1290000311
FE
TCC/UNICAMP L473i

Frederico Rodrigues Póvoa Le:

O Impacto da Reorganização Rede Estadual Paulista na E.E. Profº Hildebrando Siqueira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a
orientação Profº. Dr. Luíz Carlos de Freitas.

Campinas, SP

2001

UNICAMP

FREDERICO RODRIGUES PÓVOA LEAL

O IMPACTO DA REORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL PAULISTA NA E.E. PROFº HILDEBRANDO SIQUEIRA

Campinas, SP

2001

© by Frederico Rodrigues Póvoa, 2001.

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

L473i

Leal, Frederico Rodrigues Povoa.
O impacto da reorganização da Rede Estadual Paulista na E.E.Prof. Hilde Brando Siqueira / Frederico Rodrigues Povoa Leal. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.*Reorganização de Rede Paulista. 2. *Politica educacional. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

Profº Dr. Luíz Carlos de Freitas (Orientador)

Profª Dra. Mara Regina Lemes de Sordi (Segundo Leitor)

Para Michele

Pelo término do curso, por mudar o curso da minha vida, e pela minha felicidade, com todo amor que houver nessa vida, como diria o poeta.

Para Roseli Fontana

Por ter despertado e cultivado minha vontade e paixão em ser Professor, e pela cumplicidade e prazer da companhia nesses anos todos.

Para Luiz Carlos de Freitas

Pela orientação acadêmica e política, pelos princípios marxistas defendidos, pelo exemplo profissional sempre pertinente, e pela amizade nesses longos anos.

AGRADECIMENTOS

(que deveriam ser sucintos, eu sei. Mas são tantos anos, tantas pessoas maravilhosas e importantes...)

A minha **Família** que sempre me apoiou, por tudo.

Ao meu pai falecido, pela vida; a minha mãe, pela dedicação incondicional a mim e aos meus irmãos; ao meu pai "atual" por assumir integralmente minha mãe, a mim e aos meus irmãos como sua família; aos meus queridos e maravilhosos irmãos, por tudo que são e podem ser.

As minhas queridas avós, pelo amor, carinho e tudo mais que sempre tiveram comigo, estendendo o agradecimento à toda, e enorme, família Rodrigues, Póvoa e Leal.

A Lígia, irmã dada pelo destino, pelo apoio, carinho e orientação imprescindíveis, e por tudo que foi, é e será para mim e minha família.

Aos muitíssimos **amigos** do Curso de Pedagogia, com os quais passei os melhores anos da minha vida: pelas lutas, alegrias, tristezas, discussões e tudo mais que passamos juntos nesses oito anos de curso. Infelizmente citar e agradecer a todos devidamente ocuparia várias e várias páginas, mas não resisto à tentação de no mínimo citar um dos vários textos de agradecimento que fiz aos colegas em função do CAP, datado de 10 de agosto de 1997 e complementado e adequado para a situação atual:

"MEU CAP"

Desde que assumi a função de Representante dos Alunos do Curso de Pedagogia pela primeira vez (oficialmente em 26/08/93 e efetivamente cinco dias depois) procurei fazer juz aos colegas que me confiaram essa tarefa e aos princípios ideológicos que sempre nortearam minha prática política. Nessas seis gestões, juntamente com as Coordenadorias das quais fiz parte, busquei transformar o CAP na entidade ideal de representação dos interesses dos alunos da Pedagogia.

Foram mais de 5 anos de reuniões das Coordenadorias; Assembléias de Alunos e Professores e Unificadas; atividades esportivas e culturais; palestras, debates e discussões; comemorações, festas; reuniões dos colegiados; CRUs; tentativas de reformulação do CAP; "acordos políticos"; mudanças no Estatuto, na Coordenadoria e principalmente na sala do CAP (mudamos até de prédio!!!); Recepções de Calouros boas, razoáveis e péssimas; aquisições, devoluções e trocas de materiais/equipamentos; Eventos grandiosos - Greve 94, Fim dos Subsídios 95, LDO 96 e Reformulação do Curso 97; horas e horas de ócio absoluto na nossa sala; milhares de horas de planejamento dos Planos de Trabalhos das diversas gestões; muitas e inestimáveis amizades nascidas e cultivadas graças ao convívio nas atividades do CAP; enfim, toda uma "vida acadêmica" repleta de momentos maravilhosos, inesquecíveis e também de alguns não tão maravilhosos mas ainda assim inesquecíveis e necessários.

COORDENADORES

E, como não poderia deixar de ser, devo agradecer em meu nome e pela última vez em nome do CAP, aos Coordenadores que possibilitaram que a nossa entidade, por alguns anos, cumprisse de maneira satisfatória o seu papel:

* A gestão Dream Team (92/93), e a todos que dela participaram, que possibilitou que tudo isso começasse, essencialmente representada pelas minhas líderes políticas e excelentes amigas: Aimar Shimabukuro, Eliana de Deus Gamarra e Luciana Vitor Cury, mas também por diversas outras pessoas maravilhosas: Alexandre Ximenes, Gláucia Galves, Luciane Palma, Alessandra Niero, Cláudia B. de Souza, Andréia do Santos, Vânia Teixeira, Virgílio Anderson, Oscar Teixeira,...

* A gestão Paulo Freire (93/94); onde comecei a construir a minha prática política no Movimento Estudantil universitário, juntamente com minhas queridas colegas Gláucia Kelly Maciel, Renata Mateus Gonçalves, Elisângela Fredericci e Janaína Amorim, além dos extras-oficiais, mas ainda assim muito especiais, colegas Boniperti Padua Cota, Mayssa Ahmed Korayem, Samanta Lessa e Karina Soledad Maldonado Molina.

* A gestão Chapadona (94/95), onde me diverti muitíssimo e também tive boas discussões com meus estimados colegas Coordenadores: Luciana Vitor Cury, Flávia Alves Fahl, Roberta Barreto Freire, Celisa Carrara, Andrea Cristina de Lima, Oscar Teixeira Junior e Fernanda Mariutti Florence.

* A gestão "Esse Cara Não" (ago-nov95: única desde 93 da qual não participei) que, apesar dos pesares, cumpriu um papel importante na história do CAP, ao evidenciar sua crise estrutural (que resultou no Projeto de Reformulação).

* A gestão Provisória "Ou Vai Ou Racha" ou Grupo de Estudos sobre o Centro Acadêmico de Pedagogia - GECAP (nov95-mar96), que cumpriu o papel histórico de estudar e propor uma saída para a "crise existencial" do CAP, sob a forma do Projeto de Reformulação. Parabéns aos colegas Adeílson, DriCouto, Carol Pelloni, Ana Célia Ellero, Cláudia Ferreira, Caludinéia, Cleide, Débora Jeffrey, Giovana, Ivan, Janaína Amorim, Lucimeire, Mara Glauce, Marina Machado, Mônica Raineri, Paula Sampaio, Paula Marcelle, Rozeli, Sérgio e Veruska.

* A gestão SUPERCAP (mar96-mar97), que provou merecer o nome que teve implementando e consolidando a Reformulação do CAP. Pessoalmente agradeço pela paciência e amizade, que foram essenciais para a superação dos obstáculos que enfrentei não somente enquanto Coordenador mas também no âmbito pessoal; "em nome do CAP" devo agradecer a dedicação, boa vontade e ao comportamento adequado dos membros dessa Coordenadoria. Obviamente também é imprescindível ressaltar as Coordenadoras que continuaram na Coordenadoria ou que nela entraram no decorrer desse período e que ficaram até o fim da gestão: *Paula Marcelle (95/A); Ana Célia (93/A); Claudinéia (95/B); Elisângela (93/A); Angélica (95/A); Débora Souza (93/A); Márcia Ferreira (93/A); Paula Sampaio (95/A); Sílvia Martins (96/B); Ariana (96/A); Adriana Couto (94/C) e principalmente à minha queridíssima amiga Lissandra (93/A).

* A gestão "*CAP Omnia Vincit*" (mar97-ago98), que teve o importante papel de manter toda a gigantesca estrutura do CAP funcionando, o que não foi feito sem sacrifícios por parte dos seus membros, pela crença nesse sonho coletivo de manter e fazer da nossa estimada entidade de representação a melhor possível, num tempo em que tão poucos se dispõem a acreditar e lutar por alguma coisa que não tenha retorno e favorecimento pessoal imediato.

Aos Coordenadores dessa gestão, portanto, os meus mais sinceros sentimentos de gratidão e afeição: *Adriana Couto (95/A)* - a minha querida companheira (camarada) desde os bons tempos do GECAP; *Carla, Graziella, Daniele, Nilza, Bianca, Denimar, Sarah, Cíntia e Márcia (todas de 96 noturno)*: colegas Coordenadoras de uma das turmas mais queridas do Curso, com as quais tenho o prazer de conviver desde 96, quando já começaram a freqüentar o CAP constantemente. *Ariana e Sílvia (96 diurno)*: colegas que começaram na gestão SUPERCAP e "prometem" enquanto Coordenadoras do CAP; *Aline (97noturno)*: apesar de já não mais fazer parte da Coordenadoria (teve que sair por questões pessoais), no pouco tempo que ficou já mostrou comprometimento com a nobre causa de lutar pelos interesses coletivos; e ***Michele (97noturno)***: *minha queridíssima namorada*... O que posso dizer da e para a minha namorada? Foi simplesmente a melhor coisa que me aconteceu nos últimos tempos... (tempos de absoluta depuração... mas isso é outra história) Novamente devo ao CAP a minha felicidade, por propiciar que eu conhecesse aquela que hoje é a pessoa mais importante em minha vida.

* A gestão "Pistrak" (ago98-ago99), da qual não fui Coordenador, mas somente secretário, e na qual ocorreu a tentativa de reformular drasticamente a organização da entidade, transformando o CAP em AACP. Apesar dessa gestão ter marcado o início da decadência do movimento estudantil na FE (que já ocorria em diversos outros segmentos, desde CAs até o DCE – principalmente), e com certeza não merecer de modo algum o nome que teve, devo agradecer a três colegas que, apesar de todos os muitos pesares, buscaram lutar pela decência da entidade: o camarada Paulo e as sempre presentes, mesmo não sendo "do CAP", Líliam e Mônica.

SECRETÁRIAS

Agradeço de todo o coração às minhas queridas amigas que ocuparam a função de Secretária, com as quais tive o imenso prazer de trabalhar e conviver durante muitos e muitos meses. Secretárias que se mostraram, além de "funcionárias" eficientes, também ótimas amigas: Cíntia Negretti, Priscila Granner, Renata Mateus, Janaína Amorim, Elaine Doppler, Andréia Osti.

MEUS AMIGOS

Também não posso deixar de agradecer aqueles colegas que não foram Coordenadores mas cumpriram seu papel de aluno e em muito contribuíram para o aperfeiçoamento do CAP e/ou muito me honraram com suas amizades. Nesse ponto se torna deveras complicado citar alguns nomes e não outros, portanto agradeço à todas as turmas de alunos do Curso de Pedagogia:

✓ aos meus veteranos (turmas de 92, 91, 90 e anteriores), principalmente as "meninas" da turma de 90;

✓ a minha turma original (93/A), principalmente as que nunca se afastaram do CAP;

✓ aos colegas do "meu ano" (93 B e C), principalmente à alguns alunos da turma B com os quais tive o prazer de estreitar os laços de amizade;

✓ as turmas pelas quais já passei como aluno (94 A , B e C; 95 B), principalmente às "meninas" de 94 que durante muito tempo participaram muito do CAP, colaborando em momentos importantes (Reformulação do Curso, por exemplo) e me deixando mais feliz com a sua companhia;

✓ as minhas "quase turmas permanentes" (95/A e 96A), em especial para aquelas que se tornaram grandes amigas e companheiras no CAP e depois na retomada do curso;

✓ as estimadas turmas de 96 (B e C), principalmente as ex-Coordenadoras de 96 diurno, que, espero, participarão ainda de próximas gestões do CAP, e, é claro, especialmente a maravilhosa turma de 96 noturno;

✓ as turmas de 97 e 98 (A e B) que contam com várias pessoas que já mostraram que podem contribuir significativamente para o engrandecimento do nosso modo de organização estudantil;

✓ as poucas pessoas que conheço das turmas de 99, 2000 e 2001, que espero que mantenham e aperfeiçoem o CAP no que for possível.

Frederico Rodrigues Póvoa Leal

Coordenador de Ensino e Presidente – *Gestão 93/94 "Paulo Freire"*
Coordenador de Ensino – *Gestão 94/95 "Chapadona"*
Coordenador – *Gestão 95/96 "Coordenação Provisória 'Ou Vai ou Racha' "*
Coordenador de Ensino / Movimento Estudantil e Presidente – *Gestão 96/97 "SuperCAP"*
Coordenador de Formação Profissional e Presidente – *Gestão 97/98 "CAP Omnia Vincit"*
Secretário e responsável pela Organização Interna – *Gestão 98/99 "Pistrak"*

Representante Discente no CONSU – 1995 e 2000
Representante Discente na CCG – 1996
Representante Discente no Congregação F.E. – UNICAMP – 1994/95/97
Representante Discente no Conselho Interdepartamental – 1993/94/95/96
Representante Discente na Comissão de Pedagogia – 1993/94/95/96
Representante Discente (alternadamente) nos Departamentos de Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Escolar e Ciências Sociais Aplicadas à Educação – 1993/94/95
Representante Discente no Conselho Administrativo – 1996
Representante Discente na Comissão Eleitoral da Eleição para Direção da F.E. – 1996
Representante Discente no Fórum Paulista de Pedagogia

Aos **Professores** com os quais tive o prazer de conviver:

Milton José de Almeida, Ana Lúcia Goulart de Faria, Sérgio Antônio da Silva Leite, Zacarias Pereira Borges, Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, James Patrick Maher, José Claudinei Lombardi e Fermino Fernandes Sisto, pelas excelentes aulas, pelas orientações extra-aulas, pelo apoio acadêmico e pelo privilégio da companhia durante esses anos todos.

Liliana Rolfsen Petrilli Segnini e Aparecida Neri de Souza, pela inestimável orientação no início do Trabalho de Conclusão de Curso; e a Mara Regina Lemes de Sordi pelas sugestões de aperfeiçoamento do TCC, como segunda leitora.

Martha Rosa Pisani Destro e Clara Germana de Sá G. Nascimento pelo apoio e incentivo para que eu me dedicasse mais e concluísse o curso, as duas "pela" Coordenação de Pedagogia, uma nos idos de 1993/1994 e outra atualmente;

Ana Lúcia Guedes Pinto, Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub pela cumplicidade e amizade na realização do Encontro de Ex-Alunos da Faculdade de Educação em 1997 e posteriores discussões sobre o Grupo de Profissionais da Educação.

Corinta Maria Grisólia Geraldi pela orientação no início da minha vida política estudantil (eu assumindo o CAP e ela a Coordenação de Pedagogia em 1993), pela aprendizagem política durante os anos seguintes e pela amizade durante esses oito anos de curso;

Ana Luiza Bustamante Smolka pelo apoio sempre precioso, enquanto vice-diretora, ao CAP e a realização do Encontro de Ex-Alunos, bem como pelo prazer de ter sido seu aluno e pela sempre agradável companhia;

Helena Costa Lopes de Freitas pela cumplicidade em todas (ou quase todas) as lutas políticas desde 1993, na Coordenação de Pedagogia, como membro da Congregação ou do CONSU, nos Congressos e lutas estudantis e da educação de forma geral; pela aprendizagem política proporcionada por esta convivência e pela amizade inestimável nesses muitos anos;

Luiz Carlos de Freitas e Roseli Aparecida Cação Fontana, novamente, simplesmente por tudo.

Aos **Funcionários**, aos quais agradeço pela amizade pessoal e pelo profissionalismo e boa vontade nos diversos anos que fui do glorioso CAP.

Esse é um agradecimento difícil de fazer, já que acabei por conviver intensamente com a maioria dos funcionários, cultivando com vários deles uma grande amizade. Foram tantos os momentos onde pude contar com a colaboração, ajuda e apoio deles que um TCC seria pouco para historiar tudo o que passamos juntos, desde as meninas da Pedagogia, me auxiliando em minha conturbada vida acadêmica e nas encrencas entre os alunos e Coordenação; o pessoal da direção, alvo dos constantes pedidos e reivindicações dos alunos que levava; as secretárias, fazendo a ponte entre nós, alunos, e os professores; as meninas da limpeza, que tanto nos ajudaram no CAP e para quem nós vivíamos dando trabalho; o pessoal da biblioteca e do setor audio-visual, que sempre ajudaram a mim e ao CAP nos momentos difíceis; as meninas da Pós e das Licenciaturas, com as quais tínhamos menos contato, mas também estiveram ao nosso lado nos momentos de crise; os funcionários dos setores de apoio (almoxarifado, pintura,...) que sempre deram a maior força nas constantes demandas do CAP; os funcionários das portarias, também colaboradores constantes nas atividades do CAP; a galera do Xerox, companheiros de longa data e de ótimos momentos; o pessoal dos laboratórios (principalmente informática), que resolvia nossos pepinos e dúvidas constantes e intermináveis; enfim, à todos por tudo que fizeram por mim, pessoalmente, e pelos alunos – CAP durante todos esses oito anos.

Aos Professores, Funcionários, Alunos, Mães e Pais de Alunos e Direção da **EE. Profº Hildebrando Siqueira**, pelo apoio e amizade essenciais no início da docência e "atuação social", bem como pela disponibilidade para as entrevistas e questionários para a realização do presente trabalho.

Ao Aparecido, por ter sido sempre um grande mestre e um grande amigo, incentivando a busca pelo conhecimento, boa formação e exercício da docência; estendendo o agradecimento à todos os professores – colegas com os quais tenho o prazer de conviver nessa escola;

As funcionárias: Judite, Lucinha, Conceição, D. Lourdinha, Neuzimar, Ana Beatriz, Lourdes Teresinha, Maria José, Rosa e Lourdes; pessoas maravilhosas, pelo apoio, pela força nos momentos difíceis e principalmente pela grande amizade que partilhamos;

Aos casais Ana Tereza & Luis e Brito e Helena, bem como a amiga Nair, representando todos os pais de alunos com os quais tenho o prazer de conviver, meu agradecimento pela colaboração e participação aperfeiçoamento da escola;

A direção "técnico-administrativa" da escola, Marilda, Sirlei e Daisy, pelo apoio nos projetos e iniciativas, pelo constante aprendizado desse "outro lado" da vida do Profissional da Educação e pela amizade de sempre;

Aos meus queridos e estimados alunos, todos eles, desde a galerinha da 5ª série até os jovens do "3º ano"; para os monitores de informática e para os representantes de turmas; para o pessoal do Grêmio e para todos aqueles que continuam a estudar e participar da luta pela melhoria da nossa escola.

A duas **Famílias** maravilhosas com as quais tive o prazer de conviver:

D. Mariluce, Seu Paulo, Lê, Gu e Paula: Pelo apoio, companhia e amizade nesses anos todos, quanto a mim e minha família, e pelo incentivo antes e durante a formação universitária.

Gilli, Nanci, Ana Maria e Maria Rita: Pelo apoio, companhia e amizade nesses quase oito anos.

A todos meus mais sinceros agradecimentos

Fred

SUMÁRIO

Introdução..... 11

Conjuntura Atual..... 17

Educação e Neoliberalismo..... 25

A Reforma na Rede Pública Estadual Paulista..... 32

O Impacto da Reorganização na EE. Profº Hildebrando Siqueira..... 39

Considerações Finais..... 67

Referências Bibliográficas..... 74

Anexos..... 77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca identificar o impacto do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e medidas correlatas da Secretaria de Estado da Educação na E.E. Profº Hildebrando Siqueira, essencialmente através de considerações de professores e alunos sobre um aspecto especialmente polêmico desse conjunto de medidas: a Progressão Continuada.

A Progressão Continuada parece constituir o cerne pedagógico das políticas educacionais implementadas a partir de 1995, do mesmo modo que representa o ponto de maior impacto efetivo no processo de ensino aprendizagem, e, conseqüentemente, nos participantes da vida escolar.

Assim, o que se pretende é o estudo de como esse Programa de Reorganização e demais medidas da SEE repercutem em uma unidade escolar, ou, mais claramente, em que essas políticas realmente alteraram a vida de uma escola no que existe de central nela: o processo educacional.

Obviamente os limites claros dessa pesquisa se colocam a partir do momento em que se estudará somente uma escola, num universo de quase 6 mil unidades escolares da rede estadual, que, porém, deverá encontrar ressonância em diversos aspectos em boa parte dessas escolas, como se verá adiante.

Outro limite que infelizmente acabou por se concretizar foi o da repercussão prática do mesmo na escola em questão: a pretensão inicial era realizar uma pesquisa participante, tal como definido por Marcela Gajardo[1]:

> *1 - Explicitação de uma intencionalidade política e uma opção de trabalho junto aos grupos mais relegados da sociedade;*
> *2 - Integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise daquelas contradições que mostram com maior clareza os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo;*
> *3 - Incorporação dos setores populares como atores de um processo de conhecimento, onde os problemas se definem em função de uma realidade concreta e compartilhada, cabendo aos grupos decidir a programação do estudo e as formas de encará-la;*
> *4 - Sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizado de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta somente (*) de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social.*
>
> *(*) inclusão minha*

[1]BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). "*Pesquisa participante: Propostas e projetos*". In: **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

Como pode ser percebido, as pretensões iniciais para esse trabalho eram as maiores possíveis, mas diversos fatores – que foram desde a minha pouca disciplina, passando pelo envolvimento exagerado na vida docente e chegando às necessidades de toda ordem de concluir finalmente o curso – condicionaram que ele fosse redimensionado para uma obra menos pretensiosa e mais realista.

Se por um lado a efetiva "atuação profissional mais ampla" na escola e no bairro ocorreu, por outro lado esse trabalho não pôde ser direcionado e potencializado a tempo para os objetivos desse estudo.

Apesar de não caber nesse trabalho a descrição e análise dos desdobramentos dessa "atuação", vale ao menos citar brevemente algumas iniciativas que renderam bons frutos e deverão continuar a ser desenvolvidos em breve:

No âmbito do bairro (Jardim Eulina) pude participar de um movimento de moradores visando sua melhoria, denominado "Grupo de Integração do Eulina", que conseguiu a proeza de reunir mais de 40 pessoas para realizar um verdadeiro mapeamento das condições de vida no bairro, principalmente no que se refere à educação e saúde, com o objetivo de trabalhar a partir dessa realidade verificada. Infelizmente as atividades do Grupo tiveram que ser provisoriamente suspensas por diversos motivos, devendo ser retomadas a partir de julho.

Internamente, na escola, foram possíveis diversas atividades, principalmente relacionadas à organização dos alunos, que começou com a utilização da sala de informática e a concretização do jornal da escola e nesse ano culminou com a fundação do Grêmio Estudantil.

Mas, tal como citado anteriormente, essas atividades não mantém relação direta com o presente estudo, mas a idéia é que chegue um dia a esse ponto, até porque um dos pressupostos básicos dos quais parto é que não será possível nenhuma alteração na situação atual sem o envolvimento daqueles que são a maioria no processo educacional: os alunos, seus pais e a comunidade.

A contribuição prática deste trabalho me parece estar limitada a essas ações ainda sem grande alcance e sem atingir o verdadeiro e central objetivo que é melhorar o processo de ensino aprendizagem fazendo frente às políticas educacionais impostas pelo atual governo estadual. Sonho, ainda, em alcançar

minimamente esses objetivos, juntamente com toda a comunidade, num futuro não muito distante.

As contribuições teóricas aspiram à relevância à medida que podem possibilitar um entendimento da situação atual àqueles que realmente estão no dia a dia sofrendo as conseqüências dessas reformas, ou seja, espera-se que o presente estudo auxilie as pessoas envolvidas (professores, alunos, funcionários e comunidade) a entender melhor e na medida do possível agir para transformar essa realidade.

Enfim, de outra forma e resumidamente, o presente estudo está inserido num contexto maior de atuação profissional onde se tem como objetivo final, mesmo que minimamente, atuar na contraposição às políticas neoliberais implementadas na área educacional, mais claramente no que se refere ao Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e medidas afins. Afinal parte-se do entendimento de que a atuação política é uma função essencial do profissional da educação, já que o "nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia[2]", relembrando o sempre pertinente Lênin.

EU, MEU CURSO E O TCC: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA LONGA RELAÇÃO

Apresentado devidamente o trabalho, seu objetivo, limites, justificativa, relevância e tudo mais, passo agora a falar da minha relação com esse trabalho, inserida na minha formação de um modo geral.

"*Morte ao TCC*", lia-se em alguns cartazes espalhados pela FE nos idos de 1994, quando pela primeira vez, até onde me lembro, tomei conhecimento "de verdade" do tal Trabalho de Conclusão de Curso. Afinal, como Coordenador de Ensino do ex-glorioso Centro Acadêmico de Pedagogia – CAP, era minha obrigação levar em conta as manifestações dos meus colegas e convidá-los para um debate mais sério sobre o tema, convite que infelizmente nunca foi aceito...

---

[2] ***Lênin, no** I Congresso do Ensino, 1918 apud PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 28.*

Para mim o TCC representa hoje o fim do meu curso de quase 8 anos, pelo menos 3 anos a mais do que a maioria leva para concluí-lo, tempo esse dedicado em grande parte ao CAP e a outras questões de ordem pessoal. Apesar do exagero de tempo levado para concluir o curso, considero que isso terminou por contribuir para uma formação mais ampla e mais rica em experiências, possibilitadas pela participação no movimento estudantil mas também e principalmente pela inserção no "mundo do trabalho", na vida real (já que a UNICAMP é mais uma ilha da fantasia do que qualquer coisa) que se deu, tardiamente, em 1999 quando comecei a trabalhar como professor eventual na já citada E.E. Profº Hildebrando Siqueira.

E considero que o curso da FE – UNICAMP poderia avançar ainda mais na proposta de consolidar e assumir mais conseqüentemente a docência enquanto objeto de estudo central e de prática a ser vivenciada pelos alunos o quanto antes e durante todo o curso. Ou seja, quanto mais cedo os alunos forem para as escolas e quanto mais esse contato se ampliar quantitativa e qualitativamente melhor para o curso e para os alunos.

Mas voltemos ao TCC: quanto à escolha do tema, posso dizer que ela foi fruto das contingências: fruto de minha inserção no mundo do trabalho como professor eventual da E.E. Profº Hildebrando Siqueira, do interesse pelas questões políticas e educacionais e da necessidade de escolher um tema para pesquisa, dentre outros.

De início a busca do tema se deu mais em função da obrigatoriedade da definição na disciplina *Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação*, depois foi se consolidando enquanto um real interesse em realizar um bom fechamento para o curso (que afinal, depois de tanto tempo, merecia um fecho digno).

Sempre considerei que a pesquisa acadêmica deve estar necessariamente atrelada às questões postas no trabalho vivo, pelas dificuldades do dia-a-dia na escola ou em outros espaços de atuação do pedagogo. E me assusta que tão cedo tantos de nós, alunos da graduação, já passemos a percorrer os caminhos dos estudos que se justificam por si mesmos, dos temas que dificilmente possuem algum tipo de relevância quando se pensa na prática pedagógica, em qualquer nível e em qualquer local.

Assim a presente pesquisa não só está ligada como se constitui em prática efetiva profissional e, como tal, permeada e constituída de altos e baixos, idas e

vindas,... E, além de toda essa instabilidade causada pela atuação profissional – numa situação instável por si mesma que é ser professor eventual – alguns fatores ainda contribuíram para tumultuar um pouco mais o desenvolvimento do TCC: a greve das universidades – e do Estado – e a mudança de orientador.

A greve de 2000, ao contrário da greve de 1994, para mim, foi uma experiência extremamente angustiante, penosa, frustrante e outros adjetivos similares. Isso porque já na greve de 94, enquanto presidente do CAP e aluno que ficou todos os quase 2 meses de paralisação na faculdade, participando e fazendo atividades de greve e tudo mais, já havia chegado à conclusão, juntamente com os colegas participantes, de que a greve na educação não poderia se dar como ocorre numa fábrica de automóveis, por exemplo.

Mas, infelizmente, parecia de novo ser a primeira greve de todos e novamente nem se cogitou a possibilidade de fazer outro tipo de movimento e novamente tivemos que ouvir frases como "não estou dando aulas, mas não posso parar minhas atividades de pesquisa financiada pela Fapesp" e coisas afins.

Enquanto isso meu TCC I estava parado, imobilizado, afinal a greve era para ser respeitada... Enfim, isso também é outro assunto que não cabe ser melhor analisado aqui mas em algum outro trabalho e em algum outro momento.

O outro fator que também terminou por complicar um pouco a minha trajetória no TCC foi a necessidade de mudar de orientador, já que a minha orientadora primeira, a Professora Neri, teve que viajar um tempo após a greve e tive que procurar uma outra pessoa como orientador, tendo a sorte de ser acolhido pelo Luíz Carlos. A essa altura o ano inteiro de 2000 já havia praticamente se esgotado... e o TCC II ficou para o novo milênio.

E antes de passar para o trabalho propriamente dito, cito a mim mesmo no meu relatório final da disciplina EP200 – Estágio Supervisionado I, que para mim marca a minha efetiva volta ao curso (depois de me perder em algumas atuações políticas estudantis desvirtuadas e me afundar em crises pessoais) e quando considero que realmente comecei a me constituir enquanto Profissional da Educação, ou seja, quando me assumi "querendo ser professor, sim senhor!", parafraseando o título do referido trabalho:

O ENREDO[3]

"O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia."
Drummond (Procura da Poesia)

Me enveredo nesse relato por caminhos vários: caminhos de alegria, angústia, descoberta, reflexão, solidão. Da sala de aula para o estágio, passando pela formação (in-formação? con-formação?) no curso; a atuação social (a tentativa de viver a teoria na prática do dia-a-dia) e a busca das brechas, de encontrar na tessitura complexa da realidade as possibilidades de mudança.

Mas me falta a paciência histórica ("aquela que todo bom marxista deve ter") e me sobra um sentimento de urgência, um desespero de, aqui e agora, saber e fazer, ter e ser aquilo que ainda não tenho e não sou, aquilo que ainda não sei e não posso fazer.

E por isso não pude chegar mais perto e contemplar as palavras, ver que "cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra" (novamente o grande Drummond), abrir cada uma de modo a descobrir os seus segredos e com elas produzir um relato verdadeiramente digno de tudo o que vivi, como uma celebração e oferenda aos tantos "outros" que me foram constituindo: minhas colegas de turma, meus colegas de associação, meus professores, a professora do estágio, minha namorada, "meus alunos" no estágio e principalmente a mediadora por excelência de todo esse processo: a professora Roseli Cação.

Parafraseando Leal, posso dizer que o ano letivo foi muito pequeno para dar conta de tudo o que eu pretendia e almejava. Só no finalzinho é que eu cheguei ao ponto que eu gostaria de ter chegado no fim do primeiro semestre: o tempo foi curto para tanta vontade de me constituir enquanto professor.

A seguir, portanto, sem mais delongas, essa jornada em busca do "ser professor", que finalmente teve um avanço significativo e que com certeza marcará o início de outras várias jornadas.

---

[3] LEAL, Frederico Rodrigues Póvoa. **Serei Professor, sim senhor!** (Relatório Final da disciplina EP200 – Estágio Supervisionado I), sob a orientação da Profª Roseli Cação – inesquecível e essencial, vale ressaltar. Campinas, dezembro de 98.

CONJUNTURA ATUAL

A conjuntura atual pode ser definida como um dos grandes momentos históricos onde as contradições de um determinado sistema social parecem atingir seu ponto máximo e um outro modo de organização social começa a ser construído e vivido.

Essa conjuntura que hoje vivemos pode ser simplificada em dois pontos complementares:

- um processo material de **reestruturação** do modo de produção capitalista;
- o avanço e consolidação da **superestrutura ideológica** que justifica e legitima essa reforma no modo de produção existente.

A "REESTRUTURAÇÃO" DO CAPITALISMO

O sistema capitalista caracteriza-se, fundamentalmente, pelo objetivo de produzir para acumular, concentrar e centralizar capital, tendo como meta maior lucro. Coerentemente à sua condição estrutural e inerente de exploração e exclusão, a crise é também um fator que acompanha o desenvolvimento desse sistema.

A crise no sistema capitalista é o momento onde, por consenso ou força, ele adia contradições, coopta setores e ganha sobrevida "*mudando o papel do Estado, desenvolvendo novos padrões de exploração da classe trabalhadora e alterando a própria composição da classe trabalhadora – entre outros*" (Freitas, 1995, p.116).

A resposta do capitalismo para a sua primeira grande crise (entre 1914 e 1947) foi a criação do "Estado do Bem-Estar", caracterizado pela intervenção estatal em alguns setores considerados estratégicos, subsídio a outros e ampliação dos direitos sociais das classes trabalhadoras, principalmente no que se refere à educação, saúde, transporte e moradia.

A partir da dessa "aliança" com os trabalhadores foram criadas condições econômicas, políticas e institucionais que possibilitaram uma expansão singular na história da humanidade, tendo como uma das principais características o surgimento e consolidação do poder hegemônico de uma nação – os Estados Unidos da América – sobre todas as demais, desenvolvidas ou não.

Por outro lado, essas conquistas de maiores direitos sociais, incentivaram "*um abandono do projeto socialista*" por parte da classe trabalhadora e levaram "*à renúncia da*

histórica luta para influenciar a maneira como o trabalho era organizado, com repercussões mundiais" (Freitas, 1995, p.116 citando Bergquist, 1984, p.9).

Graças a essas condições houve então um período de estabilidade e crescimento do capital, que, segundo Gamble (1988) foi possibilitado graças à "*difusão de uma nova tecnologia que liderou a revolução nos vários ramos da produção e a existência de uma nação que conquistou a hegemonia inquestionável nos campos industrial, comercial e financeiros*". (Gamble, 1988, conforme Freitas, 1995, p.117)

Porém esse período de estabilidade já começa a ser abalado na década de 70 com a superação do padrão de acumulação fordista, que foi sendo implodido pela transnacionalização do capital e hegemonia do capital financeiro, juntamente com a referência do "Estado-Nação" como regulador e organizador da atividade econômica, já que não era mais possível a manutenção dos níveis de taxa de lucro capitalista nessa forma de organização da produção.

De modo mais detalhado pode-se apontar dois fatores causadores dessa nova crise:

- a superação da tecnologia eletromecânica pela microeletrônica – a crise do modelo fordista de produção (produção em massa – consumo em massa) que constituía o cerne de um modelo de produção capitalista agora esgotado. Esse modelo de acumulação somente foi possível com a criação de "*mecanismos políticos que asseguraram um alto e constante nível de demanda e que transferiram muito dos custos sociais do processo de acumulação para o Estado.*" (Gamble, 1988, citado por Freitas, 1995, p.119) Daí decorre o crescimento do Estado, que seria criticado mais tarde, visando acompanhar e garantir este modelo de acumulação e atender às conquistas sociais dos trabalhadores, evitando assim conflitos maiores.
- Por outro lado, ocorre a tentativa de quebra da hegemonia norte-americana no mundo, verificada inclusive pelo fato dos EUA terem crescido apenas 4 vezes no período do pós guerra e o Japão 40 vezes e a Alemanha 10 vezes. Com esse dado aponta-se para uma nova ordem, formada por blocos econômicos, tais como a Comunidade Econômica Européia, os Tigres Asiáticos, a Comunidade dos Estados Independentes e o próprio EUA juntamente com Canadá e México, mantendo o controle na América do Sul, tese que na atual conjuntura se torna mais controversa e precisa ser melhor analisada.

No que se refere à formação da nova ordem econômica mundial é importante destacar alguns aspectos que se referem principalmente à nova composição do capital e seu papel nesse mundo globalizado.

De acordo com Bruno (1997), o que hoje denominamos globalização tem sua raiz já no início do capitalismo, com a internacionalização do capital, ainda que de modo inexpressivo e já com uma maior força a partir da segunda grande guerra mundial, traduzida na maior integração entre processos econômicos particulares e expansão das empresas multinacionais.

Com a divisão do mundo em dois grandes blocos (capitalista e socialista) no pós guerra, algumas empresas se beneficiaram da influência norte-americana em outros países, ao mesmo tempo em que instâncias mais amplas de defesa dos interesses dos diversos blocos de países (ONU, FMI, GATT, BIRD,...) se consolidavam enquanto órgãos plurinacionais capazes de exercer ações de regulação macroeconômica.

Ocorre porém que, com a aceleração e concentração de capital nas grandes empresas, permitiu-se que estas firmassem uma relação direta entre elas, eliminando ou tornando menos importante o papel do Estado como coordenador da vida econômica, trazendo para si cada vez mais funções econômicas e políticas de abrangência supranacional.

Bruno define da seguinte forma a relação entre as empresas e o Estado ao longo das últimas décadas do capitalismo:

- Caráter Multinacional: considera a existência de uma multiplicidade de nacionalidades em inter-relações, sendo que a empresa multinacional atua em vários países mas tem a sua sede como algo de fundamental importância. Do mesmo modo, mesmo não sendo uma relação de igualdade, pressupunha-se que as empresas mantivessem um diálogo com os Governos, reconhecendo e fortalecendo o poder dos Estados Nações, ao menos para efeitos gerais. Isso também atendia a necessidade de manter o proletariado dividido pelas fronteiras dos países, evitando as lutas internacionalistas desencadeadas no interior da Primeira Guerra Mundial;
- Caráter Internacional: designa a inter-relação entre diversos países, ou seja, pressupõe a existência de soberanias políticas consubstanciadas no aparelho de Estado Nacional, do mesmo modo como se pressupõe na utilização do termo anterior;
- Caráter Transnacional: as organizações transnacionais ignoram e ultrapassam o poder das nações relacionando-se diretamente entre elas. Assim entende-se que o planeta como uma unidade econômica única, com diversas partes que necessariamente se inter-

UNICAMP

relacionam, permitindo a transferência de dinheiro e recursos materiais e humanos de um continente para o outro. Como aliado e fornecedor do suporte necessário a esse movimento está o desenvolvimento das tecnologias de informação e telecomunicações, permitindo a comunicação e operação ininterrupta durante todo o tempo e em qualquer local.

A grande novidade dessa nova onda chamada globalização (ou internacionalização da economia) é o fato dela se configurar como um processo de integração mundial, que não possui mais os Estados como o objeto dessa integração, mas os grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles.

Apesar do grande avanço tecnológico e integração das economias isso não gerou igualdade no mundo, na verdade somente se reproduziram as desigualdades em escala mundial, agora referente aos setores da economia, ao modo como ocorre a produtividade, a capacidade de inovação, de formas de exploração do trabalho e outros. Assim alguns países ficam com os setores econômicos mais modernos, mais ativos, enquanto outros países continuam com as antigas formas de exploração.

Essa nova situação altera a configuração das relações de poder no mundo capitalista e dificulta a apreensão desta realidade. Para Bruno, porém, é possível identificar alguns pontos de articulação que determinam essa nova ordem:

- centros de decisão dos maiores grupos econômicos;
- organismos internacionais (que apesar de criados pelos Estados já não mais tem como interlocutores diretos os representantes oficiais destes Estados);
- organismos políticos e administrativos provenientes da esfera governamental (que somente formalmente continuam como tais, já que há muito já foram inteiramente cooptados pela esfera de interesses das grandes empresas);
- grandes centrais sindicais burocratizadas (que se restringem à lutas legalistas dentro da estrutura capitalista e acabam por atuar como gestores da compra e venda da força de trabalho).

Assim, essa nova investida do sistema capitalista é marcada por um lado pela reestruturação das forças econômicas, já citadas anteriormente, e definida por Frigotto (1996) de "globalização excludente", e por outro lado pelas alterações no campo das idéias, do debate político auxiliado pela crise da experiência socialista na ex-URSS.

De acordo com esse autor essa nova investida capitalista – centralizada na recuperação das taxas de lucro – vem sendo pensada desde a década de 40, com Hayek, mas só consegue ganhar força – até pelas condições materiais favoráveis – no fim da década de 80, com o que ficou conhecido como o "Consenso de Washington".

Essas investidas capitalistas – agora denominadas neoliberais – podem ser resumidas em três grandes pontos de reajuste econômico:

- Desregulamentação: traduzida na mínima existência de leis que garantam direitos, deixando o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais.
- Descentralização / Autonomia: complementa a desregulamentação, e consiste nas reformas que visam diminuir o tamanho do Estado, o que se traduz em demissão de funcionários públicos e acabar com sua estabilidade; do mesmo modo ocorre a delegação de responsabilidades da União para Estados e Municípios, provocando a privatização ou mercantilização dos direitos sociais;
- Privatização: significa a pura transferência de recursos públicos para o setor privado e a perda efetiva do Estado de fazer política econômica e social (ao privatizar setores como o da energia elétrica, do petróleo, telecomunicações,...).

Uma característica que se sobressai nessa nova readequação capitalista é a força no campo das idéias, na capacidade de impor e convencer que as novas mudanças são inevitáveis e necessárias, mesmo que os próprios capitalistas continuem a apontar para um futuro sombrio.

NEOLIBERALISMO ENQUANTO CONSTRUÇÃO HEGEMÔNICA

Gentili (1996) considera essa investida capitalista – o neoliberalismo – como uma "*alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista*" das décadas de 60/70, ao mesmo tempo que também "*expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.*" (*idem*, p.10)

Assim, o neoliberalismo pode ser entendido como um complexo processo de construção hegemônica, uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados, adquirindo mútua coerência:

- conjunto de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc.;
- estratégias culturais orientadas para impor novo senso comum que vêem as medidas neoliberais como única saída possível para a crise.

Para Gentili, o êxito cultural do neoliberalismo obtido através da "*imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela – se expressa na capacidade*" que estes "*tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável.*" (*idem*, p.11)

Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, dois dos mais importantes teóricos do neoliberalismo, consideram importante ressaltar o papel da criação de um novo senso comum ou imaginário social para garantir o sucesso e permanência do modelo neoliberal, sendo, portanto, imprescindível a estratégia de "*acompanhar toda reforma econômica com uma necessária mudança nas mentalidades, na cultura dos povos.*" (*idem*, p.12)

Hayek defendia (já em 1944) que toda forma de intervenção estatal se constituía como sério risco para a liberdade individual; pregava a luta contra as armadilhas do coletivismo e a necessidade e superioridade dos méritos do livre-mercado, do homem comum afirmar cotidianamente o valor da competição, sob o risco de permitir que os piores fossem os primeiros e que o totalitarismo aumentasse. Esse tipo de discurso ganha força com a crise estrutural do modelo fordista, concedendo ganhos no espaço político e na densidade teórica da retórica neoliberal.

Assim ocorre uma "*confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico [...] e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-Estar*". (*idem*, p.12)

Com isso o neoliberalismo se expande, é aplicado no Chile em 1973, e em outros países latino americanos, se tornando, na segunda metade do século XX, já uma efetiva alternativa de poder para todas as nações capitalistas.

Tendo em vista o acima exposto podemos partir então para as implicações dessa conjuntura em alguns aspectos da realidade atual:

Plano econômico

A globalização do mercado resulta na concentração do capital e de riqueza sem precedentes, concomitantemente com a miséria ou a extrema falta de recursos em diversas outras vastas regiões. Essa disparidade cria um exército de milhões de pessoas que não contam mais nem como força de trabalho nem como consumidores, já que o mercado globalizado se basta com um terço de trabalhadores e consumidores. A situação se torna ainda mais delicada quando consideramos o fim das políticas sociais, deixando assim essas multidões jogadas à sorte, já que não será o mercado que suprirá as suas necessidades básicas.

Plano ideológico / cultural / político / ético

Busca tornar senso comum a idéia de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural e que as únicas formas de relações sociais possíveis historicamente são as capitalistas, sendo o ajuste à globalização inevitável, o que é repetido incansavelmente pelo nosso governo, e que essa é a única forma de compartilharmos da modernidade;

"*A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade.*" (Frigotto, 1995, p.83) Daí provém a tese do Estado Mínimo, que zera as conquistas sociais (passando-as para a lógica das leis de mercado) e significando "*Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.*" (*idem*, p.84) Ou seja, os capitalistas fazem um discurso contra o Estado agigantado que eles mesmos criaram.

Neste contexto ocorre a pretensa crise da concepção marxista de história e conhecimento, que ocorre quando parece acontecer uma alteração imprevista e imprevisível no modo capitalista de organização. Com isso nos situamos, no limite, "*numa perspectiva do relativismo absoluto onde a representação da realidade histórica se reduz à compreensão de cada sujeito.*" (Frigotto, 1996, p.89)

Nesse plano da luta coloca-se a ausência de referências como referência principal; atribuindo à incerteza o papel principal nessa realidade, pregando o fim das classes sociais, da luta de classes. Centram-se esforços no convencimento de que o socialismo real foi um fracasso e que não existe saída fora do capitalismo. Discute-se então a crise do socialismo sem fazer a devida referência ao que ocorre com o capitalismo, e para isso acabam contribuindo os acadêmicos com os teóricos da burguesia.

A nova ordem é adotar uma "postura objetiva" diante dos problemas para resolvê-los, sem perder tempo com debates políticos que não levam a nada; caindo num pragmatismo cego que tem no capitalismo a única via possível. "*Setores progressistas são cooptados com palavras de ordem como: 'é preciso fazer algo pela educação' ou 'meu compromisso é com a educação', fazendo vista grossa ao projeto político 'modernizador' da 'nova direita'. Desmobiliza-se a luta de idéias, no seio da intelectualidade, e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinando-se ingenuidade e cooptação.*" (Freitas, 1995, p.121)

Outra conclusão sobre o momento atual é de que o pós-moderno, a contemporaneidade, nada mais é do que uma outra forma de aprofundamento da exploração do homem pelo homem. Ou seja, não é o progresso inevitável como pregam os capitalistas, mas a inevitável reação do capitalismo ao avanço da história, ao acirramento das suas contradições estruturais que inevitavelmente o levarão ao fim.

O novo, o pós-moderno, é mostrado então como uma ruptura com o passado, como a chegada de novos e importantes paradigmas na história, mas simplesmente temos o velho capitalismo travestido de roupagem moderninha, mas com a mesma essência.

Tendo em vista esse contexto, a retórica neoliberal no campo educacional é a forma do neoliberalismo pensar e projetar a política educacional, tudo isso traduzido, segundo Gentili, numa pedagogia da exclusão.

E desde sempre podemos identificar essa relação entre a educação e as alterações na base material da sociedade: o golpe de 64 é acompanhado da reforma universitária de 68 e logo depois com a reforma do 1° e 2° Graus em 71 – tudo isso para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras.

Na era do neoliberalismo a principal alteração no modo de ver a educação é que ela deixa de ser um direito social para se tornar um serviço, uma mercadoria como tudo mais no novo capitalismo, tendo no mercado a sua "fonte de regulação natural".

Na base destas novas concepções que conferem à educação um papel importante está a chamada teoria do desenvolvimento, na qual o capital humano se constitui como elemento básico. A teoria em questão também prega o fim das classes sociais, tornando o desenvolvimento "*uma espécie de fetiche – idéia motriz capaz de vacinar as nações (livres) subdesenvolvidas da ameaça do inimigo: o comunismo.*" (Frigotto, 1995, p.91)

É na década de 60 que a idéia desenvolvimentista irá se tornar ainda mais forte, tendo como momento marcante a "aliança para o progresso", assinada em Punta del Leste, em 1961. É nesse contexto que se afirma "*a idéia de recursos humanos, de investimento em educação e treinamento – em capital humano – como fator chave de desenvolvimento.*" (*idem*, p.91) O Capital Humano é visto então como "*função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade.*" (*idem*, p.92)

É dessa maneira que se justificam as diferenças entre as nações e indivíduos e do mesmo modo se confere uma grande importância à educação ao treinamento.

E o que realmente existe de específico na nova base técnico-científica que pede "*mudanças profundas na produção, organização e divisão do trabalho e que, efetivamente, demanda uma 'nova qualidade do trabalho'?*" Essas mudanças podem ser resumidas como a "*microeletrônica associada à informatização, à microbiologia e engenharia genética, que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia*", e que constituem "*a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível*

no processo produtivo," e possibilita "*acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo*" (*idem*, p.96-7).

Com a alteração no modo de produção, também se altera o tipo de trabalhador necessário para atuar adequadamente nesta nova organização produtiva:

- novo padrão tecnológico é baseado em sistemas informatizados que "*projetam o processo de produção 'com modelos de representação do real e não com o real.*'" (*idem*, p.100) Assim faz-se necessário um trabalhador que saiba interferir diretamente na produção do modo inteligente e eficaz, para gerir a variabilidade e imprevistos produtivos.
- Devido à característica deste processo – sua complexidade e interdependência – o trabalhador precisa saber identificar os problemas e imprevistos e resolvê-los em equipe, único modo de atender à exigência de manutenção adequada das novas formas de produção.

Desse modo, o que se busca são trabalhadores com capacidade de abstração e trabalho em equipe.

O resultado disso é que "*ao mesmo tempo que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (um número cada vez mais reduzido, que, de acordo com vários estudos, não ultrapassam 30% da população economicamente ativa) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de trabalhadores precarizados, temporários ou simplesmente excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso, de escolarização, não se coloca como problema para o mercado.*" (*idem*, p.97)

Ou seja, é importante ressaltar que, aparentemente, a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento é traduzida mais num "*processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precarização social, do que uma real e concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços (...).*", tal como afirma Segnini (1998) em seu estudo sobre essa problemática.

A autora analisa que essa relação se constitui em um dos elementos que constrói o consenso no interior de conflitos e interesses antagônicos, ou, segundo Tanguy, essa relação é uma ideologia conservadora de nosso tempo, no sentido analisado por Karl

Manhhein, ou seja, *"assegura coesão social, legitima e dissimula a ordem social existente."* (Tanguy, 1998 citada por Segnini, 1998, p.4)

Desenvolvimento econômico não é mais sinônimo de desenvolvimento social como ocorreu em países hoje considerados desenvolvidos por longos períodos. Por outro lado, o desemprego não é mais resultado da ausência desse crescimento econômico, mas se tornou inerente à ele.

E no Brasil essa relação é ainda mais complicada, pois o emprego formal (que possibilita garantias e direitos sociais) nunca foi generalizado para o conjunto da população, constituindo-se num mercado altamente flexível com grande heterogeneidade. Assim, mesmo com o crescimento na década de 40 à 80 no emprego formal no Brasil, isso não possibilitou significativas mudanças no padrão de vida dos trabalhadores de modo geral. Até mesmo devido às grandes diferenças sociais entre ricos e pobres (em 1983 50% mais pobres tinham 13,6% da renda do país, enquanto os 10% mais rico ficavam com 46,2%) e entre regiões.

Com o impacto da crise internacional do capital observou-se o rompimento da *"tendência à frágil estruturação do mercado de trabalho no Brasil."* (Segnini, 1998, p.14) Assim, enquanto em outros países a questão que pode ser colocada é qual o impacto no neoliberalismo no mercado de trabalho, no Brasil é necessário questionar como esse impacto se dá num *"mercado de trabalho que nunca teve como sua marca principal a rigidez das relações de trabalho."* (*idem*, p.16)

A rotatitividade no Brasil chega a 30% na indústria paulista, assim 1/3 dos trabalhadores são anualmente demitidos, e quase 70% dos trabalhadores tem menos de 2 anos de emprego.

Alguns pontos são então expostos pela autora para problematizar a relação direta e instrumental educação – desenvolvimento:

- crescente desemprego dos trabalhadores escolarizados com Ensino Fundamental e Médio completos, mesmo num país com alta taxa de analfabetismo;
- crescimento paralelo da escolaridade e desemprego dos jovens (30%), com a inserção desse grupo em trabalhos precários ou subempregos – estágios – para os mais escolarizados;
- 800 mil jovens entre 15 e 24 anos estão sem ocupação em São Paulo (o que equivale a metade dos desempregados da região metropolitana – 1.600 mil) (*SEADE/DIEESE*)

- Desigualdade entre homens, mulheres, brancos e negros com a mesma escolaridade: pesquisa de Padrão de Vida do IBGE, realizada em 5.000 domicílios na região sudeste e nordeste, entre março de 1996 e março de 1997, mostra a desigualdade salarial apontada entre trabalhadores chefes de família com 12 anos ou mais de estudo:

Trabalhadores Chefes de Família	Salário Médio Mensal (R$)
Homem branco	881,00
Mulher branca	559,00
Homem negro	423,00
Mulher negra	266,00

IBGE – Pesquisa de Padrão de Vida, 1998.

- Mudança das empresas da região sul para regiões mais pobres, principalmente norte e nordeste, onde encontram trabalhadores "mais frágeis socialmente, pobres e sem escolaridade";
- Alguns estudos indicam que o que ocorre é a intensificação do trabalho (mais trabalho e mais exigência) e não conteúdo do trabalho mais sofisticado ou elaborado (Leite, 1998; Rizek, 1997; Segnini, 1998);
- As mudanças na verdade atingem efetivamente os trabalhadores do chamado setor de ponta – principalmente dos segmentos nobres das empresas multinacionais, o que representa 73 milhões de pessoas no mundo todo, dos quais 12 milhões estão no chamado terceiro mundo. Considerando que a PEA do Terceiro Mundo é de 2,2 bilhões, isso equivale a menos de 1% dos empregos (de acordo com Dawbor, 1998, citado por Segnini, 1998, p.19);
- Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNUD e BNDES) a partir do Cadastro Geral dos Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho mostram que em 1996 os trabalhadores da indústria com 3° grau completo tiveram uma taxa de desemprego (6,1%) maior do que as registradas para analfabetos (4,4%).

A incorporação e subordinação dos trabalhadores a este processo ocorre por intermédio da exclusão social, visivelmente exposto no documento de um grupo de pesquisadores americanos sobre o toyotismo onde sintetizam sua lógica excludente: "*trabalhadores em excesso tem que ser expulsos rápida e completamente da fábrica para garantir que as inovações dêem certo.*" (Frigotto, 1995, p.100)

No campo educacional os novos conceitos a serem trabalhados nesta visão são: "*formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente.*" (*idem*, p.101) A receita do que se espera do profissional do novo milênio evidenciam as seguintes características: flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio físico emocional. (Jornal O Globo, 11.07.93, p.42 citado por Frigotto, 1995, p.101)

Um conceito de extrema relevância na nova forma de se ver a escola é o da competência, desenvolvido por Tanguy (1997). Estudando o caso francês, e encontrando ressonância com o que ocorre em boa parte do globo, a autora analisa o contexto da redefinição dos conteúdos do ensino como propício a mudanças significativas visando a adequação aos novos tempos; com uma grande importância dada ao conhecimento por diversos atores sociais e estreitamento da relação escola-empresa, dentre outros.

Tanguy analisa que a proximidade entre escola e empresa influencia mudanças na organização das escolas em prol dessa maior integração do mundo do trabalho com o mundo educacional, visando tornar a escola "mais viva".

Na França ocorre todo um movimento no sentido de reformular o sistema educacional, evidenciado pela convocação de intelectuais conceituados (como P. Bordieu e F. Gros), responsáveis por definir as mudanças necessárias ao sistema educacional, o que, por sua vez, tem como objetivo acompanhar e ultrapassar a evolução da ciência e da sociedade.

Apesar da reforma não ocorrer da maneira prevista, principalmente por não se concretizar uma verdadeira democratização das decisões, é criado o Conselho Nacional de Programas – CNP, que elabora a Carta de Programas, onde busca a definição de um conjunto de princípios, de noções-chave, a serem implementados em todas as disciplinas e níveis de ensino. Essas noções são: competência, objetivos, avaliação, contrato.

Dentre estas noções a questão da competência se evidencia como central e até definidora do sentido das demais.

Nos princípios: afirma-se que o programa não deve ser um amontoado de conhecimentos mas sim "*em cada nível, fazer a lista de competências exigíveis, implicando a aquisição de saberes e savoir-faire correspondentes*"

Nos conteúdos: estes devem ser definidos em função dos "*objetivos disciplinares gerais e as finalidades do sistema educativo*" e das "*competências terminais exigíveis em fim de ano, de ciclo ou formação.*"

Na avaliação: "*O programa define explicitamente as competências terminais exigíveis em fim de ano, de ciclo ou de formação e a elas associa as modalidades de avaliação correspondentes.*" (Tanguy, 1997, p.36)

Com isso é dada a importância dessa Carta de Programas que legitima "*a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa essa produção.*" (idem, p.37)

A avaliação se constitui também como categoria de suma importância das reformas em todos os âmbitos nos últimos tempos. Neste ponto temos de um lado a avaliação formal, ampla, em escala nacional, executada por políticos de forma padronizada para avaliar a eficácia e possibilitar comparação internacional; e de outro lado a avaliação dos processos de aprendizagem de modo mais qualitativo – reivindicação dos professores.

A institucionalização das práticas de avaliação normalmente é acompanhada da implantação de dispositivos técnicos, procedimentos de categorização, nomenclaturas e classificações constituídas para medir o domínio dos saberes e do *savoir-faire*.

Na França foi criado inclusive um Comitê Interministerial de Avaliação, chegando-se a considerar que "*a avaliação exerce sobre a administração 'uma pressão análoga àquela que o mercado determina sobre as empresas' (...)*" (Comentário na exposição de motivos do Decreto que criou o Conselho Científico de Avaliação, p. 18)

A pedagogia resultante desta concepção, denominada de "Pedagogia de Objetivos" ou "Pedagogia das Competências" se coloca como condição necessária para a avaliação rigorosa e objetiva dos processos educativos. No Brasil temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com a publicação "Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB", onde se explicitam as competências exigíveis ao final de cada ciclo referente à cada uma das áreas de conhecimento.

E nada melhor do que o ensino técnico e profissionalizante como meio de experimentação dessas idéias e teorias, já que nesta modalidade de ensino temos "naturalmente" professores mais aptos a trabalhar em equipe, "*já que a insularidade dos saberes se choca com a própria natureza de uma formação profissionalizante, que supostamente integra saberes e savoir-faire relativos ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços, ou seja, elementos que estão na origem de uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.*" (Tanguy, 1997, p.46)

Na França essa pedagogia das competências, aplicada às escolas técnicas, resultou em métodos, categorizações, "*nomenclaturas que presidem, sob formas variadas, ao enunciado de conteúdos de ensino, a sua programação e sua avaliação ou, pelo menos, a sua transmissão*" (idem, p.47), e testou a validade dessa pedagogia que é agora expandida para o ensino geral.

"*Esse método, (a pedagogia das competências) que se apoia em definições precisas, que utiliza uma terminologia fixa e princípios de classificação sistematizados, é apresentado e reivindicado por seus adeptos como científico, no sentido positivista do termo, porque privilegia a descrição de saberes ou de ações, a definição das relações que existem entre eles e a medida dos seus efeitos.*" (idem, p.47)

A Reforma na Rede Publica Estadual Paulista

A conjuntura internacional e nacional explicitada nos capítulos anteriores é traduzida no campo educativo pelas políticas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e seus aliados.

Desde o governo Collor, porém com mais ênfase e eficácia no governo FHC, uma ampla variedade de políticas que visam essa adequação foram implementadas: desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando pelo Plano Nacional de Educação e criação dos Institutos de Educação Superior e chegando nas diversas sistemáticas de avaliação – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos ("Provão").

No Estado de São Paulo, implementado pelo Governo Mário Covas, do PSDB, e pela Secretária de Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, temos o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e medidas correlatas.

A Reforma na Rede Pública Paulista compreende basicamente as seguintes medidas, instituídas através dos seguintes instrumentos jurídicos:

Decretos Nº 40.473 e 40.510/95, do Governador Mário Covas, e Resolução Nº. 58.265/95, da Secretária de Educação:

Reorganização da Rede (separação do I Ciclo do Ensino Fundamental e II Ciclo e Ensino Médio); redução de turnos de funcionamento das escolas (para dois diurnos ou dois diurnos e um noturno); adequação do espaço físico ao nível de ensino; composição adequada da jornada de trabalho docente; racionalização dos recursos.

Resoluções SE Nº 4, 7, 9, 10, 11 e 12 de publicadas no DOE de janeiro de 1998

Composição curricular (diminuição da quantidade de aulas por período e de número de aulas de disciplinas); distribuição da carga horária (tempo das aulas, entrada, saída, intervalos).

Lei Complementar Nº 836/97

Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério

Deliberação CEE Nº 07/97

Progressão Continuada (institui a Progressão Continuada no sistema de ensino do Estado de São Paulo)

A seguir será analisado *o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual* propriamente dito e a *Progressão Continuada*, consideradas as medidas mais significativas nesse conjunto de regulamentações do sistema de ensino paulista. Os demais pontos serão abordados, de forma mais sucinta, ao longo das entrevistas com os professores e questionários com os alunos.

PROGRAMA DE REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

O Programa de Reorganização em questão é constituído, na sua forma jurídica, basicamente por dois Decretos e uma Resolução, publicados entre 21 de novembro e 05 de dezembro de 1995, já citados anteriormente.

No Decreto Nº 40.473, que "*Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas*" o então governador do Estado, Mário Covas, faz algumas considerações, centrando na questão do *funil escolar* ("menos de 50% dos alunos ingressantes no primeiro ano do Ciclo Básico chegam à 8ª série do Ensino Fundamental"); no critério pedagógico de que a separação por faixas etárias é benéfica e o contrário "*comprovadamente gera problemas pedagógicos sérios*"; e na falta de racionalidade econômica.

Tendo em vista essas considerações, o governador institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, "*com o objetivo de garantir a escolarização de 8 (oito) anos, com qualidade, para todos os alunos do ensino fundamental e médio.*"

Para atingir esse objetivo o Programa irá promover a reforma na rede estadual de modo a garantir:

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

Em consonância com o acima exposto as escolas serão reorganizadas em classes de:

I – Ciclo Básico à 4ª série;

II – 5ª à 8ª série;

III – 5ª à 8ª série e de 2º Grau;

IV – 2º Grau.

No Decreto Nº. 40.510/95, o governador complementa as medidas anteriores com as seguintes:

- as escolas terão cinco (5) horas de trabalho diário com aluno (para o diurno);
- os professores de Educação Especial com 30 horas de carga horária terão duas horas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e oito horas de atividades livres;
- o professor I, II e III, além das respectivas jornadas de trabalho, terão carga suplementar de duas horas de HTPC e até três horas para Projeto de Reforço e Recuperação;
- as escolas terão Coordenadores Pedagógicos nos períodos diurno e noturno;

A Resolução da Secretária de Educação, Rose Neubauer, por sua vez, especifica alguns procedimentos, utilizando o poder que lhe foi concedido pelos Decretos anteriores. A citada Resolução, Nº. 58.265/95, é publicada no DOE de 05/12/1995, determina que:

- As escolas deverão se organizar de acordo com decreto, sendo os alunos remanejados no início de 1996;
- As escolas deverão funcionar em dois períodos letivos diurnos ou dois diurnos e um noturno, cada turno com 5h/relógio, sendo que em escolas com mais de dois turnos diurnos, o mesmo deverá ser de 4h ou mais. O período noturno deverá ter no mínimo 3h40min e as aulas de Educação Física devem ser ministradas no período de aula – para escolas com 5h;
- Sendo inviável essa condições para todos os níveis, deve-se garantir ao menos para o Ciclo Básico, devendo também reservar espaço físico para esse nível de ensino e até 4ª série;
- As atividades escolares no período diurno serão das 7 às 19h e no período noturno a partir das 19h;
- Deverão ser observadas na organização das classes os seguintes determinações: 30 a 35 alunos para CB à 4ª série; 35 a 40 para 5ª à 8ª regular ou supletiva; 40 a 45 para Ensino Médio, regular ou supletivo; 40 alunos para magistério – observado máximo de 120 para 1ª série; 10 a 15 alunos para deficiência mental; 10 para deficiência física ou auditiva; 13 para deficiência visual. Alterações devem ser submetidas à Delegacia de Ensino e aprovada pela Coordenadoria de Ensino;
- Classes de deficiência mental deverão funcionar preferencialmente em unidades escolares reorganizadas de CB à 4ª série;
- O Ensino Médio deverá se concentrar no mínimo de prédios possíveis para garantir ambiente pedagógico adequado;
- Primeira série do Ensino Médio será básica para todos, exceto para magistério e as que assim exigirem; cursos profissionalizantes serão mantidos mas não expandidos, sendo submetidos a avaliação;
- Classes de 2ª à 4ª série do Ensino profissionalizante deverão ser agrupadas se houver freqüência inferior à 40-45 alunos;

- Unidades escolares que oferecem Pré-Profissionalizantes e Qualificação Profissional não deverão ser expandidas;
- Delegacias de Ensino poderão ampliar ou instalar números de tele-salas e tele-cursos para atender demanda do nível de Suplência II e EM;
- Fica vedada a autorização de classes de iniciantes na Suplência I, devendo as autoridades assegurar a continuidade de estudos par aos alunos;
- Os Centros estaduais de Educação supletiva deverão ser mantidos e submetidos à avaliação;
- Os Cefams e Centro de Estudos de Línguas deverão funcionar em prédios que venham a agregar classes de 2° grau;
- A CENP poderá aprovar modificações nos cursos noturnos desde que aprovadas pelo Conselho de Escola, DE e Coordenadoria de Ensino;
- O Projeto de Ensino Modular será mantido exclusivamente nas classes de 5ª à 8ª e EM, nas UEs que adotaram em 1995;
- Calendário terá 30 dias de férias no mês de janeiro, 200 dias com atividades escolares; início em 14.02 e término em 20.12.1996; dias 14, 15, 16 e 21 de fevereiro destinados a atividades de elaboração do Plano de Escola; recesso escolar em julho e dezembro; dois dias de reuniões após féria de julho para replanejamento; dias destinados a recuperação final e Conselhos de Classe, comemorações cívicas e outros. As escolas deverão elaborar para os dias 22 e 23 de fevereiro programa de acolhimento e integração para os alunos;
- Os professores poderão optar pelo remanejamento para unidades de destino dos alunos ou pela participação no processo de atribuição de aulas para 1996. Definidas as escolas os professores serão convocados para definir sua escolha. Os professores que optarem por alterar farão inscrição e obedecerão normas comuns de atribuição;
- Especialistas, quadro de apoio e SE ficarão na unidade de classificação;

Assim foram definidas as linhas gerais para o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e foi realizada uma das maiores, senão a maior reforma estrutural de um Sistema Educacional no país, e cujas conseqüências serão analisadas adiante.

Acompanhando os Decretos e visando esclarecer a comunidade escolar sobre a "nova escola" tivemos ainda algumas publicações da Secretaria de Educação.

A Escola de Cara Nova

Datada de fevereiro de 1996, ou seja, no início das aulas após a reorganização, essa publicação se destinava à Diretores e Professores, *separadamente*, visando auxiliar na construção da "Escola de Cara Nova".

O documento para **professores** inicia ressaltando a importância de receber os alunos, com apresentação dos novos aos velhos e vice-versa. Logo sem seguida apresenta sete passos para começar bem o ano letivo: propiciar a integração entre os professores; descobrir os recursos didáticos da escola, inventar se não tiver; procurar conhecer os

alunos – centrando essencialmente na questão das listas de material exageradas para alunos pobres; organizar séries de modo a favorecer trabalho pedagógico adequado, com classes de todas as séries em todos os períodos, alunos da mesma série organizados por faixa etária próxima, turmas heterogêneas quanto ao conhecimento dominado; organizar salas de aula de modo a transmitir impressão de claridade, limpeza, dinamismo (posição flexível das carteiras, cantos como locais de estímulo à diversidade, com improvisação de material, exposições em paredes, ripas, janelas,...); salas ambientes com recursos didáticos suficientes para aperfeiçoar a prática pedagógica; utilização dos laboratórios, se tiver, usar, se não tiver, improvisar.

O documento para **diretores** trata basicamente das mesmas questões que o dos professores, acrescidas de aspectos "mais administrativos", inicialmente analisando a situação geral de mudança do ensino público paulista (espaços físicos mais adequados – separação por faixa etária; mais tempo para estudar – carga horária de 5h e funcionamento das escolas em menos turnos; apoio ao professor – HTPC, jornada numa só escola, coordenadores pedagógicos; recursos e autonomia: verba direta para APM; recuperação gradual do salário docente rumo ao piso de 5 s.m.).

Em seguida o documento ressalta que para tudo isso se concretizar precisa do envolvimento dos professores, funcionários e alunos, propondo em seguida algumas medidas para tanto: Conselho de Escola e APM com participação efetiva dos pais e comunidade; confiar nos alunos através do apoio ao Grêmio Estudantil; envolver os funcionários na proposta da escola; entender os professores como protagonistas, motivando e integrando todos.

Logo depois o documento trata das sete providências para começar bem o ano letivo, tal como no documento para professores., e finaliza destacando a importância da recepção adequada dos alunos e pais.

De modo geral os documentos buscam dar indicações práticas para a implementação do previsto no Programa de Reorganização, evidenciando, inicialmente, que as medidas não foram tão amplamente divulgadas e debatidas como afirma o discurso da Secretaria da Educação. Do mesmo modo os documentos possuem uma forte marca apologética da Reorganização, dando a entender que realmente já existe uma outra escola, a escola de Cara Nova (ao menos no que se refere às condições estruturais) e que, portanto, cabe agora aos diretores, cooordenadores, funcionários, professores e pais de alunos garantirem o sucesso dessa escola no seu dia-a-dia.

A PROGRESSÃO CONTINUADA

A Progressão Continuada é regulamentada no Estado de São Paulo através da Deliberação CEE Nº 09/97, que reza, em seu primeiro artigo que "*fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.*" A Deliberação em questão prevê que seja garantida a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, acompanhado de recuperação contínua e paralela e tendo como idade referencial para matrícula inicial no Ensino Fundamental a idade de 7 anos, prevendo também a avaliação de competências para classificação de alunos provenientes de fora do sistema estadual de ensino, da mesma forma que essa avaliação poderá indicar a necessidade de educação especial, a ser suprida obrigatoriamente pelas redes públicas de ensino fundamental.

No Relatório apresentado ao Conselho Pleno argumenta-se que

"*é preciso substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem*", e continua "*uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso "ralo" por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido.*"

Em outro ponto do documento lê-se:

"*Em lugar de se procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja a pessoal, mas sim a institucional. A escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos, em cooperação com outras instituições da sociedade, como, por exemplo, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o CONDECA - Conselho Estadual (ou Nacional, ou Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente*". E, mais adiante: "*a avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço. A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental,*

constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a 'pedagogia da repetência' e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua."

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Progressão Continuada foi adotada com a "*finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência, progressão contínua e bem sucedida no ensino fundamental*" de acordo com a Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI, publicada em 13.2.98. Em seguida, nesse mesmo documento, afirma-se que "*a progressão continuada em regime seriado está prevista na LDB como mais um dos dispositivos que possibilitam às escolas realizarem propostas pedagógicas que caminhem para a superação da cultura da repetência.*"

Analisando em seguida que as escolas já possuem condições favoráveis e adequadas à implantação desse regime, conclui que "*cabe à escola favorecer a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mediante novas e diversificadas oportunidades para o processo de apropriação e construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades básicas.*"

Desse modo a Secretaria de Educação transmite para a escola toda a responsabilidade de garantir a devida implementação do regime de Progressão Continuada, sem, no entanto garantir as condições estruturais necessárias, da sua exclusiva competência, para que isso se concretize adequadamente.

O IMPACTO DA REORGANIZAÇÃO NA E. E. PROFº HILDEBRANDO SIQUEIRA

Delineado o contexto geral e analisadas as políticas educacionais e, em especial, as elaboradas e aplicadas no Estado de São Paulo, que influenciam e determinam as condições específicas encontradas na Escola em questão, passemos agora a analisar o impacto dessas políticas na unidade escolar.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para tanto foram utilizadas duas metodologias, uma principal e uma complementar, visando a identificação e análise desse impacto na escola.

A primeira se traduz em ***entrevistas*** realizadas com professores e ***questionários*** utilizados com os alunos da escola, abordando os pontos principais do Programa de Reorganização e da Progressão Continuada. A segunda diz respeito aos dados obtidos nos ***documentos*** oficiais da escola (essencialmente Planos Escolares / Planos de Gestão e Censos Escolares).

Entrevistas

Com os professores

- Inicialmente foram selecionados os professores que ministram aulas nas séries finais dos ciclos (8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), num total de 18 professores. Diante disso e principalmente devido ao pouco tempo disponível foi escolhido um professor de cada disciplina, tentando manter a proporção diurno / noturno e Ensino Fundamental e Médio equilibrada (convém lembrar que das séries em questão quatro ficam no período da manhã - 8ª A, B e C e 3ª A - e duas à noite – 3ª B e C).
- Com essa nova seleção ficaram 12 professores organizados da seguinte forma, tendo em vista a disciplina que ministra, período e nível de ensino:

	Disciplina	Séries em que ministram as aulas	Nível de Ensino	Período
1	Língua Portuguesa	3ª A	EM	Manhã
1	Matemática	3ª B	EM	Noite
1	História	8ª A; 8ª B; 8ª C; 3ª A; 3ª B; 3ª C	EF / EM	Manhã / Noite
1	Geografia	8ª A; 8ª B; 8ª C; 3ª A; 3ª B; 3ª C	EF / EM	Manhã / Noite

1	Inglês	8ª A; 8ª B; 8ª C; 3ª A; 3ª B; 3ª C	EF / EM	Manhã / Noite
1	Educação Física	3ª A	EM	Manhã
1	Educ. Artística	8ª A; 8ª B; 8ª C	EF	Manhã
1	Ciências (1)	8ª A; 8ª B	EF	Manhã
1	Química	3ª A	EM	Manhã
1	Física	3ª A; 3ª B; 3ª C	EM	Manhã / Noite
1	Biologia (2)	3ª A	EM	Manhã
1	Filosofia	3ª A; 3ª B; 3ª C	EM	Manhã / Noite

Notas: (1) O professor também leciona Química para o 3ª B e 3ª C.
(2) O professor também leciona Ciências para a 8ª C.

- As entrevistas foram gravadas em fita K-7 e seguiram, de modo geral, o roteiro em anexo, sendo depois transcritas e organizadas em tópicos.

Questionários

Com os Alunos

- Inicialmente pretendia-se realizar entrevista coletiva gravada em fita k-7 em ao menos uma série de cada nível de ensino (uma 8ª e uma 3ª), mas isso se mostrou inviável de ser operacionalizado, ou seja, seria muito difícil conseguir ouvir as opiniões dos alunos, já que o nível de barulho nas salas é constantemente alto.
- Assim optou-se por aplicar um ***questionário***, também em anexo, precedido por uma explicação geral de cada um dos itens, para que os alunos respondessem em folha de caderno e entregassem ao final do tempo previsto.
- Novamente buscou-se um equilíbrio entre períodos e nível de ensino, escolhendo assim duas terceiras séries do Ensino Médio (uma do período da manhã e uma do período da noite) e uma oitava série do Ensino Fundamental (do período da manhã, pois todas são nesse período). O total de alunos por série e o número de questionários aplicados são o seguinte:

Séries	Turmas	Período	Nº total	
8ª série do EF	A	Manhã	35	32 questionários respondidos
3ª série do EM	A	Manhã	33	28 questionários respondidos
3ª série do EM	B	Noite	40	24 questionários respondidos

- Antes de entregar o questionário o mesmo foi explicado para os alunos, de modo geral, e depois individualmente quando solicitado – o que ocorreu várias vezes. Do mesmo modo que com os professores, as respostas foram organizadas em tópicos.

Coleta de dados na Unidade Escolar

- Foram utilizadas duas fontes: os Planos Escolares Anuais (atualmente denominados Planos de Gestão e de periodicidade quadrienal) e o Censos Escolares, abrangendo o período que vai de 1990 à 2001.
- Esses são os principais documentos que registram a vida escolar, desde o número de funcionários e professores, passando pela distribuição de salas e chegando nos números de aprovação, repetência e aprovação finais.

ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

Como já citado anteriormente, foram entrevistados 12 professores, um de cada disciplina existente na grade curricular da escola. As considerações e análises dos professores estão agrupadas de acordo com as questões problematizadas nas entrevistas.

Divulgação da proposta

Todos os professores afirmaram não terem participado de discussões sobre a proposta de Reorganização, principalmente por não ter ocorrido nenhum tipo de convocação por parte da direção da escola – ou qualquer outra instância – para tanto. Também afirmaram que não ocorreu reunião do Conselho de Escola tendo como pauta esse assunto. Do mesmo modo todos citaram que aconteceram reuniões pedagógicas para explicar como se dariam as mudanças, no início de 1996, com exceção de um professor que disse que esta reunião, na escola onde estava, ocorreu ainda em 1995, porém mantendo o caráter informativo sobre a reforma.

Nesse ponto cumpre destacar um item importante: dos 12 professores, apenas três (03) estavam na E.E. Profº Hildebrando Siqueira quando se deu a Reorganização, ou seja, no fim de 1995; sete (07) deles estavam em outras escolas – sendo que quatro (04) destes foram remanejados para a Unidade Escolar em 1996 – e dois (02) deles ainda não eram professores nessa época.

Assim, na verdade temos um quadro um pouco mais abrangente de como se deu a Reorganização, devido as amostragem das várias escolas onde esses profissionais se

encontravam e considerando que uma grande parte trabalhava em mais de uma escola na época.

A maioria dos professores destacou, alguns com veemência, a forma como se deu a implementação do Programa de Reorganização: "*vem como uma bomba: a gente não tá preparado pra isso...*" e um outro complementa "*foi entregue pronto de cima para baixo. Obedece e acabou.*"

O que se verifica e se confirma é a efetiva falta de discussão e debate da proposta de Reorganização nas escolas, pelos professores, quer seja em reuniões "informais" realizadas pela Direção, quer seja em reuniões do Conselho de Escola, como aliás determina a lei em casos de mudança estrutural nas mesmas. A proposta dos professores e a disponibilidade dos mesmos para a discussão podem ser percebidas na seguinte fala: "*É importante mudar,... mas vir tudo imposto, esquecendo o passado, sem perguntar para o professor se ele não teve experiência que acha que foi boa, o que você pode melhorar com sua experiência no seu conteúdo,...*".

Corroborando essas opiniões temos os dados da pesquisa realizada pela Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) que ouviu 10 mil professores no segundo semestre do ano passado: a maioria dos professores da rede estadual de ensino está insatisfeita com as inovações e transformações realizadas pelo governo nos últimos anos. "Seja qual for a reclamação dos professores, há um consenso da categoria de que é preciso ter uma maior democratização no desenvolvimento do ensino no Estado", tal como citado na reportagem publicada no jornal "Último Segundo", do site Internet Grátis[4]. O ponto em comum nas críticas é a pequena participação dos professores na gestão escolar e no desenvolvimento na elaboração das mudanças.

Essa pesquisa será citada em outros momentos adiante para efeito de comparação da realidade percebida – e vivida – na E.E. Profº Hildebrando Siqueira em relação à uma análise mais geral, que abrange grande parte da rede.

A escola antes e após a reorganização da Rede

Quando perguntados se a escola, de modo geral, ficou igual ou diferente após a reorganização, a opinião é de que houve mudança para pior. É importante destacar que

[4] COLON, Leandro. Professores de SP estão insatisfeitos e pedem maior democratização na Educação. **Último Segundo – IG,** São Paulo, 11 de maio de 2001. Disponível em http://www.ig.com.br/home. Acesso em: 11 de maio de 2001.

alguns entenderam a questão como se referindo à todas as medidas da Reforma na Rede Estadual (Reorganização dos níveis de ensino, mudança de grade, Progressão Continuada,...) e outros somente no aspecto de divisão dos níveis de ensino em prédios diferentes.

No âmbito específico da E.E. Profº Hildebrando Siqueira ocorreu uma mudança drástica com um grande número de pessoas: mudança dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio que estudavam nas outras duas escolas do bairro, e a mudança dos alunos de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental que saíram da escola. Isso tudo em um espaço de tempo mínimo, sem discussão e até sem maiores informações.

Os alunos do Hildebrando, que estavam na escola desde o "pré" e se encontravam no fim da segunda série, tiveram que ir para uma das duas outras escolas do bairro e depois voltarem para o Hildebrando, o que não aconteceu sem grandes problemas para eles, segundo relatos dos próprios, citados a seguir.

Do mesmo modo os alunos que estavam nas outras escolas a partir da 5ª série e tiveram que ir para o Hildebrando, não o fizeram de bom grado e sem causar confrontos e desavenças na escola. Na fala de um dos professores: "*O primeiro ano foi muito confuso, pois alunos tiveram que vir do Ary e Falson: foi um ano difícil de trabalhar, eles não se conformavam de ter saído de outra escola e vir para cá, os que estavam aqui não queriam aceitar os de fora.*"

Ao natural transtorno da mudança abrupta de escola foi acrescentada uma divisão social que existe no bairro, definido pelas glebas que o constituíram e coincidentemente mantendo uma escola para cada uma dessas divisões internas: a primeira parte, o chamado alto do Eulina, tem a Escola Ary Monteiro, tida como a escola dos mais ricos, moradores daquele setor; a segunda parte, o centro do bairro, onde se encontra o Hildebrando, sempre teve um forte estigma de escola ruim, talvez pela falta de identificação dos moradores da região com a mesma e posteriormente reforçado pela complicação causada pela reorganização; e o terceiro setor, antigamente denominado "Favela da Sapolândia", e hoje já urbanizada e denominada "Núcleo Novo Jardim Eulina", tendo a Escola Leonor Falson como escola dos seus moradores.

Além desses transtornos causados pela reorganização aos alunos e suas respectivas famílias, também para os professores os impactos foram marcantes: "*Foi um ano que se trabalhou com muita revolta; uma professora saiu no mesmo ano, pediu aposentadoria, não agüentou, mudança de escola, de aluno, de classe,...*" Outro professor, de Educação

Física, diz que *"para mim pessoalmente acho que ficou complicado pois acabou com um trabalho que vinha desenvolvendo há tempos..."* e complementa *"tive que mudar toda a minha prática pedagógica de uma hora para outra pois mudou de CB para colegial de repente."*

Dois outros professores, porém, ressaltaram um aspecto positivo: a separação entre crianças e adolescentes, citada como uma vantagem principalmente quanto à segurança e por serem tipos de trabalhos diferenciados, o que provocava em alguns casos algum tipo de danificação do material de séries iniciais por séries finais. Nesse sentido um professor diz: *"achei bom, pois nunca gostei de primeiro ano, de menino pequeno, misturado com pessoal grande"*.

Por outro lado dois outros professores destacam como ponto negativo justamente a perda de contato com os colegas das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerado importante a medida que viabilizava uma seqüência no trabalho pedagógico, ou, na fala do professor: *"Eu acho que ficou faltando aquela parte de contato que a gente tinha com os profissionais de primeira à quarta, que a gente sabia o que estava acontecendo, como eles trabalhavam com os alunos, tinha uma seqüência, a gente trabalhava junto."*

Vale ressaltar a importância dada pela Secretaria de Educação a esse aspecto, como fica claro na abertura da página sobre a Reorganização na internet: *"As Escolas foram reorganizadas para atender em prédios diferentes estudantes de faixas etárias específicas. Desta forma surgiram escolas de 1a à 4a série para crianças e escolas de 5a série em diante especializadas no ensino de pré adolescentes e adolescentes*[5]*."* No mesmo sentido o então Governador do Estado, Mário Covas, no Decreto que institui o Programa (Nº 40.473, citado anteriormente) utiliza como argumento de que o atual critério de agrupamento nas escolas *"comprovadamente gera problemas pedagógicos sérios"*, e, ainda, que já está legitimado pelas experiências o agrupamento por faixas etárias para a escolarização.

Diante disso é importante destacar alguns pontos:

A quantidade e qualidade de problemas existentes pelo convívio de faixas etárias diferentes num mesmo espaço com certeza não eram mais significativas que as existentes ainda hoje entre, por exemplo, 5ª e 8ª séries, que ainda ficam no mesmo prédio. De qualquer forma ainda continua a existir uma significativa porcentagem de alunos defasados

[5] SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Reorganização da Rede. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 11 de junho de 2001

em idade em relação à série prevista, tal como os dados do Censo Escolar do ano 2000 demonstram:

"Defasagem" série/idade dos alunos do Ensino Fundamental

	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Total de alunos da série	184	179	120	174
Alunos com "defasagem" série/idade	33	57	37	81
Porcentagem dos alunos "defasados"	17,9%	31,8%	30,8%	46,6%

Nota: na 8ª série 26% dos alunos tem 17 anos ou mais, sendo a idade "correta" para a série 13 anos (se entrou com 6 anos na primeira série) ou 14 anos (se entrou com 7 anos).

Esse fator, somado às diferenças biológicas diversas entre as crianças e adolescentes da mesma idade, resulta numa realidade onde crianças pequenas ainda convivem com os "temíveis" colegas mais velhos e/ou muito maiores.

Em último caso, a separação das faixas etárias, se utilizada como principal e decisivo fator para a reorganização, leva à uma idéia de homogeneização, combatida pela própria Secretaria de Educação quanto à formação de classes (os "mais fracos" e "mais fortes" em classes diferentes,...) e se contrapõe a idéia de inclusão também aparentemente defendida pelas políticas educacionais oficiais. Por outro lado essa homogeneização, já arraigada no sistema escolar prejudica um trabalho educacional mais contundente.

Exemplo disso é o que ocorre na E.E. Profº Hildebrando Siqueira onde todas as quintas e sextas séries estão concentradas no período da tarde, juntamente com as duas últimas sétimas (as turmas D e E, possivelmente as que reúnem os ditos "alunos mais difíceis"). A convivência dessas crianças e adolescentes somente com outras da mesma faixa etária acaba por exacerbar as características esperadas para esse grupo de alunos: bagunça exagerada, comportamento extremamente infantilizado, dispersão completa, enfim, um clima que torna difícil um trabalho docente mais adequado, do mesmo modo que torna as atividades das inspetoras de alunos muito mais constante. No outro extremo temos o noturno, onde atualmente só existem salas de ensino médio, que cada vez mais incorpora o estigma de "período problema", auxiliado pelo fato de ter muitos alunos de outros bairros, e que começa a dar sinais de que irá se tornar mais uma dentre as temidas escolas noturnas onde os alunos afrontam os professores de forma violenta e onde ocorrem casos de tráfico de drogas.

Finalmente, é importante deixar claro que a questão da falta de segurança ou aumento da violência – utilizada como forte argumento para a Reorganização no que se

refere à divisão de nível de ensino – é muito mais complexa do que simplesmente a convivência de crianças e adolescentes. Isso se confirma através do visível aumento da violência na escola (e, é óbvio, na sociedade como um todo) mesmo com a divisão das escolas, ou melhor, tal como dito acima, talvez também devido à reorganização das escolas.

Reorganização esta que também submeteu centenas (ou milhares?) de famílias ao serem obrigadas, sem serem consultadas e muito menos levadas em consideração em seus protestos, a mudar seus filhos de escola e, em não poucos casos, a separar irmãos que estudavam na mesma escola. A carta abaixo, de uma mãe de aluno, explicita essa situação:

> *Apelo*
> *"Escrevo para este jornal pedindo e implorando que bata e combata essa reorganização do ensino. Moro a um quarteirão da escola Lázaro Duarte do Pateo. Com essa reorganização as minhas três filhas terão de se deslocar para o outro lado da cidade. Só de transporte gastarei R$ 158,40. Como é possível se sou uma empregada doméstica e ganho R$ 400 mensais?"*
> *Valdelena Lopes Jacob (Limeira, SP)*
> *Folha de São Paulo, Painel do Leitor, 14/12/95*

Um último ponto a ser ressaltado nesse aspecto, e não menos importante (aliás, o mais importante) é que na verdade ele foi utilizado como forma de mascarar, tornar menos evidente o verdadeiro motivo da mudança dos níveis de ensino, que foi a ***racionalização de gastos do Estado***, parte integrante e essencial de uma política seguida a risca pelo governo, tanto no nível estadual como no nível federal, e que por sua vez se insere numa política maior já analisada nos capítulos introdutórios deste trabalho.

Nesse sentido, vale citar a fala de um dos professores entrevistados, ao ser perguntado sobre a questão da reorganização:

> *"Eu acredito que o pano de fundo utilizado para legitimar a Reorganização, que foi a questão pedagógica de se trabalhar com mais especificidade, teoricamente é um argumento legítimo sim. Agora na prática... porque realmente o motivo disso era diminuir gastos... você com isso observou que as escolas estaduais diminuíram períodos, ou algumas ficaram com salas superlotadas e outros espaços fecharam salas, e aí inclusive a própria rede municipal acabou sendo afetada com esse remanejamento, porque muitos não tinham pra onde ir próximo da casa, porque tal escola não era mais de 5ª à 8ª, só tinha uma escola municipal que era a mais próxima, mas a escola municipal já tinha sua clientela."*

E continua analisando o impacto da Reorganização da Rede Estadual na Rede Municipal: *"A rede municipal sofreu, ela tá pagando muito caro por isso. Não houve tempo para essa rede municipal assimilar essa demanda e se organizar pra isso. Então o*

que aconteceu, aquilo que era ruim pra rede estadual, por exemplo, quatro períodos, a rede municipal teve que, como única saída, assumir essa situação."

E completa opinando sobre a visão de educação que o governo demonstra ter, bem como o fim maior da reorganização: *"Porque aí tem que ver a educação, não a rede x ou a rede y, tem que ver a educação, a educação e pronto, as crianças os adolescentes, a educação das pessoas. (...) o único motivo que sustenta foi mesmo a questão da economia do Estado, o Estado com isso economizou muito, não só economizou como se eximiu, tirou, tentou forçar a municipalização do ensino."*

Jornada de Trabalho e Aumento Salarial

Nesse tópico os professores forem questionados sobre as alterações ocorridas em suas condições de trabalho propriamente ditas, sendo perguntado se houve algum tipo de aumento significativo de salário desde 1996 e se foi dada alguma condição para que acontecesse a fixação do professor em uma só escola, tal como enunciado pela Secretaria de Educação como pontos cruciais da Reorganização.

"Esse estímulo nós não tivemos..." Foi o modo como um dos professores se referiu sobre a questão salarial, opinião compartilhada pela maioria dos demais professores. Um deles cita que até houve algum tipo de aumento logo no início de 1996, mas que isso foi completamente minimizado pela redução da quantidade de aulas por dia, além das dificuldades diversas causadas pelo remanejamento forçado e repentino. Do mesmo modo também comentam sobre incentivos e abonos que são dados e retirados em algum tempo e que não se traduzem em efetiva mudança de remuneração.

Um dos professores analisa que, em comparação aos demais setores, o salário continua relativamente igual ao que era há cinco anos, ou seja, abaixo do desejável, já que *"tem alunos que ganham mais que você e não tem conhecimento"*, comentando os casos das diversas profissões menos especializadas que oferecem uma remuneração significativamente maior do que na área da educação – ao menos no que se refere aos professores do Estado.

Numa outra fala comenta-se a situação salarial atrelada ao outro ponto que é a Jornada de Trabalho: *"estou com a carga completa (em duas escolas do Estado) e escrita na prefeitura esperando minha vez... porque a gente precisa cada vez mais..."*

Sobre a problemática da Jornada de Trabalho, duas grandes medidas tiveram um impacto extremamente negativo na possibilidade de concentração numa escola somente: de

um lado o fechamento de mais de 800 escolas, consideradas desnecessárias pela Secretaria de Educação, e por outro lado pela diminuição de número de aulas existentes na grade horária das escolas.

O quadro abaixo mostra o movimento de mudanças de escolas com o Programa de Reorganização:

ESCOLAS POR TIPO DE ENSINO OFERECIDO		
Tipo de Escola	**1995**	**1998**
1ª a 4ª séries	559	1903
5ª a 8ª séries	-	501
5ª a 8ª e EM	-	1468
EM	104	167
1ª a 8ª séries	3660	1107
1ª a 8ª e EM	2460	773

Fonte: SEE, site na internet

Assim ocorreu um aumento de 3.376 escolas reorganizadas entre 1995 e 1998 e a diminuição de 4.240 escolas não reorganizadas no mesmo período, sendo que no total geral 864 escolas foram desativadas.

No que se refere a mudança na grade curricular, até 1997 eram 6 aulas de 45 minutos por período diurno e 5 no período noturno, depois passaram a ser 5 aulas por período diurno, consideradas de 60 minutos, mas com "10 minutos para o professor", o que resultou e resulta na prática em aulas de 50 minutos, e 4 aulas da mesma forma no período noturno. Com isso disciplinas foram reduzidas em sua carga horária e outras simplesmente eliminadas, principalmente as que fazem parte da chamada "Parte Diversificada", ou seja, Filosofia, Psicologia, Sociologia e outras.

Sobre o impacto dessa mudança (e da extinção da escola padrão), um professor comenta:

> *"No meu caso, na escola padrão, com 6 aulas por período e 29 aulas no máximo, um bloco fechava, um período, acabou. Agora, o que aconteceu, imagine um professor do EM, no caso, com o cargo dele em Química...com aula picadinha aqui e em outra escola, não dá. É difícil você ficar na mesma escola, e a gente está percebendo que a maioria, dessas disciplinas, história, geografia, química, física, biologia, eles não estão apenas numa escola, duas, três, no mínimo em duas. Tem gente em 4, tem professor em 4, de história, por exemplo. Mesmo ciências, que diminuiu, normalmente em duas escolas, para você ter toda sua jornada básica. Então não deu não, acredito que não teve, se a intenção foi essa não atingiu."*

Outro professor analisa essa instabilidade causada pela diminuição da quantidade de aulas e escolas e a dificuldade de completar a carga completa de aulas numa escola: *"Isso gera um desconforto, não saber o que vai acontecer com a gente o ano que vem, diminuir sala, se a grade vai mudar, somos efetivos mas ao mesmo tempo não sabemos o que vai acontecer com a gente."* E outro professor complementa:

> *"Isso é ruim, atrapalha o rendimento do professor. Você não sabe se vai continuar na escola, com os mesmos alunos, mesma sala, chega final de ano você fica nervosa, tensa, todo ano é essa situação, e isso não mudou depois da efetivação. Os ACTs tinham esse problema antes: será que o ano que vem vai pegar aula, será que não vai..., com os efetivos acontece a mesma coisa, você não sabe se consegue o total de aulas numa escola ou se vai para outra, todo ano é uma tensão. Então isso atrapalha a qualidade de ensino."*

O que se evidencia é a drástica redução de campo de trabalho para os professores, ou seja, de aulas a serem dadas, quer seja pela diminuição do número de aulas, quer seja pela diminuição de escolas, relação esta, professores – aulas, que antes já não era muito equilibrada antes dessas medidas.

Ainda sobre a questão da Jornada de Trabalho docente um professor faz uma análise pertinente: *"Questão de dar condições para o professor ficar na escola tem a ver com a LDB, que diz que tem que ter 200 dias letivos e no mínimo 4h por período. Então não pode ter falta nenhuma, então professor não pode ser gente, se o professor tiver uma falta e não tiver ninguém para substituir imediatamente aquela falta então aquele curso não tem valor legal."* E comenta também a concepção de professor na escola que fica completamente inviabilizado, e inclusive não é nem mesmo mencionado, pelas atuais políticas educacionais: *"E quando fala o professor ficar na escola, se fala no professor produzir, não ficar somente em sala de aula, porque só em sala de aula é uma coisa, é babá mesmo. Você tem que tá ali produzindo, produzindo material para que aquelas aulas sejam melhores."*

E, finalizando a questão, um professor comenta o que poderia ser feito para melhorar essa situação, o que na verdade foi proposta da SEE para garantir a reorganização mas não saiu do papel:

> *"Primeiro lugar não tem como discutir: se não tem funcionário, trabalhador bem pago não adianta. Então, professor bem pago, muda. Muda, porque ele fica correndo em outra escola, acumulando cargo, que é o meu caso. Imagine o professor que tem aí aproximadamente 60 aulas por semana. Agora, se melhorasse a infra estrutura da escola, primeiro, depois a carga horária do professor, podia diminuir. Porque 33 aulas é muita coisa, no meu caso eu tenho 28 aulas, mas é muita coisa também. Então se diminuísse para um*

período, se o professor ficasse um período só na escola; melhorasse o salário para que ele pudesse comprar os jornais, livros, livros são muito caros. Livro no Brasil é uma coisa muito cara, você vai pagar quanto num exemplar qualquer? É trinta, quarenta reais... então não tem dinheiro para comprar livros, assinar um jornal, uma revista, uma TV a cabo... Então acho que isso já seria meio caminho andado, o resto, o resto é com aluno e professor."

Material Pedagógico

Neste aspecto temos novamente a consideração de que pouca coisa foi alterada desde a Reorganização: *"continuamos órfãos"*, comenta um dos professores.

A E.E. Profº Hildebrando Siqueira é uma escola relativamente grande em termos espaço total, mas este é muito mal aproveitado, tendo conseqüentemente poucas salas, das quais 13 são utilizadas somente para sala de aula, uma é utilizada como biblioteca e sala de vídeo e uma é a Sala Ambiente de Informática, totalizando 15 salas.

A Sala Ambiente de Informática conta com cinco micro computadores, duas impressoras e um scanner, sendo que os outro cinco micros prometidos desde o início de 2000 finalmente chegarão esse semestre, ao que tudo indica. A Sala era sub utilizada, até o início desse ano, quando começou a ser desenvolvido um projeto com o objetivo de oferecer aos alunos conhecimentos básicos em informática, organizado em cursos de 3h30 a 4h e ministrados por alunos monitores voluntários. Os professores muito raramente utilizavam a Sala, até porque a maioria não possuía conhecimentos mínimos em informática, o que teve alguma alteração a partir do ano passado quando o Núcleo Regional de Tecnologia Educacional ofereceu cursos básicos para todos os professores da rede, bem como cursos sobre os programas "educacionais" existentes nas escolas.

As salas ambientes existiram durante um certo tempo e se limitavam a ter como diferencial alguns cartazes colados nas paredes, pois nunca foi enviado material significativo para montar realmente essas salas, muito menos um laboratório. E convém lembrar que essa escola é umas das poucas de Ensino Médio existentes na região.

Existe uma sala usada para guardar o material de educação física, que foi conseguido através de arrecadação entre os alunos e doação de estabelecimentos comerciais. O professor da disciplina em questão tinha a prática de arrecadar dinheiro entre os alunos para comprar as bolas e depois sorteava entre os mesmos no fim do ano.

A situação não é diferente nas demais disciplinas: *"ou eu trago material ou os alunos trazem, eu xeroco... esse ano chegou alguns dicionários"* comenta um professor, enquanto outro cita: *"os livros são arcaicos, não tem exemplares, alguns poucos só."* Esse

mesmo professor comenta que não adota livro *"por causa das condições econômicas dos alunos"*. Nesse sentido o professor de Educação Artística comenta que tem que trazer folhas sulfite para os alunos mais carentes montarem cadernos improvisados. E uma reclamação comum se refere à própria condição estrutural da escola, onde *"as salas não tem nem tomadas"*.

Nesse quadro de precariedade estrutural convém citar que a sala dos professores funciona no local onde antes era o banheiro dos alunos, sendo objeto de reclamação constante dos professores, até pelo pouco espaço, que não comporta todos ao mesmo tempo de modo cômodo.

É importante ressaltar, porém, que desde o ano passado a escola passa por reformas onde se busca melhorar o aspecto geral da mesma, que antes tinha todas as paredes rabiscadas e sujas, que estão sendo pintadas essencialmente com doações dos próprios alunos, já que a verba recebida não chega para isso.

É necessário destacar o único comentário no sentido positivo quanto aos materiais didáticos pedagógicos, citado por um professor, de Língua Portuguesa: *"em matéria de livros chegaram muitos livros, muitos livros de qualidade, mas está faltando uma estruturação da própria escola; então eles mandaram os livros mas não mandaram uma forma de organização."* O professor se refere à ausência de um espaço mais adequado à biblioteca, já que esta também é utilizada como "Sala de Vídeo".

A garantia das mínimas condições de trabalho é, notoriamente, uma condição essencial para o bom exercício desse trabalho e obrigação do empregador. Nessa linha de raciocínio um professor comenta:

> *"Se o cafezinho a gente paga, nós pagamos a água para beber, porque pelo menos a água teria que ser uma água potável, porque é condição de trabalho. (...) minha faxineira, quando eu posso ter, né, se eu não ofereço uma água pra ela beber, um bom banheiro para ela usar, porque ela vai precisar, material de trabalho... ela não vai trazer da casa dela o sabão, o detergente, a vassoura, o rodinho, o pano. Eu tenho que oferecer isso pra ela, se eu não ofereço, como ela vai trabalhar? Como eu vou trabalhar algumas experiências de ciências, química se eu não tenho laboratório?"*

E a fala de um dos professores resume então a situação na qual se encontram em termos de material de apoio, afirmando que se *"trabalha com improviso só, então é você, você e você mesmo, ali na sala de aula. Você entra com o que você conhece, com o que você já sabe. Você não pode depender muito de outra coisa não. Você tem que fazer um malabarismo na sala de aula para que os alunos aprendam alguma coisa."*

Para completar, cito novamente a pesquisa realizada pela Apeoesp, onde 73% dos professores afirmam que não possuem Sala Ambiente; 59,8% dos docentes contam não possuir computador para trabalhar e 66,4% não têm acesso à Internet.

Progressão Continuada

Ponto essencial na reforma implementada na educação paulista, a Progressão Continuada vem causando grande polêmica entre profissionais da educação e representantes do governo, com repercussões significativas na organização do trabalho pedagógico das escolas.

De modo geral os professores entrevistados consideram que a idéia da Progressão Continuada é até interessante e pertinente, mas possui diversos problemas na sua operacionalização, o que terminou por criar uma situação difícil de lidar no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Um primeiro aspecto a ser considerado é o impacto dessa medida na organização do trabalho pedagógico dos professores, principalmente no modo de pensarem a avaliação. Nesse sentido alguns professores afirmaram ter alterado seus modos de avaliar:

> *"Antes eu avaliava muito o conteúdo, o critério era prova, prova escrita, chamada oral, continuo fazendo chamada oral, mas de uma outra maneira, e dependendo da classe facilitando ao máximo. Então as vezes um A de uma 8ª C não é um A de um 2ª A, 2º B, é um A que tem uma facilidade, mas é o limite deles, é o A do limite deles. Antes eu não via assim: eu achava que o A era aquele A, absoluto. E hoje eu já acho que não é, é relativo."*

> *"Olha, eu mudei o tipo de avaliação, porque antes eu dava provas e trabalhos (...), só que agora, como eles não querem que cobre tanto o conteúdo, nas minhas avaliações em algumas classes as vezes eu dou avaliação escrita (...) cada trabalho é uma nota, cada exercício ou trabalho de pesquisa é uma nota.*

Outros, porém, afirmaram que não alteraram seus métodos avaliativos e comentam a forma como trabalham a questão:

> *"A minha avaliação continua a mesma. É diversificada no sentido que a avaliação de Filosofia é uma avaliação por escrito, então o aluno escreve, principalmente uma redação, ou uma outra forma, um comentário, pode ser uma narração, pode ser uma carta, mas desde que seja por escrito, só quando realmente o aluno não tá em condições ele pode fazer o oral; e o debate, essas coisas todas, que alguns professores utilizam como avaliação, eu acho que fica muito complicado. Mas, enfim, acho que não mudou nada."*

> *"Eu avalio de várias formas, através de provas, ainda avalio dessa forma, eu avalio participação, interesse... Às vezes não quer dizer que o aluno tenha*

tirado D ou E numa prova que ele não esteja interessado, querendo conhecer, querendo aprender. Eu avalio também pessoalmente o aluno, eu conheço cada aluno... eu conheço e acompanho... eu tenho aluno no 3° ano que acompanho desde a 5ª série"

"Você estava falando de aprender, que cada um aprende de uma forma, mas a avaliação também é feita de várias formas: não é só prova, escrita, eles tem pesquisa, eles tem seminários, exposições, a própria participação em sala de aula, então se ele não vai bem de uma forma pode ir bem de outra, se ele não se dá bem com uma prova escrita, quem sabe numa exposição, falando, quem sabe apresentando um teatro."

O que se fica claro nas falas dos professores é que a maioria na verdade já realizava algum tipo de avaliação diversificada e uma minoria, que antes avaliava de maneira mais "rígida", alterou esse modo de avaliar, para um modo mais abrangente e contínuo.

De modo geral percebe-se que existe uma predisposição e até uma efetiva mudança no sentido de tornar a avaliação mais um instrumento de acompanhamento do progresso do aluno do que um instrumento de medição e classificação dos mesmos visando sua aprovação. Mas infelizmente a situação não é tão simples e tão "singela" assim, pois existem outros fatores que tornam essa mudança menos linear e "cor-de-rosa" do que aparenta ser. E são essas nuances que serão analisadas a seguir.

"Alunos passam de qualquer jeito"

Essa idéia, diretamente associada à proposta da Progressão Continuada, ao ponto de ser chamada pejorativamente de Promoção Automática por diversos professores, é definitivamente a predominante entre os professores (e alunos, como se verá adiante), também explicitado em algumas falas:

"Eu continuo avaliando da mesma forma, mas agora não importa mais a nota que eu dou pois eles vão passar de qualquer forma, e isso piorou bastante, porque os próprios alunos cobram isso." E um outro professor, criticando esse fato, complementa: *"Mas não qualquer aluno passar para a série seguinte sem ter embasamento teórico, embasamento de conteúdo, e não tem: eles não sabem escrever, não sabem somar, não sabem dividir, não sabem pensar, e não sabem nem porque estão na escola."* E continua em sua análise da situação: *"Agora, essa questão da nota, de castigar o aluno por causa da nota, eu também sou contra, porque o aluno não é só a avaliação que ele faz na sala de aula. É claro que também não é só corpo presente, não adianta vir só a aula e passar de ano, mas é por alguma coisa a mais. Ele pode até ter uma prova ruim mas você perceber que ele tem chance de conseguir alcançar ou entender aquele método, aquele conteúdo. Aí sim."*

Nesse ponto chegamos a uma questão problemática: se a aprovação desenfreada e sem critérios não é a proposta da Progressão Continuada (tal como se defende oficialmente) e se o professor não tem interesse em passar o aluno dessa forma, já que, pelo contrário, é até acusado pela SEE de ser o principal agente propagador da "cultura da repetência", então porque essa situação ocorre?

Os defensores da proposta, que não por coincidência fazem parte da cúpula governamental na área de Educação, explicam essa situação como uma *"forma predatória de resistência que tem sido praticada e mesmo formulada"* pelos professores, *"diante da dificuldade de entender a prática ou de querer modificá-la"*, tal como analisado por Sônia Teresinha de Souza Penin[6], da Faculdade de Educação da USP e, o detalhe importante, Coordenadora da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, da Secretaria do Estado da Educação.

Apesar de infelizmente não existir condições para nenhuma afirmação mais categórica a esse respeito, nesse momento e nesse trabalho, tal como a Coordenadora de Ensino, arrisco a levantar a hipótese de que tudo indica que essa é a simples tradução da Progressão Continuada implementada pela própria SEE nas escolas: de um lado a cobrança de que os índices de reprovação das escolas sejam zerados, ou fiquem bem próximos a isso, pressionando Diretores de Ensino, que pressionam Supervisores, que pressionam Diretores e que pressionam Professores, para que estes últimos, principalmente, dêem conta do seu papel. E de outro lado a completa falta de condições para que isso se dê de uma forma mais adequada, afinal, o salário continua baixo, o professor continua tendo que dar aula em mais de uma escola, não tem material pedagógico adequado, não tem incentivo para fazer cursos e, por outro lado, as salas continuam com 45-50 alunos e a escola continua desmoronando por falta de verbas.

Na sala de aula, com os alunos

Diante dessa situação, na opinião dos professores, os alunos também incorporam a idéia dessa forma e a situação se complica: *"Então eles sabem que vão passar no final do ano, então os que estão levando a sério, que estão estudando, criticam, pois não se sentem recompensados. E os outros, que não estudam, eles sabem que vão passar no final do ano,*

[6] PENIN, Sonia T. de Sousa. **Qualidade de Ensino e Progressão Continuada**. In: USP Fala sobre Educação/ Myriam Krasilchik. SP: FEUSP, 2000.

então eles continuam não querendo estudar, então eles não tem incentivo nenhum, aliás essa proposta é um incentivo para que eles não estudem mesmo."

Com isso, em alguns casos, ocorre uma inversão do que ocorria antes nas escolas quanto ao modo do professor trabalhar com a heterogeneidade das turmas:
"Sempre tem numa classe heterogênea aqueles que ficam prejudicados porque poderiam, se eu estivesse exigindo mais e não facilitando, alcançar até de uma escola particular, bem estruturada, moderna. Então esses ficam prejudicados, nesse aspecto."

Se há 50 anos o professor trabalhava em função de um aluno ideal que normalmente era o de classe média, com um bom nível sócio-econômico-cultural e intelectual, prejudicando assim os alunos de classes menos favorecidas que então começavam a ter o direito de freqüentar a escola, hoje podemos presenciar o fenômeno contrário: os alunos com maior facilidade de aprendizagem (normalmente os de classe média e média-baixa) tem que se adequar a um ritmo mais lento, já que agora o padrão a ser seguido é a "velocidade de aprendizagem" que se imagina que a maior parte dos alunos da escola pública possui.

Obviamente nenhuma das situações é adequada, sendo já um discurso mais "consensual" que os professores precisam trabalhar com a diversidade das turmas, tal como cita um professor: *"Então hoje eu estou no 1° C, no qual eu vou trabalhar coisas da 5ª série, e outra turma que eu vou continuar com o ensino normal, vou trabalhar de formar diferentes, porque tem muitos que nem sabem ler, a Progressão Continuada está aprovando alunos totalmente analfabetos, ele é silábico, pré-silábico..."* e mesmo com as dificuldades presentes, como ressalta outro professor: *"As aulas são para a classe e não para uma parte, embora a gente procure fazer as coisas diferenciadas, mas é difícil."*

Assim notamos as tentativas e intenções de se chegar a esse modo de trabalho mais adequado, mesmo ainda de modo "embrionário".

Diferença da "cobrança" na escola e fora dela

Um aspecto relevante a ser ressaltado diz respeito ao que os professores entendem que o Estado prega como avaliação dentro da escola e o que é cobrado do aluno fora dela ou mesmo o que o Estado aplica fora do âmbito escolar, ou nela própria: *"De certa forma a Secretaria de Educação cobra para que o aluno seja aprovado e seja cidadão e na verdade ela própria é conteudista quando ela vai aplicar os seus métodos de avaliação: Saresp, tele salas, vestibular,... tem de saber o conteúdo, você não parte muito da visão do*

aluno, do que ele sabe, é a parte sistemática do ensino." E ainda, complementando: *"Porque lá na universidade a cobrança é outra, o vestibular é outro."*

O que se evidencia aqui pela fala dos professores é o descompasso entre a concepção e sistemática de avaliação que é solicitada que eles utilizem com os alunos e a que o Estado aplica em diversos níveis, inclusive na própria escola. Os professores ressaltam então o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, instrumento da própria SEE que avalia as escolas e que na verdade verifica os conteúdos previstos para as séries avaliadas, sem "partir da realidade do aluno", "considerar o seu ritmo de aprendizagem" e outras palavras de ordem semelhantes.

Também destacam as outras instituições que fazem parte da vida do aluno e que também igualmente se centram nas competências verificáveis que os alunos deveriam dominar ao concluir o Ensino Fundamental ou Médio, tal como os vestibulinhos, os vestibulares, concursos públicos e outros.

A prática pedagógica "discutível" dos professores

Alguns aspectos também foram ressaltados no sentido de apontar alguns problemas mais sérios no trabalho pedagógico dos professores.

Sobre a chance à recuperação e o modo de avaliar: *"Quer dizer, ele tem o direito de fazer essa recuperação paralela no próprio bimestre, o que acontecia antes dessa, dessa invasão, vamos dizer assim, dentro da sala de aula pela Secretaria de Educação, é que muitos professores não davam outra chance. Então aquilo era nota somada, dividida, aquela coisa muito técnica, muito matemática."*

No que se refere ao modo de trabalho em sala de aula: *"Eu acho que o problema maior é dos professores, com a formação dos professores dessas áreas. Os professores da área de exatas em geral e de trabalho com a língua portuguesa em geral, eles se atém a detalhes muito pequenos. Por exemplo, você tem professor de química, física, matemática que não trazem a problemática da disciplina para a vida cotidiana do aluno."*

E ainda, mais especificamente sobre a Língua Portuguesa e sua relação com o ensino de Filosofia: *"Ela acaba distanciando o aluno, pois a professora muitas vezes trabalha com regras, técnicas da escrita, e não privilegia o conteúdo que o aluno pode expressar. E na Filosofia, ao contrário, é visível, eu preciso do conteúdo que ele tem, mas eu preciso também que ele tenha... pra expor o conteúdo ele precisa de algumas regras, de escrita, o mínimo de domínio da língua."*

Nessas falas ficam claras as dificuldades encontradas para se chegar a um processo educativo mais adequado, livre dos ranços de uma visão tradicional e conservadora de educação.

"Mudança social nos últimos cinco anos..."

Um aspecto de muita relevância apontado pelos professores nas discussões sobre as mudanças com as políticas educacionais da era Covas apontam para as alterações sociais ocorridas e acentuadas nos últimos anos, que inegavelmente influem na vida escolar:

> *"Você citou uma data: 95, cinco anos. Cinco anos é uma faixa de tempo boa, porque... dá pra pensar em geração...não é... 40 anos, 35...tem diferença, 25 para 20, tem. Então veja bem: os alunos que eu tinha no Ensino Médio cinco anos atrás eles eram, digamos assim, mais atentos, mais interessados, estavam lendo e escrevendo bem melhor. Essa diferença agora, de cinco anos pra cá realmente mudou sim, tá mais assim, mais solto, não tem tanto compromisso mais, eu tô sentindo isso, a família também tá deixando um pouco de lado. Está havendo uma mudança sócio cultural, é cultura... o país está muito erotizado, muito sexualizado, é a era do prazer sexual mesmo, isso aí mexe muito, tá voltado muito pra isso, pra liberação mesmo... isso reflete na sala de aula. A gente percebe que pelo modo dos alunos chegarem, como eles se vestem... as músicas, é cultura... e essa cultura, onde ela vai se expandir também? Na sala de aula, e a gente tá em contato com ele..."*

> *"A família tá deixando um pouquinho de lado, não exatamente deixando de lado, ela tem condições de ficar tão atenta também? Pai e mãe trabalhando como estão, os filhos trabalhando, está tendo tanto diálogo? Não é que não quer... qual pai ou mãe que não quer o bem do filho, não faz o melhor, mas é o tempo, realmente, é uma bola de neve"*

> *"Os alunos vão chegando pra gente cada vez mais carentes de tudo: formação, de casa, desestrutura familiar, isso chega pra gente num impacto, num choque, que a gente vai até se acostumando... A gente vai se acostumando com a angústia, é lamentável."*

Nessas brilhantes análises os professores explicitam uma questão extremamente pertinente para subsidiar qualquer medida educacional mais adequada: as alterações sócio-culturais ocorridas e seu impacto na educação. Desde a mudança econômica, passando pelas alterações culturais, de comportamentos, no âmbito familiar entre outros, os professores lembram aspectos que aparentemente não existem para a Secretaria de Educação quando elaboram e principalmente implementam as políticas públicas, ou, se tem consciência dessa realidade, a interpreta de um modo totalmente diferenciado daqueles que vivem esse dia-a-dia, sentindo na pele as conseqüências dessas mudanças.

Um último aspecto no mapeamento das novas (e cada vez mais precárias) condições sócio-econômicas dos alunos é citado a seguir:

"Principalmente para o noturno, e não é só nessa escola, foi citado que aqui está tendo uma evasão de alunos, mas não só aqui, no Vilagellim também, diminuir sala de aula... foi à toa? O que está acontecendo? Tem o problema do fator financeiro: muitos não conseguem estudar porque não tem dinheiro mesmo, na escola pública. O horário que poderia estar estudando está fazendo algum bico por aí, então falta mais do que vem, eu pergunto e isso acontece: ah, mas eu trabalhei até oito horas, até oito e meia, meu chefe me segurou. E vem com a declaração assinada de que realmente precisou ficar mais no serviço, e aí?"

"Entre pagar suas contas em dia, não dever tanto, colocar o pão dentro de casa, o arroz, o feijão e a carne e vir para a escola... gente, a barriga dói de fome. No momento não tá doendo por falta de informação, por falta de um certificado, de um diploma do 2° grau, do Ensino Médio, não tá doendo. Ainda. Se dói, é diferente, a outra dor é muito pior."

Tendo em vista essas análises uma reforma do Ensino Médio bem mais contundente e eficaz poderia ser realizada, adequando as condições de ensino e proporcionando aos jovens trabalhadores, principalmente, uma educação mais significativa para eles.

A outra prática pedagógica "discutível" dos professores...

Diante de toda essa situação já analisada o professor passa a ser chamado a cumprir um papel diferente: *"Tem que ficar acudindo. Um socorro aqui, outro ali, um auxílio cá"* e ainda *"Também tem que dar algumas orientações, passando alguma experiência de vida para aquele aluno, estendendo a mão..."*

O professor, nessa nova condição, precisa lidar com situações diversas que extrapolam e confundem os limites entre a atuação profissional e o envolvimento afetivo, pessoal. Se por um lado um maior envolvimento do profissional da educação com os alunos, colegas, funcionários e comunidade de forma geral são até desejáveis (o que, somente para lembrar, é praticamente inviabilizado pelas alterações constantes de escola por parte dos professores), por outro lado é imprescindível que o professor tenha claro seu papel profissional no âmbito escolar, até para evitar desvirtuações cada vez mais constantes como os serviços voluntários exagerados, que na verdade não passam de exploração de mão-de-obra barata.

E, para finalizar, ressalto os pontos positivos destacados pelos professores com a Progressão Continuada:

"Eu acho que, por um lado melhorou porque antes ficava aquele medo da prova, aquela coisa de decoreba, deu uma diminuída, só que eu acho que precisava ter uma cobrança um pouquinho maior."

"Uma coisa boa é a recuperação paralela, a recuperação antes era só no último bimestre, hoje não, é dado uma chance, teoricamente, do aluno dentro de um período, ao longo do ano todo e não ao final do ano. Quando é aplicado isso é muito bom e válido. Hoje é bom porque você pode ir fazendo esse acompanhamento durante todo o ano para ver se o aluno tem condições, mas o ruim é que mesmo que ele não alcance o mínimo necessário ele é aprovado do mesmo jeito. A retenção, pode sim levar à criança a achar que ela é incapaz, mas passar uma criança sem saber acaba atingindo todos, e não só aqueles que não estão interessados."

"Então esse é um aspecto muito bom nessa reorganização das minhas idéias; da minha natureza. Estou aprendendo ainda.... Tentando mudar, tentando aprender."

De início vale comentar que coincidentemente o único ponto positivo ressaltado pelos professores na pesquisa realizada pela Apeoesp foi justamente a questão da recuperação escolar: para 87% dos entrevistados as atividades de reforço e recuperação garantem a melhoria no rendimento dos alunos.

Mas é o outro aspecto que me parece realmente salutar, na medida em que destaca a importância do contínuo aperfeiçoamento da prática pedagógica, da incorporação da idéia de Formação Continuada, que, para o Profissional da Educação é algo de suma importância.

O grande problema da questão é que, se isso está acontecendo de modo geral, não é por outra coisa que não pela imposição, o que torna o processo desvirtuado e ineficaz em grande medida.

Ou seja, analisando as falas dos professores, e levando em conta o que se sabe sobre a implantação da Progressão Continuada, fica claro que a mudança se deu por imposição de uma norma definida sem discussão com o corpo docente em sua maioria, ou seja, o professor simplesmente está acatando mais uma ordem da Secretaria de Educação (que por sua vez estava acatando uma norma do MEC, definida na LDB), sem ter acontecido momentos onde a proposta foi discutida, debatida, entendida e mesmo questionada por ele. Assim novamente se repete o procedimento comum em nossa "democracia burguesa", onde normas são definidas por alguns e impostas a todos, sem a existência de fóruns de discussão e debate e, obviamente, possibilidade de alteração dessas propostas.

E esse primeiro aspecto resulta diretamente no segundo que é resignificação, a "tradução" feita pelo professor do que lhe é determinado, ou seja, o como essa norma se

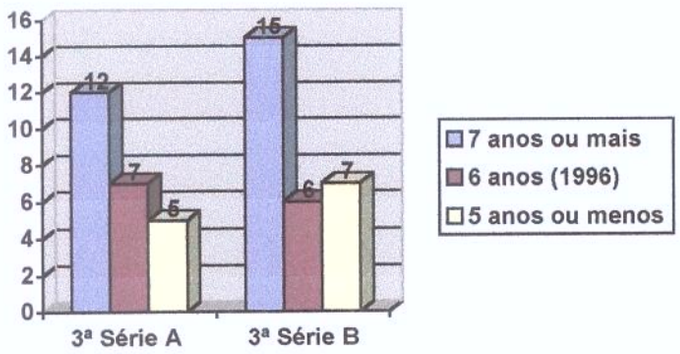
traduz em sua prática pedagógica cotidiana. Assim, por desconhecimento da norma (afinal nem uma maior "conscientização" sobre as idéias existentes na Progressão Continuada foi realizada) ou por oposição e pela resistência possível, a norma original acaba por se concretizar no "chão da escola" de modo relativamente diferente ao concebido originalmente.

QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS COM OS ALUNOS

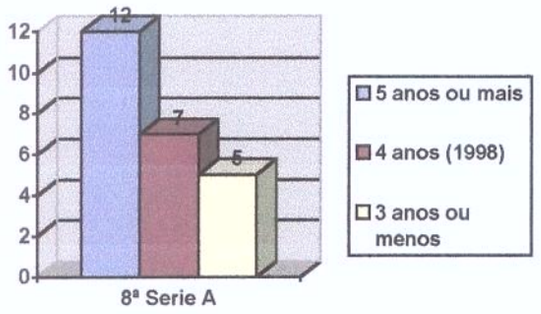
Quanto aos alunos foram escolhidas três (03) classes, sendo uma oitava série do Ensino Fundamental e duas terceiras séries do Ensino Médio, uma no período diurno e outra no período noturno. Novamente utilizou-se o procedimento de agrupar as considerações e análises dos alunos de acordo com as questões problematizadas nos questionários.

Tempo de estudo na escola

Quanto ao tempo de estudo dos alunos na EE. Profº Hildebrando Siqueira temos os seguintes dados:

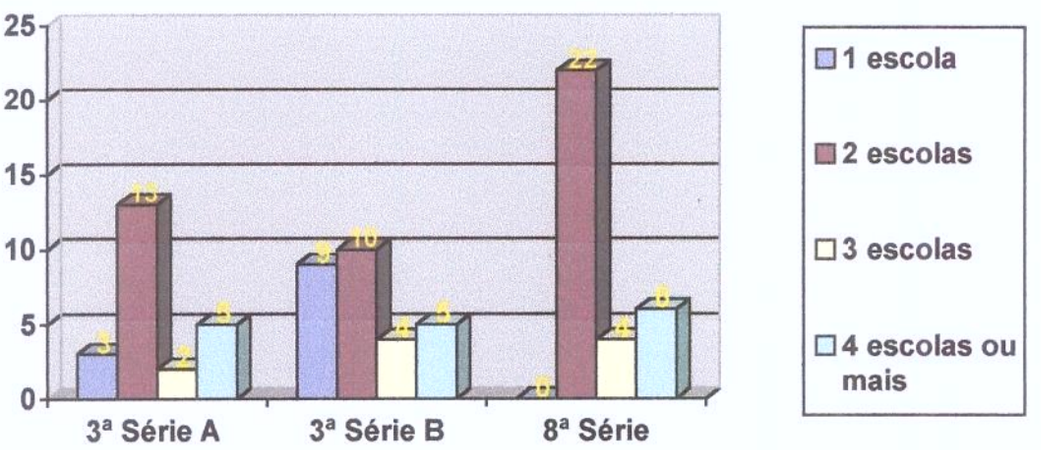


Percebe-se que um pouco mais da metade dos alunos está na escola há um bom tempo, vários desde o "prezinho", nas palavras deles. Temos também uma parcela significativa que começou a estudar na escola no ano da implantação da Reorganização, a maioria proveniente das outras duas escolas do bairro. Uma outra parcela considerável (12 alunos, 23% do total) está no Hildebrando há menos de 5 anos e se concentra quase que totalmente nos últimos três anos, ou seja, deixaram as escolas dos seus bairros e vieram para a EE. Profº Hildebrando Siqueira muito possivelmente porque esta é a única escola de Ensino Médio e, detalhe importante, noturna, da região.



Nos dados referentes à 8ª série temos basicamente a mesma proporção, com uma pequena diminuição no que se refere à quantidade de alunos que estão há mais tempo na escola (37,5% quando nas terceiras séries o índice é de 51,9%). Por outro lado, o dado dos alunos que possivelmente vem para a escola devido ao nível de ensino que esta possui – Ensino Fundamental Ciclo II – se mantém proporcionalmente, indicando uma possível falta de vagas também nessas séries na região, já que esses alunos somente começaram a freqüentar a escola a partir da 5ª série (21,8% deles).

Um outro dado pesquisado foi a quantidade de escolas nas quais o aluno estudou:



Nota: Um aluno não respondeu à essa questão.

Analisando o gráfico temos inicialmente o dado de que a maioria dos alunos estudou em duas escolas, sendo a quantidade significativamente maior na 8ª série (68%), principalmente devido à Reorganização, do mesmo modo que nesta série nenhum aluno estudou em somente uma escola.

Outro dado que vale destacar é a quantidade razoável de alunos que estudaram em 3 escolas ou mais, no total aproximadamente 30. Se considerarmos as terceiras séries do

Ensino Médio essa porcentagem se mantém, mas se considerarmos a 8ª série ela sobe para 32%. Esse é um dado relevante se levarmos em conta também os motivos que a maioria alega para as mudanças, que normalmente se referem à necessidade de acompanhar a família, indicando uma certa "circulação exagerada" destas famílias, possivelmente provocada pelas condições sociais.

Conhecimento da Proposta da Reorganização na época e participação na discussão da mesma

Com essa questão buscou-se verificar se foi realizado algum tipo de divulgação da proposta para os alunos e se houve algum tipo de participação dos estudantes na discussão ou implementação da mesma.

Vale lembrar que os alunos da 8ª série estavam em 1995, em sua maioria, na segunda série, ou seja, tinham 8 anos de idade, em média. Já os alunos das terceiras séries do Ensino Médio estavam na 5ª série e tinham 11 anos de idade em média.

Como era de se esperar, tendo em vista o que já foi verificado com os professores, os alunos, menos ainda, foram objeto de algum tipo de informação e muito menos de discussões sobre a Reorganização. A fala de uma das alunas reflete o papel ao qual os estudantes foram relegados nesse processo: *"Participei indiretamente, quando fui obrigada a mudar de escola em 1995."*

È importante ressaltar aqui que, a despeito do discurso "democrático" e de incentivo à participação dos alunos, pais e comunidade na gestão escolar, traduzido inclusive no conceito de *Gestão Democrática do Ensino Público* definida com um dos princípios da LDB e que ocupa todo um capítulo das *Normas Regimentais Básicas das Escolas Estaduais*, ainda estamos longe de alcançar patamares minimamente aceitáveis nesse sentido.

Somente para exemplificar, o Grêmio Estudantil foi proibido de se constituir na E.E. Profº Hildebrando Siqueira no ano de 1999 e início de 2000 (principalmente devido a linha autoritária da direção da Escola nesse período) e infelizmente não são raros os casos onde os alunos citam flagrantes desrespeitos aos seus direitos de organização e participação em diversas escolas.

Opinião sobre a escola antes e depois da Reorganização

As opiniões dos alunos sobre a escola antes e após a reorganização se concentram em alguns grupos aproximadamente iguais: os que dizem que não sabem ou que não mudou nada; os que destacam a questão da separação entre crianças e adolescentes/jovens e os que enfocam na questão da introdução da Progressão Continuada a partir de 1998.

Para começar um aluno da terceira série do Ensino Médio, que destaca uma questão não citada por outros: *"Todos muito mais interessados do que hoje. Agora juntavam outros alunos os que eram bons agora muitos são maus. por companhia de outros aluno que vieram de outras escolas de outros bairros."*

Inicialmente pode-se perceber a crítica ao fato da escola ter sido "invadida" por alunos de outros bairros que já não tem mais o Ensino Médio, causando problemas diversos de adaptação que ainda hoje persistem. Um outro aspecto, visível, é a dificuldade de expressão na forma escrita, com erros excessivamente graves para um aluno do último ano da escolaridade básica, o que infelizmente não é tão incomum, como se verá mais adiante.

Outros alunos destacam a questão da implantação da Progressão Continuada: *"Antes como o aluno corria o risco de ser reprovado, se preocupava mais com notas, agora com vai passar mesmo, não tem tanta preocupação."* E ainda: *"Antes da reorganização os alunos estudavam mais hoje todos são aprovados por isso deixam de estudar."*

Tal como citado anteriormente, percebe-se que os alunos incorporaram a idéia da Progressão Continuada como "não precisa estudar para passar" e relacionam diretamente a o estudo à necessidade de aprovação, explicitando que o conhecimento, o saber não tem valor em si, mas somente se corresponder a uma nota para "passar de ano", como aliás já se sabe há muito tempo por meio de diversos estudos que evidenciam o funcionamento da escola capitalista.

Um outro aluno destaca a questão da separação entre crianças e adolescentes (ou "adultos" – como um aluno, da 8ª série – citou), também marcada pela dificuldade de expressar as idéias claramente: *"Mudou um pouco, porque antes havia varias crianças correndo, agora não mudou muito porque ainda temos crianças correndo, eu acho que fizeram isto para tentar reorganizar algo."*

E para finalizar uma análise brilhante sobre o papel da escola em nossa sociedade e a precariedade do ensino: *"Eu via a escola com olhos esperançosos, e hoje eu vejo a*

escola como um lugar que eu vou para pegar o meu diploma que de nada irá me adiantar com o conhecimento que estou levando."

Opinião sobre a Progressão continuada

Exceto dois alunos que falaram que não sabiam do que se tratava, mesmo depois de explicado e recordado, a maioria afirma, enfaticamente que a Progressão Continuada é algo que prejudicou a qualidade de ensino, citando principalmente o "senso comum" criado de que como não reprova não precisa mais estudar, além de três outros alunos que se posicionaram a favor da Progressão Continuada.

Analisando a Progressão continuada um aluno cita:

> *"Foi uma forma que o governo encontrou de piorar ainda mais o ensino. Os alunos faltam bastante, prejudica os outros, antes os professores avaliavam de forma justa, agora quem vai a escola todos os dias e se esforça, tem a mesma nota daqueles que quase nunca veêm (sic). Agora ser avaliado ficou fácil, você pode não fazer nada e chegar no final do ano, fazer "trabalhinhos" para conseguir qualquer nota."*

Essa fala reflete o sentimento geral verbalizado pela maioria dos alunos de insatisfação com a situação atual, de um lado pela perda da qualidade mínima de ensino e também pela "injustiça" do tratamento igual dos que estudam e dos que não estudam, já que todos tiram notas e passam do mesmo modo.

Ainda sobre o papel do governo nessa problemática, um aluno comenta: *"É uma porcaria o governo que (sic) o povo burro para que eles possam roubar, e há burros que ainda ficam feliz com isso."* E um outro ainda complementa: *"E não adianta pressionar os alunos, pois eles sabem que são protegidos pelo Estado."*

Ainda exemplificando o modo como a maioria vê a Progressão Continuada temos as seguintes opiniões:

> *"Eu acho que foi péssimo, pois os alunos no geral não se preocupam mais com o saber, pois sabem que vão passar de qualquer maneira e com isso vem à escola para atrapalhar quem realmente quer aprender. E isso infelizmente prejudica a todos nós. alunos que querem aprender e professor que quer ensinar."*
>
> *"Eu acho que não foi uma porque os alunos não se esforssam (sic) e chegam no 3° ano sem saber nada."*

"Antes o aluno se esforçava para aprender e passar com notas boas, agora uma notinha ou até mesmo um trabalhinho passa o aluno mesmo sem o aprendizado."

"Eu acho que não é bom isso de passar sem saber por o aluno sair da escola do jeito que entrou." (sic)

Um outro aluno ainda vale ser citado pela clareza com que expõe suas idéias, o que infelizmente não é comum, mesmo para alunos da 3ª série do EM: *"Não concordo de maneira nenhuma com a avaliação continuada, pois afinal o aluno na maioria das vezes não está preparado para ser graduado ou promovido, é as recuperações que hoje estão vigentes não são eficazes, porque, se o aluno não tomou conhecimento do conteúdo da disciplina daquele ano no período do ano letivo, não vai tomar em um mês!"*

E, finalizando as opiniões gerais, um aluno é categórico:

"Acho pior a progressão não é boa para os alunos"

Um primeiro aspecto mais específico destacado, que também o foi pelos professores, é o descompasso entre o que é feito no Estado e o que se exige "no mundo lá fora", como eles se referem ao mercado de trabalho ou às universidades: *"Prefiro a avaliação de antes, pois quando queremos fazer vestibular, não sabemos de nada."*

Outro, de caráter mais delicado, já mencionada por outros alunos, é citado de modo mais enfático por um aluno: *"Os alunos devem correr mais atrás de seus objetivos alguns professores não se ligam para ensinar, nós é que temos que cobrar."* E um outro complementa: *"os professores falam assim eu estou aqui para ensinar quem quizer aprender aprende eu já tenho o meu diploma eu já estou ganhando o meu salário. Eu acho que não é bem assim eles tem que animar o aluno eles estão aqui para isso ou não."*

Com isso podemos perceber uma outra nuance dessa complexa situação que é o professor que não cumpre adequadamente o seu papel, que por motivos que podem ir da "má" formação, passando pelo desestímulo provocado pela situação grave da categoria e chegando no profissional que realmente não deveria exercer a profissão.

Um aspecto interessante ressaltado por alguns alunos é a mudança na sistemática de avaliação visando "passar" os alunos: *"Antes as atividades eram dadas mais individuais, agora para facilitar são dadas em grupo"* e outro *"agora dão até 4 provas para que ninguém fique com nota vermelha."*

Finalmente, passemos a analisar as manifestações favoráveis à Progressão Continuada: foram 4 os alunos que a consideraram algo positivo de modo geral.

As duas primeiras falas podem ser agrupadas numa só categoria:

> *"A Progressão Continuada mudou muito para nós alunos que agora ficou mais fácil para ser avaliado. Antes era muito difícil, porque os professores avaliava (sic) através das provas que tinha que decorar as matérias, não podia fazer prova em grupo. Mas agora com a Progressão Continuada mudou bastante é até mais fácil pro aluno ser avaliado, os professores avaliam através de tudo. É melhor porque hoje nós alunos aprendemos mais. Mas tem um porém, a maioria ficam de braços cruzados."*
>
> *"É bom por que te dá uma nova chance para recuperar notas e tentar aprender a matéria mas eu acho que o aluno tem que prestar atenção e aprender dentro da sala de aula."*

Aparentemente esses alunos destacam um avanço na flexibilização da forma de avaliar dos professores, que antes poderiam ser exageradamente rígidos e pouco propensos a entender e lidar com os alunos que tivessem mais dificuldades na aprendizagem.

Um aluno comentou: *"É bem melhor por que não precisa estudar."* Restando saber, nesse caso se o mesmo estava sendo sarcástico ou realmente estava se posicionando de forma séria.

Um aluno coloca a sua posição da seguinte forma: *"É melhor, depende do aluno, eles se sentem mais a vontade se quer estudar estuda."*

Nessa fala podemos perceber de uma certa forma a importância dada a "autonomia intelectual" do aluno, ou seja, o aluno é quem deve dar a devida importância para o que está sendo trabalhado em sala de aula, sem que seja preciso a imposição desse interesse de forma artificial pela pena da reprovação ou por outro artifício qualquer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo caminho chegamos, então, às Considerações Finais ou, melhor ainda, indicações gerais para a continuidade do trabalho, tendo em vista que na verdade o presente estudo marca um primeiro grande momento de análise e entendimento da realidade vivida. Passemos pois à essas considerações.

A primeira e a mais importante de ser afirmada e reafirmada em tempos de "nebulosidade" e "incertezas" é: o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e medidas correlatas estão diretamente subordinadas à necessidade de adequação da área educacional às demandas do neoliberalismo e ao papel da educação como facilitadora dos processos de acumulação de riqueza.

E isso pode ser exemplificado de modo muito contundente através da análise realizada por Freitas, ainda em 1995, quanto às possíveis conseqüências do interesse do capital na educação:

> *"a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a "nova escola" que necessitará de uma "nova didática" será cobrada também por um "novo professor" - todos alinhados com as necessidades de um "novo trabalhador"; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no "operacional", nos "resultados" - a didática restringir-se-á cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um "prático"; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma "perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional". (FREITAS, op.cit., p.127)*

Esse conjunto de hipóteses não tardou a se consolidar e traduzir em medidas concretas e observáveis:

- a Educação Profissional passa por ampla reforma;
- o Ensino Fundamental é garantido na LDB como direito público subjetivo, definido em termos de conteúdos a serem trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e instituídas formas de avaliação do mesmo, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP;

UNICAMP

- os Sistemas Educacionais, em seus diferentes níveis, passam a ser avaliados e cobrados quanto aos resultados que produzem, pelos instrumentos de avaliação já citados (SAEB e SARESP), além de outros como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (o "Provão");
- é criado o Curso Normal Superior para formar exclusivamente professores, retomando a dicotomia entre o especialista e o professor, já superada ao menos nos debates acadêmicos, e "racionalizando" o tempo do curso – ou seja: mutilando a formação do profissional da educação.

Assim, de modo geral podemos verificar como tendência a consolidação de uma visão da educação como serviço, em contraposição à educação como direito, traduzida na desobrigação do Estado em manter a Educação Pública, Gratuita e de Qualidade em todos os níveis, incentivando parcerias com o setor privado e a participação da comunidade na *manutenção* das escolas, mas ampliando seu poder de decisão sobre o aparato educacional, com a definição de diretrizes e aplicação de avaliações que verifiquem a "eficácia" do sistema.

A fala de Célia Maria Benedicto Giglio, do Fórum de Educação da Zona Leste de São Paulo, por ocasião do Colóquio sobre a Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo[7], exemplifica bem essa situação:

> *"A aceitação desta premissa (considerar somente os alunos existentes na rede e esquecer os evadidos e excluídos da rede), autorizou desde o fechamento de prédios e o encerramento de inúmeros cursos noturnos, até a transformação mágica da demanda em papéis. As pessoas foram substituídas por um procedimento burocrático e seu* ***direito à educação, por concessão do poder público.*** *" (grifo meu)*

As questões pedagógicas propriamente ditas vêm a reboque das necessidades econômicas, ou seja, mesmo que há muito tempo já se denunciasse a exclusão que ocorria no sistema educacional brasileiro, somente agora, com a necessidade de se formar o novo trabalhador (ou, na hipótese de Segnini, 1998, e no caso do Brasil, pela necessidade de se instaurar um novo consenso de legitimização da situação vigente) essa questão é realmente denunciada e combatida, ainda que de forma questionável.

---

[7] Realizado pela Ação Educativa no dia 13 de maio de 1996.

Nesse contexto os profissionais da educação, e, mais ainda, os educadores mais eminentes, são utilizados para dar legitimidade pedagógica às novas propostas e mantê-las num certo limite seguro quanto ao seu avanço teórico progressista. Dessa forma são elaboradas propostas que incorporam antigas reivindicações dos setores progressistas, de modo a dar uma aparência avançada, mas sem nunca transpor os limites necessários à manutenção da situação vigente. Assim, para exemplificar, temos a fala atual de que é importante ter a comunidade presente na escola, participando e atuando, bem como incentivar os alunos a se organizarem através do Grêmio Estudantil. Mas de modo algum isso deve avançar para uma efetiva gestão democrática da escola, onde realmente a comunidade e alunos participassem decisivamente de todos os processos internos da escola, desde a construção do projeto pedagógico até a definição dos objetivos gerais da escola (até porque a verba já vem com destino certo – não pode ser alterado, mesmo que a escola precise; a estrutura organizacional da escola é "enfaixada" e não pode ser significativamente alterada, do mesmo modo que o Plano Pedagógico). Ou seja, a participação é bem vinda se for para colaborar na realização de eventos que retornem em dinheiro para a escola, em eventos diversos de lazer e cultura e para manter a estrutura geral tal como hoje se encontra, sem grandes modificações.

Nesse quadro difícil de identificar o que é avanço e o que é retrocesso e cooptação, os "educadores ilustres" surgem como elementos de legitimação dessas medidas governamentais e de combate às idéias mais avançadas dos educadores progressistas que mantém a luta para romper com essa situação geral. Assim, parafraseando Freitas (1995), enquanto os setores progressistas se perdem em debates inúteis sobre a "era das incertezas" os capitalistas tem claramente a noção de onde querem chegar e como.

A implementação das propostas governamentais, nesse contexto, se dá de modo extremamente autoritário e fascista, apesar de "manter uma aparência democrática."

Essa nova capacidade da nova direita, de mascarar atitudes e práticas ditatoriais como se fossem extremamente legítimas, e a força e capacidade de convencimento com que consegue atingir esse objetivo é um dos elementos centrais nessa "nova ordem mundial".

Temos como exemplos gerais dessa situação alguns absurdos que são de conhecimento público mas que ao mesmo tempo não parecem nada representar, tais como a compra de votos pelo governo para garantir a reeleição e a privatização da Companhia Vale do Rio doce, com lucros absurdos (de R$ 517 milhões e receita líquida de R$ 2,7

bilhões) e duas jazidas de Urânio (que constitucionalmente são proibidas de serem exploradas por outros que não o governo federal), somente para citar dois casos. E um último exemplo, mais atual e esdrúxulo: apesar de todas as evidências e até provas concretas de que a crise energética no pais é de (ir)responsabilidade direta do governo é a oposição que está sendo considerada fascista e outros adjetivos semelhantes por criticar o governo.

No campo educacional nacional tivemos dois tristes exemplos: a desconsideração e anulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, recentemente, do Plano Nacional de Educação (PNE) elaborados pela sociedade civil organizada (sindicatos, associações, partidos, estudantes, educadores, etc.) em função da proposta do governo (ou no caso da LDB, do quase governo Darcy Ribeiro), definida em gabinete, sem discussão, utilizando inclusive de manobras pouco condizentes com a prática democrática. Mas ainda assim os dois projetos governamentais, hoje aprovados, passam para a história como sendo democráticos, elaborados com ampla participação popular e da sociedade civil.

Toda essa atual conjuntura chega a lembrar, guardadas as devidas proporções, à situação descrita por George Orwel no seu brilhante *1984*, onde o Ministério da Verdade seria a grande mídia a serviço do Grande Irmão tucano e seus diversos aliados e seguidores.

Quanto aos resultados da Reorganização estes podem ser considerados extremamente satisfatórios no ponto onde se importava ter sucesso: na racionalização dos gastos do Estado. Afinal foram mais de 800 escolas fechadas, além das mais de mil escolas que deixaram de funcionar no período noturno (segundo dados da própria SEE). Junte-se a isso a carência de escolarização principalmente para uma parte da população que já "passou da idade' ou que não teve a chance de estudar na "época certa" e temos um verdadeiro crime educacional, justamente contra aqueles que mais precisam da escolarização básica.

Por outro lado as condições estruturais necessárias à melhoria da escola pública e de competência do Governo do Estado simplesmente não se concretizaram, com certeza na EE. Profº Hildebrando Siqueira e muito possivelmente em muitas escolas do Estado, conforme pesquisa realizada pela Apeoesp citada anteriormente. Assim o salário continua baixo, a jornada continua ruim e o professor tendo que dar aula em mais de uma escola na maior parte das vezes, o número de alunos nas salas aumentou com a reorganização, o

material pedagógico nunca chegou, os cursos de aperfeiçoamento profissional nunca existiram,...

E, para completar o quadro, e considerando a característica da nova direita de fazer o discurso virar realidade e realidade virar ficção, com as condições todas e adequadas de ensino dadas – *realidade da SEE*, cabe somente ao professor o ônus da situação não melhorar, pela sua ineficiência, pela falta de vontade,....

A situação em sala de aula se torna ainda mais caótica, somando a ausência de estrutura acima exposta e a implementação da Progressão Continuada, que resultam no abandono completo das crianças e adolescentes, na "deseducação" desses alunos em todos os aspectos, desde o conteúdo propriamente dito até as noções básicas de convivência, que, a despeito da problemática envolvida, mantinham-se em um limite razoável.

Um fato preocupante nesse quadro desolador é a permanência de altas taxas de evasão, ao menos na EE. Profº Hildebrando Siqueira, que mantém a média acima de 10% nos últimos 5 anos, sendo as porcentagens no período noturno sensivelmente superiores às do diurno (em 1995 chega a 28,1% e em 1999 é de 14,4%, enquanto no diurno as taxas são de 6,0% e 8,9%, respectivamente). Esses dados demonstram que na EE. Profº Hildebrando Siqueira a implementação da Progressão Continuada não significou a diminuição das taxas de evasão, objetivo pedagógico legitimador da sua existência, segundo a SEE.

Assim, diante de toda a situação exposta anteriormente podemos concluir que o impacto do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e medidas correlatas, principalmente a Progressão Continuada, na EE. Profº Hildebrando Siqueira resultou num quadro de problemas múltiplos e complexos, dos quais vários ainda persistem atualmente na unidade escolar.

De acordo com algumas das opiniões de professores e alunos nas entrevistas, bem como dos dados coletados, podemos perceber que a situação na escola já não era das melhores antes da reorganização. Ou seja, problemas como falta de funcionário, infra estrutura inadequada e constante troca de professores já aconteciam há algum tempo no Hildebrando. O que se constatou através do presente trabalho (quantitativa e qualitativamente) foi a sensível "intensificação das dificuldades internas" da escola, marcada essencialmente pela Reorganização da Rede e medidas afins.

Quantitativamente falando alguns dados evidenciam esse impacto, na comparação dos dados de 1995 e 1996:

- **360** alunos de 1ª à 4ª série do EF saíram da escola;
- **420** alunos de 5ª à 8ª série do EF vieram de outras escolas;
- **81** alunos a menos de 1ª à 3ª série do EM;
- Entrada de **34** professores;
- Saída de **31** professores;

Acrescenta-se a essas informações o dado de que tudo isso ocorreu num período inferior a três meses, sem o devido esclarecimento e muito menos discussão com a comunidade envolvida, e temos o "resultado qualitativo" do trabalho onde professores e alunos, em sua quase totalidade, considerando as medidas governamentais no mínimo inadequadas, sintetizadas nesse aspecto na fala de um dos professores, que considerou que as propostas até poderiam ser interessantes, mas na prática não funcionou *"(...) por a gente não estar preparado, pelos alunos não estarem preparados, pela sociedade não estar preparada para isso, para uma mudança tão grande, tão rápida."*

De modo geral é essa a sensação dos professores entrevistados: de ter a vida profissional drasticamente alterada de um momento para o outro, sem esclarecimento nem discussão, e rumando para uma direção que com certeza não é melhor que a anterior, causando uma situação onde todos (alunos, professores, funcionários) se sentem desmotivados, desanimados e sobrecarregados pelas condições gerais impostas pela Secretaria de Estado da Educação.

Na EE. Profº Hildebrando Siqueira esse sentimento se traduziu num ambiente nada propício para um bom processo educacional, agravado pelo evento da instabilidade na direção, ocorrida em 1999, quando tivemos nada menos que seis diretoras (na verdade diretores, já que um era homem – e ficou um dia na escola) em menos de seis meses, e uma diretora que teve uma relação extremamente complicada com a comunidade logo em seguida, com direito a acusações de agressão física por parte de uma professora e passeata de alunos e pais em frente à escola.

Somente a partir do segundo semestre de 2000 é que a situação começa a mudar com a entrada de uma nova diretora mais propensa a tornar a escola um ambiente adequado em termos educacionais, possibilitando diversas mudanças nas relações entre professores, alunos, funcionários, direção e pais de alunos, além de alterações físicas diversas. Desde então diversos avanços foram efetuados: a relação escola – comunidade se tornou mais próxima e agradável; professores, direção e coordenação pedagógica buscam

aperfeiçoar o processo educacional; os alunos se organizaram e constituíram Grêmio Estudantil; o prédio escolar foi pintado novamente e as "pichações" diminuíram.

Porém esses esforços de melhoria esbarram em diversas condições estruturais que extrapolam o limite da unidade escolar, já citadas anteriormente, como os salários baixos dos professores (e funcionários, é bom lembrar); a elevada quantidade de alunos em sala de aula; a falta de verbas até para colocar tomadas em todas as salas (como citado anteriormente); a ausência de laboratórios e materiais didático-pedagógicos diversos; a dupla ou até tripla jornada de trabalho de vários professores; e, para finalizar, a instabilidade das "remoções" – a diretora – e talvez alguns professores – deverão deixar a escola no segundo semestre...

Diante dessa situação, que chega ser desesperadora, parece essencial ter em mente duas idéias – princípios sintetizados por Luíz Carlos de Freitas: analisar "*como tirar proveito das novas contradições do capitalismo no campo da educação*" e ter em mente que *"somente um esforço coletivo poderá indicar o caminho brasileiro"* (Freitas, op. cit., p.128) e, no mesmo sentido, considerar que *"sem teoria pedagógica revolucionária, não pode haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais determinadas,"* tal como afirma o educador russo Pistrak (op. cit., p.29).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Série Debates: Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo**. n. 1 (13 de maio de 1996) - São Paulo: Ação Educativa; PUC-SP, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). "*Pesquisa participante: Propostas e projetos*". In: **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In: DALILA A. OLIVEIRA (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 15-45.

COLON, Leandro. Professores de SP estão insatisfeitos e pedem maior democratização na Educação. **Último Segundo – IG,** São Paulo, 11 de maio de 2001. Disponível em http://www.ig.com.br/home. Acesso em: 11 de maio de 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: DALILA A. OLIVEIRA (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199 - 206.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. *Análise dos "Parâmetros Curriculares Nacionais"*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeus da (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação dos profissionais da educação: novos desafios*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeus da (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 135-193.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os delírios da razão: crise do capital e matamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeus da (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de e OLIVEIRA, Miguel Darcy de. *Pesquisa social e ação participativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p.17-33.

PENIN, Sonia T. de Sousa. **Qualidade de Ensino e Progressão Continuada**. In: USP Fala sobre Educação/ Myriam Krasilchik. SP: FEUSP, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educação pública: um modelo ameaçado*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeus da (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SEGNINI, Liliana R. P. **Desemprego e subcontratação**: trabalho, qualificação e direitos sociais. UNICAMP, 1998 (mimeo).

SEGNINI, Liliana R. P. **Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação**. In: I Workshop do projeto de pesquisa "Conceitos empregados na educação profissional", NETE/FE/UFMG, 1998.

SOUZA, Aparecida Neri de & MALUF, Mônica Maia Bonel. Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Boletim de Conjuntura: política social**. n. 1 (jan./jun. 1993) - São Paulo: FUNDAP, 1993. p. 18-24.

SOUZA, Aparecida Neri de & MALUF, Mônica Maia Bonel. Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual Paulista. **Boletim de Conjuntura: política social**. n. 1 (jan./jun. 1993) - São Paulo: FUNDAP, 1993. p. 24-25.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Campinas - SP: s.n., 1993.

TANGUY, Lucie e ROPÉ, Françoise. *Introdução*. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 15-24.

TANGUY, Lucie. *Dos saberes às competências? O caso francês*. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 69-101.

TANGUY, Lucie. *Racionalização pedagógica e legitimidade política*. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 25-67.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Identificação Básica

- Nome, disciplina, há quanto tempo na escola, onde estava quando teve reorganização

Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual

- Divulgação da proposta – consulta à escola
  - Como soube da Reorganização e quando?
  - Foi discutido pelos professores na escola? Como? E pelo Conselho de Escola? Como?
  - Que material foi enviado pela SEE? Que tipo de informação chegou até o professor? Quando?
  - Considera que participou de algum modo para a discussão da proposta? Foi chamado a fazer isso? Tomou a iniciativa de fazê-lo? Quando e como?
  - De modo geral como via a escola antes da reorganização? E agora, acha que é diferente? Porque?

- Aumento salarial para professores
  - Houve melhoria salarial para os professores após a reorganização, a partir de 1996?

- Jornada de trabalho do professor – somente em uma escola
  - Como era sua jornada de trabalho antes da Reorganização? E como ficou a partir de 1996?
  - Foi propiciada alguma condição para que o professor ficasse somente numa escola?

- Material pedagógico específico
  - Existe algum tipo de material específico enviado pelo Estado para o trabalho das séries existentes na escola?

Progressão Continuada

- O que sabe sobre a Progressão Continuada? Qual sua opinião sobre ela?
- Como avaliava os alunos antes da Progressão Continuada? Que instrumentos utilizava (prova escrita, prova oral, comportamento, participação,...)? E hoje, como faz a avaliação do aluno e quais instrumentos utiliza?
- Como avalia a qualidade do processo de ensino-aprendizagem antes e depois da Progressão Continuada? Ou seja, considera que a qualidade de ensino melhorou ou piorou com a Progressão Continuada? Por que?

ANEXO 2 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS ALUNOS

Trajetória Escolar

1 Desde quando estuda na Escola?

2 Em quantas escolas estudou? Se mudou, porque o fez?

Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual

3 O que sabe sobre a Reorganização?

4 Em que escola estava quando ocorreu a Reorganização?

5 Considera que participou de algum modo para a discussão da proposta? Foi chamado a fazer isso? Tomou a iniciativa de fazê-lo? Quando e como?

6 De modo geral como via a escola antes da reorganização? E agora, acha que é diferente? Porque?

Progressão Continuada

7 Opinião sobre a Progressão Continuada

8 Avaliação antes e depois da Progressão Continuada (que tipos de avaliação os professores faziam antes de 98 – início da Progressão Continuada – e como passaram a avaliar depois e até hoje,...)

9 Qualidade do ensino-aprendizagem antes e depois da Progressão Continuada (é melhor ou pior, o aluno aprende mais ou não; tem menos pressão sobre os alunos, ficou mais "relaxado",...)