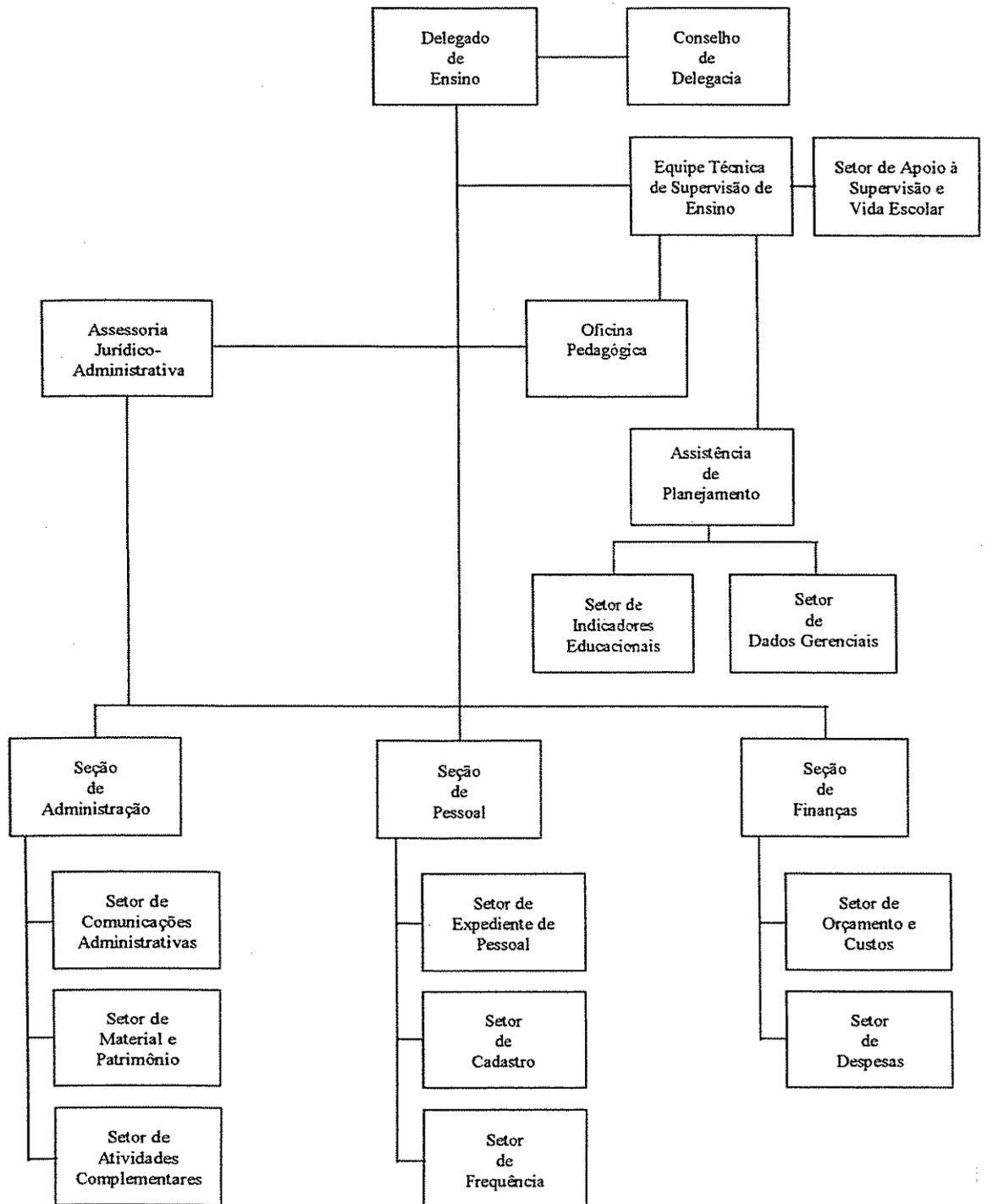
Fonte: Roteiro de entrevistas, junho de 1998

ANEXO 8
NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS SERVIDORES
AO ESTÁGIO DE DESCENTRALIZAÇÃO E DE FORTALECIMENTO DA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL

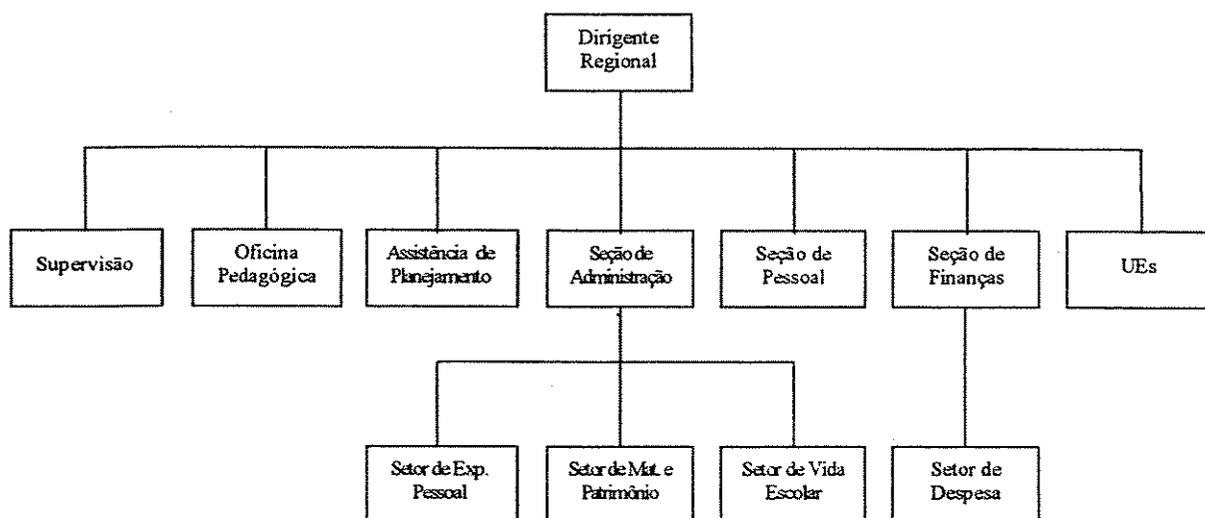
CARGO/FUNÇÃO	NOTA
Dirigente Regional de Ensino	9,50
Supervisor de Ensino	8,00
Supervisor de Ensino	6,00
Assistente de Planejamento	10,00
Coordenador da Oficina Pedagógica	10,00
Chefe de Seção de Administração	9,00
Chefe de Seção de Finanças	9,00
Chefe de Seção de Pessoal	8,00
Diretor de Unidade Escolar 1	6,00
Diretor de Unidade Escolar 2	8,00
Diretor de Unidade Escolar 3	8,00
Diretor de Unidade Escolar 4	9,00
Diretor de Unidade Escolar 5	9,00
Diretor de Unidade Escolar 6	10,00
Diretor de Unidade Escolar 7	10,00
Diretor de Unidade Escolar 8	10,00
Diretor de Unidade Escolar 9	10,00
Diretor de Unidade Escolar 10	10,00

Fonte: Roteiro de entrevistas, junho de 1998

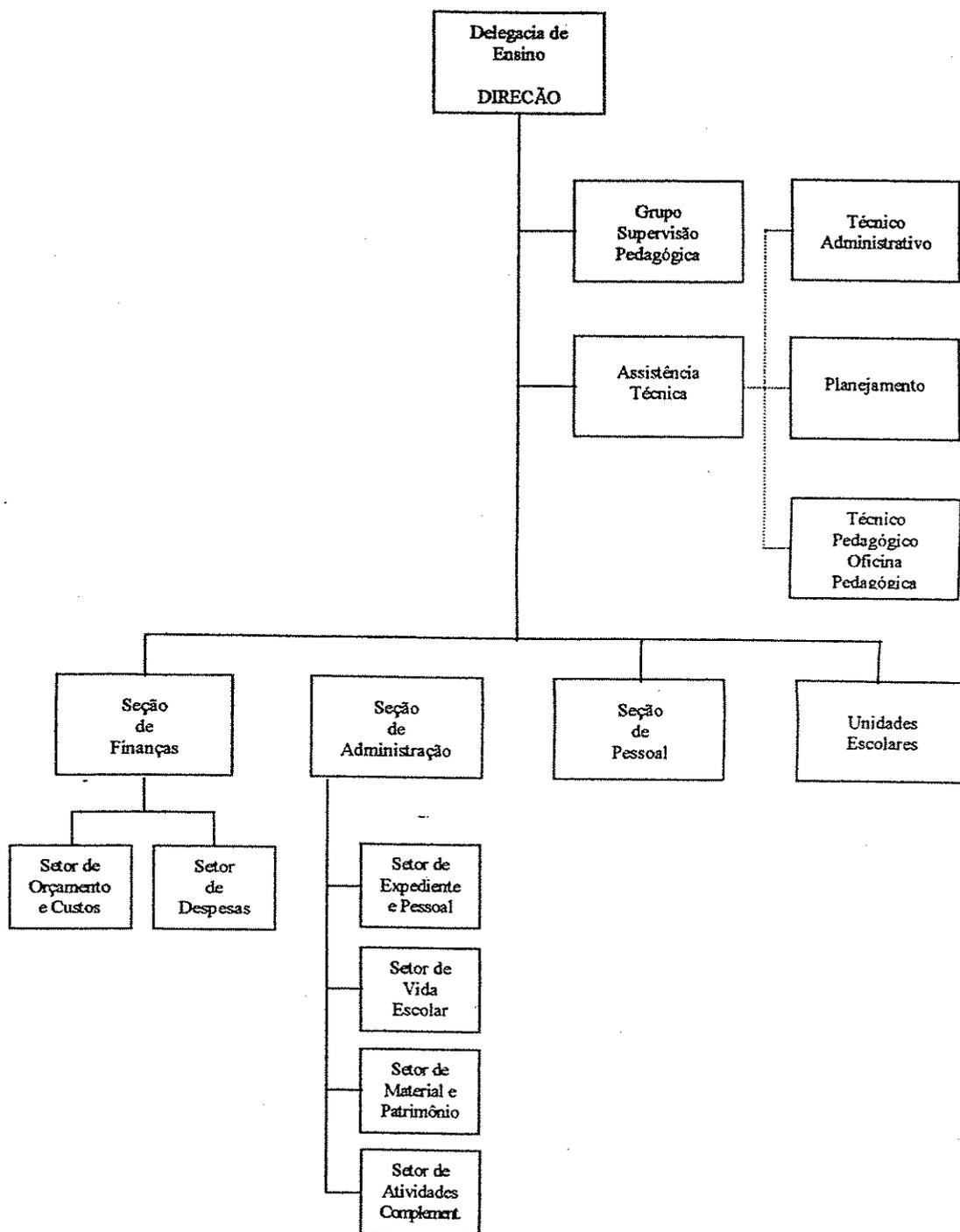
ANEXO 9
SUGESTÃO DE ORGANOGRAMA DAS DELEGACIAS DE ENSINO
PROPOSTA PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



ANEXO 10
ORGANOGRAMA UTILIZADO PELA DELEGACIA DE ENSINO DE RANCHARIA - CEI DE 1995 A 1998



ANEXO 11
ORGANOGRAMA UTILIZADO PELA 4ª DELEGACIA DE ENSINO DA CAPITAL - COGSP DE 1995 A 1998



Fonte: - Decreto nº 7.510/76
 - Decreto nº 26.978/87
 - Decreto nº 39.902/95
 - Resolução SE nº 57/95

ANEXO 12
ATENDIMENTO FEITO PELAS AGÊNCIAS CAPACITADORAS NO PEC - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
1997 E 1998¹⁵⁵

AGÊNCIAS CAPACITADORAS	PÓLOS	AÇÕES		TURMAS		PARTICIPANTES	
		97	98	97	98	97	98
CTE ¹⁵⁶	1	10	11	215	324	7.362	10.083
USP ¹⁵⁷	2	31	31	211	353	7.453	10.711
MOGI ¹⁵⁸	3	6	6	187	187	5.691	5.862
PUC/SP ¹⁵⁹	4	9	9	185	210	5.974	6.361
ESCOLA DA VILA ¹⁶⁰	5	6	7	60	120	2.780	3.380
CENPEC ¹⁶¹	5	4	4	133	247	4.329	8.319
CTE	6	10	10	265	265	9.621	10.070
UNITAU ¹⁶²	7	5	6	93	117	2.890	3.374
MEGATRENDS ¹⁶³	8	11	12	152	211	5.219	6.238
INSTITUTO PAULO FREIRE	9	4	5	22	38	1.159	1.159
UNESP ¹⁶⁴	9, 12 a 19	89	89	423	442	16.449	16.449
UNICAMP ¹⁶⁵	10 e 11	27	32	152	152	5.880	6.273
INSTITUTO PAULO FREIRE	13	4	5	25	48	1.111	1.116
UFSCAR ¹⁶⁶	14	12	13	45	60	1.755	2.767
SUB-TOTAIS		228	240	2.168	2.774	77.673	92.162
TOTAIS		468		4.942		169.835	

Fonte: SEE-CENP, agosto de 1998

¹⁵⁵ Sessões realizadas até julho de 1998.

¹⁵⁶ CTE - Cooperativa Técnico Educacional.

¹⁵⁷ USP - Universidade de São Paulo.

¹⁵⁸ MOGI - Universidade de Mogi das Cruzes.

¹⁵⁹ PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo.

¹⁶⁰ ESCOLA DA VILA - Escola da Vila S/C Ltda.

¹⁶¹ CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura.

¹⁶² UNITAU - Universidade de Taubaté.

¹⁶³ MEGATRENDS - Megatrends Assessoria e Marketing S/C Ltda.

¹⁶⁴ UNESP - Universidade do Estado de São Paulo.

¹⁶⁵ UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

¹⁶⁶ UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

ANEXO 13
CLASSES DE ACELERAÇÃO
QUANTIDADE DE DELEGACIAS DE ENSINO, UNIDADES ESCOLARES, PROFESSORES E ALUNOS INTEGRANTES

INTE-GRANTES	1996		1997			1998			TOTAL GERAL
	COGSP	SUB-TOTAL	COGSP	CEI	SUB-TOTAL	COGSP	CEI	SUB-TOTAL	
DEs	21	21	41	99	140	40	103	143	304
UEs	160	160	301	500	801	620	1.030	1.650	2.611
PROFs	417	417	651	1.052	1.703	1.281	1.673	2.954	5.074
ALUNOS	10.350	10.350	15.186	25.693	40.879	32.025	41.825	73.850	125.079

Fonte: SEE-FDE, agosto de 1998

ANEXO 14
IDENTIFICAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 1



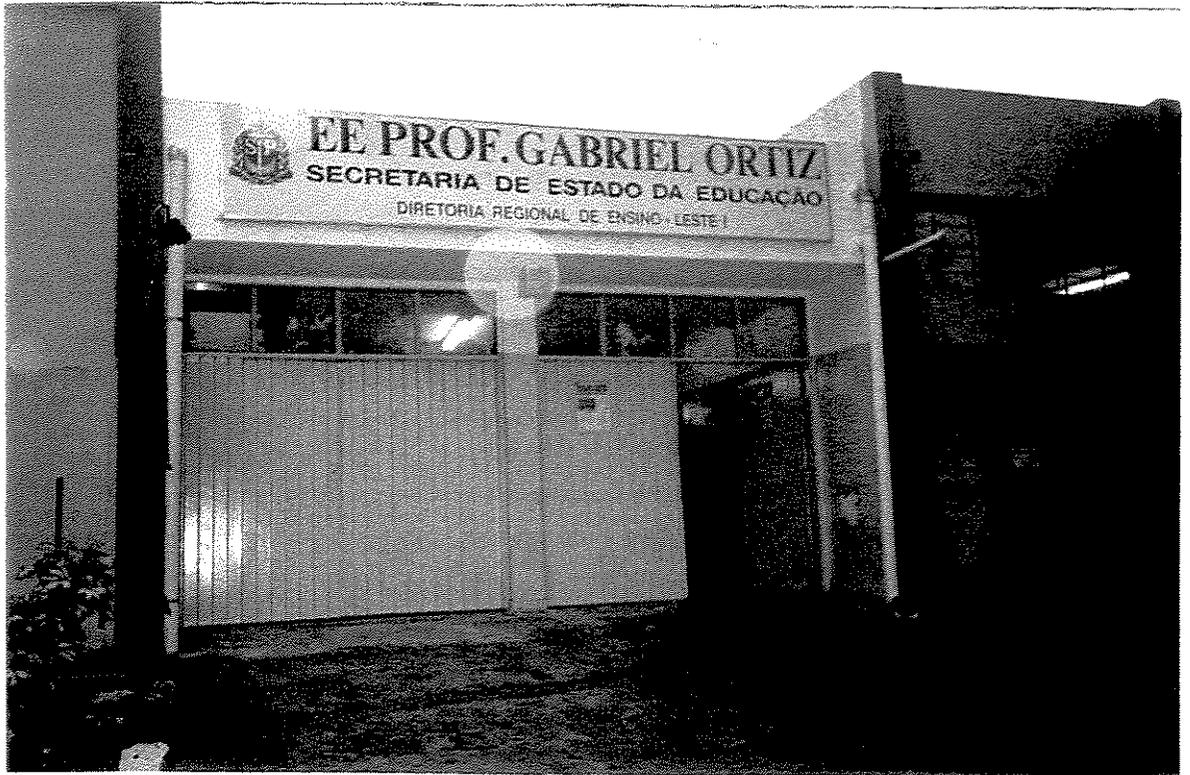
A denominação EEPSPG foi alterada para EE de acordo com o Parecer CEE nº 67 de 18 de março de 1998¹⁶⁷.

A DRECAP 2 foi extinta a partir do Decreto nº 39.902 de 2 de janeiro de 1995.

A 8ª Delegacia de Ensino foi extinta a partir do Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999. A Unidade Escolar passou a pertencer a Diretoria Regional de Ensino Leste 1.

¹⁶⁷ Encontra-se no parágrafo 1º do artigo 1º do Parecer nº 67 de 18 de março de 1998 (Título I, Das Disposições Preliminares, Capítulo I, Da Caracterização) que aprova as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais: "As unidades escolares ministram ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, e denominam-se Escolas Estaduais, acrescidas do nome de seu patronímico" (DOE, 21 de março de 1998).

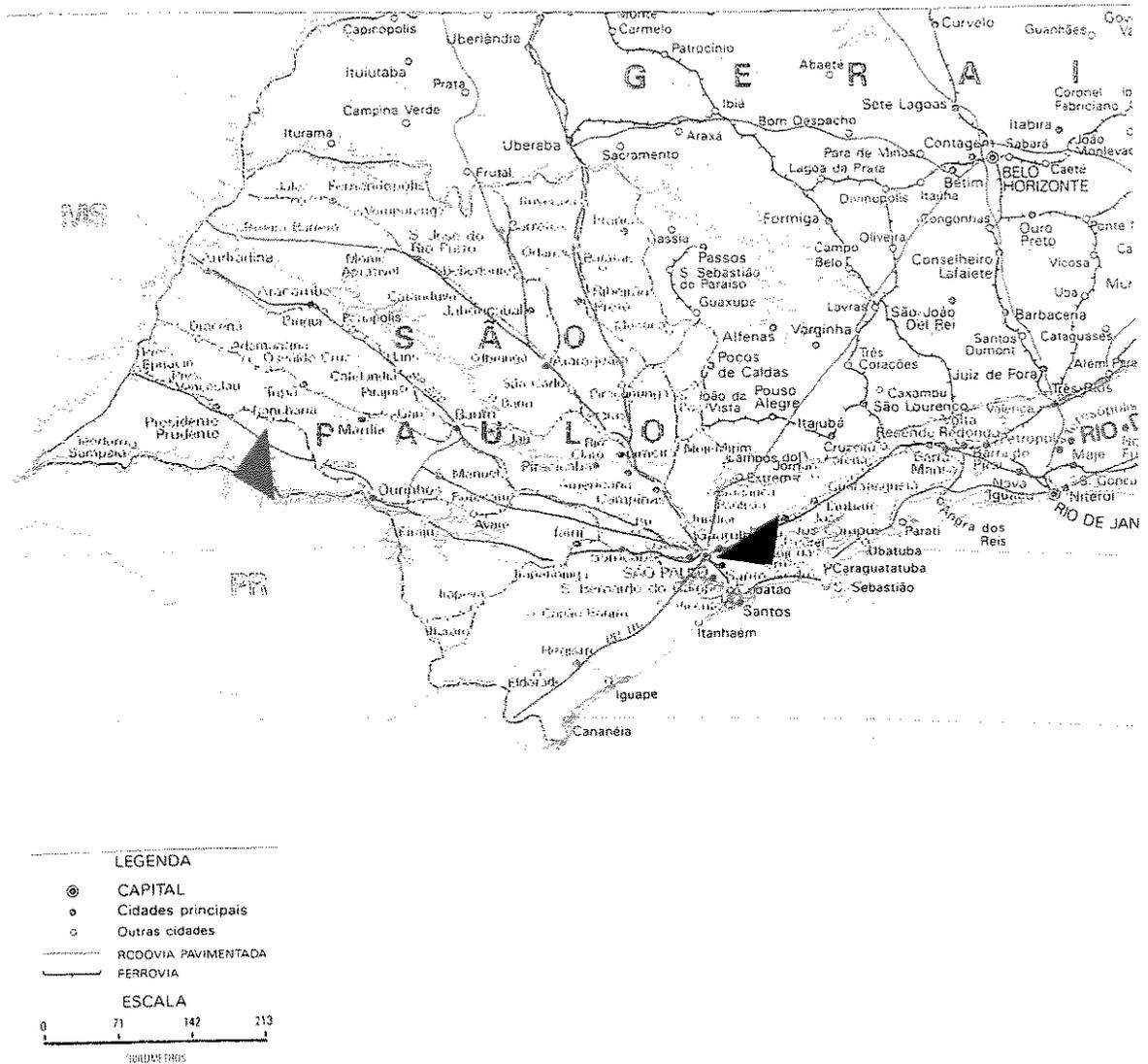
ANEXO 15
IDENTIFICAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 2



ANEXO 16
IDENTIFICAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA 3



ANEXO 17
LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E SEDES DAS DELEGACIAS DE ENSINO DE RANCHARIA E 4ª DA CAPITAL
NO ESTADO DE SÃO PAULO¹⁶⁸ - BRASIL



¹⁶⁸ O Estado de São Paulo, um dos vinte e seis estados da República Federativa do Brasil (BR), localizado na região sudeste, faz limite com os estados do Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ), Paraná (PR) e com o Oceano Atlântico.

ANEXO 18
SIGLAS UTILIZADAS E SEUS SIGNIFICADOS

SIGLA	SIGNIFICADO
AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APASE	Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
ATPCE	Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
BANESER	Banespa S/A - Serviços Técnicos e Administrativos
BANESPA	Banco do Estado de São Paulo S/A
CAAS	Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde
CB	Ciclo Básico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEES	Centro Estadual de Educação Supletiva
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CIE	Centro de Informações Educacionais
CPP	Centro do Professorado Paulista
DE	Delegacia de Ensino
DEINFO	Departamento de Informações
DETIN	Departamento de Transportes Internos
DPME	Departamento de Perícias Médicas do Estado
DOE	Diário Oficial do Estado de São Paulo
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DSE	Departamento de Suprimento Escolar
EE	Escola Estadual
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EESG	Escola Estadual de Segundo Grau
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMPLASA	Empresa Metropolitana de Planejamento da Grande São Paulo S/A
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDUNESP	Fundação para o Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista
GLD	Grupo Local de Diretores
GOGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

continua...

...continuação do anexo 18

SIGLA	SIGNIFICADO
HEM	Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Instituto Geográfico e Cartográfico
IMESP	Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NRTE	Núcleo Regional de Tecnologia Educacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OFA	Ocupante de Função-Atividade
PDI	Plano Diretor de Informática
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PME	Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROMDEPAR	Programa de Municipalização e Descentralização de Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QESE	Quota Estadual do Salário Educação
QM	Quadro do Magistério
QSE	Quadro da Secretaria da Educação
REM	Responsáveis pela Educação no Município
SAEMEC	Sistema de Administração Escolar do Ministério da Educação e do Desporto
SAESP	Sistema de Administração do Estado de São Paulo
SAR	Secretaria das Administrações Regionais
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEMPLA	Secretaria Municipal do Planejamento
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados

continua...

...continuação do anexo 18

SIGLA	SIGNIFICADO
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIAFEM	Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios
SIAFISICO	Sistema Integrado de Informações Físico-Financeiras
SS	Secretaria de Estado da Saúde
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UDEMO	Sindicado dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UE	Unidade Escolar
UEE	Unidade Escolar Estadual
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Fontes: Documentos diversos, relatórios e dispositivos legais, 1999