

UNIVERSIDADEESTADUALPAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

InstitutodeGeociências eCiênciasExatas Campus de RioClaro

ORMIL ALVES PILATTI

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Rio Claro – SP

2014

UNIVERSIDADEESTADUALPAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

InstitutodeGeociências eCiênciasExatas Campus de RioClaro

ORMIL ALVES PILATTI

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Adriana César de Mattos

Rio Claro - SP

2014

RESUMO

Neste trabalho, fundamentado em documentos pessoais que em grande parte tramitaram em instâncias da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, um professor de Matemática do Ensino Fundamental aborda procedimentos respaldos na legislação educacional com o objetivo de compreender diferentes níveis de envolvimento de agentes educacionais diante de diretrizes ou recomendações oficiais voltadas para mudanças na escola pública.

Particularmente vinculados aos projetos Escola Padrão e Conselho de Escola, os episódios explorados referem-se a unidades escolares do sistema público de ensino da Capital, nem todas estaduais, e a outras unidades da rede estadual pertencentes aos municípios paulistas de Rio Claro, Santa Gertrudes e Cordeirópolis, abrangendo um período que se estende de princípios da década de 1980 aos primeiros anos de 2000.

Palavras-chave: Escola pública. Diretor de escola. Ensino fundamental. Legislação educacional. Escola Padrão. Conselho de Escola. Identidade profissional.

ABSTRACT

Based on personal documents that circulated within the Secretary of Education of the State of São Paulo, an elementary school mathematics teacher explores, in this paper, his own proceedings, backed up by educational legislation, with the objective of understanding different levels of involvement of educational agents in face of official guidelines or recommendations for change in the public school system.

Particularly related to the projects "Escola Padrão" and "Conselho de Escola", the analyzed episodes refer to municipal and state public schools units in the Capital and to another state public schools in the cities of Rio Claro, Santa Gertrudes and Cordeirópolis, covering a period extending from the early 1980s to the first years of the 2000s.

Keywords: Public school. School Principal. Elementary school. Educational legislation. "Escola Padrão". School Council. Professional identity.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A quem muito devemos profissionalmente: Dra. Ana Cristina Mattos Garcia Anderson, Dr. Vítor Arthur Barni (in memoriam), Prof. Dr. Osvaldo Sangiorgi, Prof. Dr. Luiz Barco, Prof. Dr. Roberto Ribeiro Baldino, Profa. Dra. Adriana César de Mattos, Prof. Dr. Antônio MarafiotiGarnica, Profa. Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Profa. Dra. Marília Barros de Almeida Toledo, Prof. Dr. Ciro Bezerra, Prof. Dr. Henrique Lazari e Prof. Dr. Sérgio Lorenzato.

Aos professores, funcionários e pais de alunos da EMPG “Luís David Sobrinho”, da Delegacia Municipal de Ensino da Capital- SP: Eliana Médici, Rosa Maria Manzini de Campos, Roldão Anselmo da Silva, Antônia Soares da Silva, Glória de Fátima Lopes, Inalva Maria Wanderley da Cruz e Carlos Alberto de Andrade Cuzner.

Às pessoas que guardam vínculos diferentes, todos importantes, com este trabalho: Marcelo Salles Batarce, Hélio Quadros de Arruda Júnior, Célio Nélon das Novas, João Rui Oppermann, Maria Inês Sparrapan Muniz, Cláudia Signorini, Renan Carvalho Ramos, Rubens Ferreira Guedes e Paulo Eurípedes Marchiori.

A todos os funcionários da Biblioteca Central da Unesp, Rio Claro-SP, na pessoa de sua atual Diretora, Regina Maria Seneda.

À nossa família.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I – CONTEXTO EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 80 E 90.....	13
1. <i>Década de 80 - Panorama geral</i>	<i>13</i>
2. <i>O Ciclo Básico</i>	<i>13</i>
3. <i>Progressão Continuada.....</i>	<i>16</i>
4. <i>A Reforma Curricular e as propostas curriculares.....</i>	<i>18</i>
5. <i>O Estatuto do Magistério Paulista.....</i>	<i>22</i>
6. <i>Conselho de Escola</i>	<i>24</i>
7. <i>A atuação sindical</i>	<i>30</i>
8. <i>Hora de trabalho pedagógico coletivo.....</i>	<i>32</i>
9. <i>A Escola Padrão e a década de 1990</i>	<i>34</i>
CAPÍTULO II – DO ENVOLVIMENTO COM A LEGISLAÇÃO DE ENSINO.....	40
1. <i>Do período que precedeu o envolvimento.....</i>	<i>40</i>
2. <i>O engajamento no Projeto Escola-padrão.....</i>	<i>43</i>
3. <i>O engajamento no Projeto Conselho de Escola.....</i>	<i>62</i>
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES.....	109
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Certa vez, segundo ficamos sabendo, um professor efetivo de Matemática do Ensino Básico foi indiciado num procedimento administrativo que lhe imputava uma série de acusações graves, pondo-o na condição de profissional displicente e relapso. A denúncia, formulada por um diretor de escola e que resultou num processo administrativo, cobrava medidas punitivas severas contra o docente em virtude dos seus deslizes profissionais.

Não cabe agora declinar nomes e mencionar dados do processo em questão, de cujos autos tivemos vista, mas não resistimos à tentação de ao menos transcrever aqui os termos finais da denúncia proferida contra o indiciado:

Solicito (...) que se instaure procedimento administrativo visando a exoneração do Professor por inassiduidade, ineficiência, indisciplina e insubordinação, segundo o Art. 19, I, II, III, e IV, da Lei n.º. 8989/79.

Era, convenhamos, uma situação funcional delicada e aflitiva, de fazer tremer os joelhos de qualquer pessoa – menos, quem sabe, os daquele professor aparentemente inconsequente, pois a incisiva acusação contra ele dirigida deixa transparecer tratar-se de um caso de incontestável desídia profissional a merecer justa punição.

Mas... repensando o uso da expressão “aparentemente inconsequente”, por que assim a utilizamos? Diante dos evidentes indícios, pareceria mais apropriado dizermos “certamente inconsequente”. Por que, então, essa dubiedade? Como, poderíamos ainda perguntar, sendo ele um professor efetivo, aprovado em concurso público e tendo sido submetido a um período probatório (sem contar outras barreiras que o ritualismo burocrático impõe), como foi possível passarem despercebidas suas inaptidões funcionais ao longo desses trâmites? Algo de intrigante se instalara em nossa mente.

Poderíamos ainda aventar a hipótese de se tratar de um caso raro de desvario emocional ou surto psiquiátrico que o transformou num desmazelado e rebelde insurreto

subalterno contra o superior hierárquico, ou, quem sabe, contra o próprio sistema educacional?

São dúvidas que despertaram nossa curiosidade em conhecer antecedentes do episódio, afinal suas implicações guardam vínculos com a temática deste trabalho seja ou não aquele professor um subalterno inconsequente, seja ou não o diretor um zeloso superior hierárquico, modelo de seriedade e competência administrativa, conforme se depreende da firmeza da sua denúncia.

Por ora, todavia, deixaremos de lado esses dois personagens e os desdobramentos do caso. Outro mote introdutório é aqui trazido pela importância do que dele decorre – algo que vai perpassar tudo quanto segue e que tem a ver com uma questão espinhosa: os níveis de envolvimento de agentes educacionais, professores, diretores, supervisores e dirigentes de ensino diante de diretrizes oficiais da Educação Básica. Eis o mote: *“é encarnando as relações sociais que o indivíduo configura uma identidade pessoal, uma história própria, um projeto de vida. Da mesma forma a identidade profissional”*.

Assim se expressou Pimenta (2002, p.223), a quem, provavelmente, não escapou o quão difícil é sustentar, *na prática*, tal envolvimento. Muitos anos de experiência nos asseguram que a prática pedagógica comprometida e reflexiva é muitas vezes conflitante com a burocracia no ensino público¹ – assertiva em prol da qual este trabalho certamente traz contribuições.

Outra colocação preliminar a merecer destaque é que esta dissertação se desenvolve a partir do ponto de vista de um educador matemático, com um significativo detalhe: um educador matemático, mais educador que matemático, detalhe que vem dando sentido à valorização da legislação educacional e nossas frequentes incursões na área em busca de apoio.

¹Este problema vem de longe, nem se reduz ao nosso país. Para ilustrar o que dizemos, evocamos Alexander Neill Sutherland, fundador da Escola de Summerhill, Inglaterra, e autor de *“Diário de um mestre-escola”*. Significativamente, a obra traz como subtítulo: *“Reflexões de um educador idealista em torno de regulamentos nascidos da burocracia no ensino, que não leva em conta os reais objetivos da educação”*.

Assim, é em torno de procedimentos adotados a partir de um posicionamento favorável – *vivido*, isto é importante – diante da legislação e suas decorrentes implicações que o objetivo deste trabalho se configura, fazendo com que sua temática se revista de certa singularidade em relação a dissertações da área de Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-científicos, justamente pelo fato de tal posicionamento envolver questões comportamentais.

Ele procurou não ser de caráter autobiográfico, mas, talvez disso se aproxime, pois não encontramos outro jeito de nos ocuparmos da tarefa nada fácil de relatar como e porque adotamos determinadas atitudes face a proposições educacionais oficialmente instituídas. Vale dizer, também, que nossa opção pelo presente objetivo é resultado de um amadurecimento que vem de longe. Seus primórdios datam de alguns anos – dez, para ser mais preciso –, o que dá ideia do alentado processo de escolha para o qual, aproveitamos dizer, muito contribuiu a orientação acadêmica.

Questões atinentes à eficácia ou aplicabilidade de projetos reformistas do ensino público e as correspondentes proposições acadêmicas (guias, propostas e parâmetros curriculares) a eles vinculados, mais os entraves burocráticos à consecução de melhores resultados de aprendizagem, são questões que subsistem e até mesmo se agravaram com o tempo. Essa, a grande justificativa para o que será aqui tratado.

Um pequeno retrospecto de títulos anteriores ao projeto que fundamenta esta dissertação revela o processo de sua construção, de sorte a atender aos fins a que se propõe, como adiante serão postos. Eis os títulos:

- 1) *Legislação educacional: Como encaixar o presente no arcaísmo burocrático*
- 2) *Dos gabinetes à sala de aula: O difícil caminho das reformas educacionais*
- 3) *O legislador² e o professor: acertando o passo*
- 4) *O legislador e o professor: trajetórias*

Percalços³ do professor de Matemática na elaboração, implementação e avaliação de projetos educacionais vinculados à sua disciplina.

² O termo *legislador* era aí utilizado no sentido de legislador de apoio, e não, em seu sentido usual, de legislador normativo, oficial. Tal sentido fora atribuído ao termo por questão de conveniência, mas é curioso observar que esse *legislador* não raras vezes exerce tanta ou mais influência no dia-a-dia da escola do que a exerce o legislador propriamente dito.

5) *A construção de uma identidade profissional*

Sob cada título desfilam reiteradamente dois problemas preocupantes que, como dissemos, não perderam atualidade nem relevância profissional e social: primeiro, o distanciamento entre o “promissor vanguardismo” das prescrições oficiais ou das proposituras acadêmicas e os limites e possibilidades (mal exploradas) da prática pedagógica no cotidiano da escola pública; segundo, as condicionantes que dificultam a plena docência (expressão que adiante terá o seu significado clarificado), quando caracterizada como docência comprometida com propósitos sociais.

Essas duas questões, por importantes que sejam, não cabendo nos limites deste trabalho, apenas serão exploradas na medida em que possibilitem um confronto entre prescrições legais, de um lado, e as dificuldades em segui-las, de outro. O aludido distanciamento, em especial aquele constatado entre o que propõem os legisladores na pregação oficial e o que é *realmente* aproveitado pela escola, será nosso foco de atenção, tendo em vista sua maior vinculação com aspectos de moralidade e funcionalidade profissionais que o trabalho contempla.

A questão do distanciamento entre o que propõem os acadêmicos e o que é *realmente* aproveitado em sala de aula – algo que, possivelmente, tem a ver com a exequibilidade de propostas de natureza curricular⁴ – permanecerá em segundo plano, permeando aqui e ali o desenvolvimento do trabalho.

Assim, importa mais agora a questão das condicionantes ou entraves com que um professor pode se deparar em meio a um sistema educacional *pontuado por negatividades*, na expressão de Garnica (1999, p.60), ou um sistema viciado e viciante, afirmamos a contragosto, administrado por gestores nem sempre aptos ou motivados, como adiante veremos, para exercer a contento suas responsabilidades sociais.

³ A palavra era utilizada em suas duas acepções: dificuldades ou estorvos, e lucros ou aproveitamentos. Isso porque, habitualmente, muitos projetos educacionais são avaliados apenas segundo uma apreciação negativa, parcial que só lhes atribui defeitos, mas temos visto que eles podem deixar resíduos positivos.

⁴ Alguns trabalhos abordam direta ou indiretamente o assunto. De passagem, citamos a tese de doutorado de Carlos Alberto Francisco apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp-Rio Claro, em 2009.

Em resumo, o aludido retrospecto representa um sobrevoo sobre os antecedentes deste trabalho, antecipando o seu *leitmotiv*: a exposição documentada de uma postura docente que, respaldada em discursos apregoadores de mudanças na escola pública, se depara com a resistência crônica de um burocrata da educação – “*ora vestido como tecnocrata desumanizado, ora como especialista descomprometido, ora como a confraria biônica do mandarinato acadêmico, ora como o burocrata cão-de-fila*”, como o caracterizou Brandão (1982, p.11) – capaz de tolher o desempenho de quem, diferentemente dele, se envolve **realmente** com a educação.

É desse cenário de resistências contraproducentes que brota nossa insatisfação com uma escola pública que não assume sua função socializadora de lidar com a *complicada* questão da formação da cidadania responsável.⁵ Dificilmente, então, evitaremos que transpareça do texto ou anexos a preocupação com a qualidade(?) dos serviços que a escola pública presta aos alunos, aos seus próprios pais e à sociedade, como um todo. Seria diferente essa qualidade, como defendemos, não fosse ela *uma escola pública difusa em termos de finalidades e que não se concentra no que faz*.⁶

Tal insatisfação pode contaminar o trabalho dando a ele aparências de mero relato de pessimismos reminiscentes, mas, de pronto, alertamos contra os riscos de impressões iniciais aligeiradas dessas aparências: nada há aqui, ontem e hoje, de pessimismo, nem de reminiscências. O pessimismo não combina com uma docência participativa, não omissa, não subserviente, não acomodada, enfim, como adiante se poderá depreender. Ademais, pessimistas param pelo caminho, e este não é o caso, senão o que estaríamos aqui fazendo, neste trabalho, passados os nossos mais de setenta anos?

Quanto às reminiscências, de fato, assim seriam se fôssemos conjugar verbos sempre no passado. Mas, este também não é o caso. Uma forte ligação entre o *ontem* e o *hoje*, do quanto aqui será trazido, atribui atualidade ao texto. O pensamento de Mialaret (2013, p.119) traz profundidade a esse ponto de vista:

⁵ Por que *complicada*? Porque depende, crucialmente, assim parece, de clarear aquele conceito a ponto de sabermos qual tem de ser a cidadania dos formadores de cidadania.

⁶ Expressões como esta, destacadas em itálico, sem aspas e que não trazem explicitamente a fonte, provêm dos documentos pessoais que compõem a exposição documentada de uma postura, à qual nos referimos acima.

o passado permanece mais ou menos presente sob o atual e o atual nada mais é que a ponta do iceberg, a parte viva e dinâmica do fenômeno que se realiza diante dos nossos olhos. É essa situação, de um passado sempre subjacente e de um presente em constante evolução, que constitui uma coexistência de fatos e de situações (...).”

Cabe ainda alertar que, embora aborde fatos transcorridos em meio a uma conjuntura educacional que já pressentia os problemas atuais, este trabalho não os situará dentro de um contexto mais abrangente, buscando sua interdependência inevitável com outros fatos sociais. Para essa análise seria necessário despende o esforço, dentre outros, de descobrir “*o que setornou invisível por excesso de visibilidade*”, na expressão de Pires (2010, p.51), ou despende o esforço “*para extrair de fatos aparentemente corriqueiros uma dimensão cultural relevante*”, na expressão de Boris Fausto, citado em Garnica e Gomes (2010, p.8). De qualquer forma, o quanto aqui for examinado representa um primeiro passo nesse sentido.

Os episódios a serem explorados a partir de uma coletânea seleta de documentos e protagonizados por um professor de Matemática do Ensino Fundamental, ciclo II, como somos, delimitam-se entre princípios da década de 80 e os primeiros anos de 2000, circunscrevendo-se a unidades escolares do sistema público de ensino da Capital, nem todas estaduais, e outras unidades da rede estadual paulista pertencentes aos municípios paulistas de Rio Claro, Santa Gertrudes e Cordeirópolis.

Sendo em sua maior parte de natureza reivindicatória, as manifestações documentais a serem reveladas alcançam instâncias de decisão por vezes superiores à Direção de Escola, como a Supervisão de Ensino, a Diretoria Regional de Ensino, o Gabinete da Secretaria da Educação ou o próprio Governo do Estado, como foi o caso quando dele precisamos para o atendimento a certa reivindicação.

Superficialmente, serão mencionados aspectos da presença dos reformadores empresariais da educação no contexto atual da educação pública paulista. Mas é bom não perdermos de vista que:

uma das características centrais dos atuais programas de ajuste e reestruturação educacional é a implementação de um progressivo processo de privatização do ensino público (...), [mas que], apesar da veracidade do diagnóstico, a dinâmica privatizadora nos âmbitos educacionais dista muito de apresentar-se de forma clara e transparente (GENTILE, 1998, p.72).

E metodologicamente, como haveremos de proceder?

Que nos seja permitido, antes, uma pequena digressão: relembando o que anteriormente expusemos sobre a longa gestação do trabalho, eram múltiplos os objetivos atrelados às preocupações de então e, em vista disso, recorriamos à experiência acadêmica apoiando-nos em entendimentos como o de Fini (1994, p.66), para quem “*existem pesquisadores que se apropriam de situações às quais não pertencem e cuja artificialidade os impede de qualquer forma de intervenção nas ações*”, que não era (e continua não sendo) o nosso caso. Além do que dizia ela, existem investigações que:

organizam e/ou analisam intervenções efetivas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática, justamente em razão da ‘pertença’ a uma determinada situação concreta, real, vivida, e retornam a essa mesma situação, propondo ações, esclarecendo fatos e explicitando concepções.

Invocávamos ainda um útil conselho acolhido dos debates travados no “Ipeúna III” (setembro 2002), assim consignado:

é preciso primeiro iniciar o trabalho e depois é que a linha metodológica se esclarece’. Conta também com que, nessa trajetória, ‘pesquisar ou investigar será algo como indagar, procurar compreender, seguir vestígios daquilo que nos deixa perplexos, auscultar detalhes e analisar pormenores do ensinar e aprender Matemática, visando interferir num sistema pontuado

de negatividades, de modo a poder contribuir para a sua melhoria. (Garnica, 1999, p.60)

Colocações dessa natureza nos incentivavam a continuar agregando idéias e material para a elaboração mais consistente deste trabalho a cuja definição temática só chegamos através de um enxugamento dos objetivos antes elencados⁷, e que agora assume características de narrativa documentada, centrada na postura de um professor diante da legislação e os embates que daí decorreram. Contudo, apesar de um inevitável redirecionamento metodológico a que tivemos de proceder, não desejaríamos prescindir daquelas colocações, acolhidas durante tanto tempo e que ainda se mostram úteis na medida em que deixam entrever a possibilidade de novos olhares, de novas perspectivas de interpretação dos documentos, mesmo que estas não sejam contempladas nesta oportunidade.

Deste modo, apesar de uma certa resistência a adotarmos uma abordagem autobiográfica – resistência mal disfarçada pelo emprego do plural pleonástico utilizado desde o princípio –, a dissertação realinha anteriores pretensões, revestindo-se agora desse caráter e desviando-se dos costumeiros esquemas dissertativos. Essa, a forma encontrada para assumirmos o denso conteúdo dos documentos como foco do trabalho, ou o seu objeto.

Quebrada a tal resistência, portanto, e contando com a boa acolhida já manifestada por alguns acadêmicos pela escolha feita, disponibilizamos ao público uma pequena série de escritos cuidadosamente circunstanciados que condensam crenças, valores e atitudes de forma a possibilitar a configuração de uma identidade na qual moramos emotiva, emocional e profissionalmente. Isto tudo, sem que tenhamos em vista a predisposição para maiores introspecções.

Retornando à questão da precariedade dos serviços prestados pela escola pública (a rigor, uma questão extensiva a outras instituições públicas), bem que gostaríamos de destrinchar as razões das deficiências desse funcionalismo, sobretudo quando pertinentes à fraca adesão do servidor público aos seus deveres. Razões que geram o que

⁷Na verdade, a pretensão de antes era a de desenvolver o projeto num curso de doutorado, onde os prazos são mais dilatados e permitem aprofundar pesquisas.

vamos chamar de cultura do descompromisso (na ausência de expressão mais apropriada) e o consequente descontentamento de grande parte dos usuários desses serviços pelo atendimento que lhes é dispensado. É o que constata os documentos a serem explorados, nos limites estabelecidos de tempo e espaço, quando referidos aos níveis de participação nem sempre razoáveis de agentes da educação frente a projetos que visam melhorias na escola pública.

Aproveitamos, portanto, a oportunidade que se nos apresenta de darmos a conhecer uma prática docente que vem sendo mantida com seriedade e discrição (com nuances políticas, talvez) que pode contribuir, dentre outros eventuais aproveitamentos, com a pesquisa de grupos que vêm revigorando a Educação Matemática ao valorizarem depoimentos de professores— sem esquecer de lhes dar o nome e endereço⁸—, como é o caso do Grupo de História Oral e Educação Matemática – GH OEM, com sede em Bauru - SP, cujo coordenador atual Antônio Vicente Marafioti Garnica é proponente de uma História da Educação Matemática que tem dentre suas funções a de

*presentificar ausências [...] lançando mão de fontes várias, de diversas naturezas, visando à constituição de narrativas que possam dar conta de conhecer práticas que desconhecíamos, estratégias de formação que esquecemos, **políticas educacionais cuja existência negligenciamos.*** GARNICA(2010, p.3, grifo nosso.)

Outro grupo merecedor de destaque, já que tocamos no assunto, é o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de professores de Matemática – GEPFPM, sediado na Unicamp – Campinas e que é coordenado por Dario Fiorentini. Contando hoje com uma estrutura com caráter interinstitucional, esse grupo iniciou ano passado um projeto de pesquisa de âmbito nacional que consiste de um mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática.

⁸ Por que professores **com** “nome e endereço”? Porque tantos deles que sustentaram dissertações ou teses não tiveram esse reconhecimento dos autores, permanecendo incógnitos, quase que desempenhando o papel de cobaias..

Da forma como este projeto foi arquitetado – de por em perspectiva políticas públicas a partir da sala de aula, ou seja, de dentro para fora da escola –, trabalhos congêneres ao aqui proposto (excetuando os que tiveram desdobramentos judiciais) não foram encontrados, diferentemente de outros, que abordam direta ou indiretamente as políticas educacionais sob a perspectiva do livro didático, da formação de professores, de currículos ou de avaliações, a exemplo de BARBOSA (2007), GARNICA (2007), CARVALHO (2008), CHAPANI (2010), PINTO (2011) e outros.

Posto tudo quanto precede, vejamos como se processou a montagem da dissertação.

Um passo inicial para a organização dos trabalhos constou do garimpo de documentos – no geral, reivindicatórios, como dissemos – que serviram para esboçar o quadro esquemático da dissertação. Tal garimpo felizmente não redundou em frustração graças à quantidade de cópias-protocolo acumuladas em arquivo pessoal durante longo tempo, pois, a depender dos arquivos escolares...

Quanto à distribuição dos assuntos, sempre referentes ao ciclo II do Ensino Fundamental (5^a. à 8^a. séries, hoje 6^o. ao 9^o. anos), o primeiro capítulo foca, resumidamente, o arcabouço legal em que transcorrem os fatos abordados, sendo que, num ou noutro ponto, esse arcabouço é entremeado de referências que deixam transparecer embates políticos, dissensos e resistências durante o processo de criação e implantação de propostas educacionais oficiais voltadas para a democratização do ensino e a melhoria da qualidade da escola pública.

O segundo busca indicar predisposições que tenham motivado nosso envolvimento com a legislação educacional e como isso transcorreu, particularmente em relação a dois grandes projetos, a Escola Padrão e o Conselho de Escola, explorados a partir dos seis primeiros documentos. Estes, acrescidos de outros cinco, de natureza genérica, a exemplo de uma entrevista concedida e um artigo publicado, compõem o objeto deste trabalho. Sub tópicos como as HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e a atuação sindical, mesmo que sumariamente abordados, entremeiam essa coletânea.

O terceiro capítulo revela traços que delineiam nossa postura docente e expõe procedimentos pedagógicos adotados em classe ou extraclasse, a exemplos de: a) um tipo particular de avaliação, denominada avaliação retroativa; e b) uma metodologia de trabalhos em grupo que, posteriormente viemos saber, assemelhava-se à proposta didático-pedagógica da Assimilação Solidária, como defendida por Roberto Ribeiro Baldino.

O quarto e último capítulo, das conclusões, encerra comentários acerca da trajetória de projetos e da necessidade de ações da comunidade escolar que oponham resistência a desvirtuamentos das finalidades de projetos ou propostas que visam alterar o *status* da atual escola pública estadual paulista, corriqueiramente vista como “*escola de faz-de-conta*”, como a chamaram Silva e Davis e Espósito (1993, p.15).

Por fim, desejamos dar a conhecer, através das palavras abaixo, um substrato deste trabalho: “*O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.*” (Albert Einstein)

CAPÍTULO I – CONTEXTO EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 80 E 90

1. Década de 80 - Panorama geral

Marcados politicamente pelo processo chamado de ‘abertura democrática’, que pôs fim ao período da ditadura militar implantada em 1964, os anos 80 se afiguram como um novo contexto político e social em que as palavras de ordem na educação eram a redemocratização do ensino e a luta por uma escola pública de qualidade. Essa conjuntura favoreceu a concepção e implantação de propostas para uma educação escolar baseada em princípios democráticos e ações que buscavam uma restauração do ensino público.

Se, em anos anteriores, a ênfase de propostas reformistas assentava-se em conteúdos, a exemplo dos Guias Curriculares de 1975, nos anos 80, por onde vamos começar, as novas proposições inserem-se em um movimento de discussão política de retomada de posições mais claras em relação ao que se pensava a respeito das diferentes disciplinas escolares e de currículos, na perspectiva da melhoria efetiva da escola pública.

Assim, em conformidade com políticas educacionais voltadas basicamente para reformas focadas na democratização do ensino público e no resgate da qualidade desse ensino, os sucessivos Governos do Estado de São Paulo implantaram projetos de destaque como o Ciclo Básico (1983-1994); a Reforma Curricular (1983-1987) e o Estatuto do Magistério (1985).

2. O Ciclo Básico

Criado no Governo Franco Montoro (1983-1986) por meio do Decreto 21833, de 28 de dezembro de 1983, o Ciclo Básico (CB) propunha

integrar num continuum de dois anos o processo de ensino e aprendizagem correspondente às duas primeiras séries do ensino fundamental, [objetivando]diminuir a grande distância existente

no desempenho dos alunos das diferentes camadas da população e criando-se condições para que todos, em especial a clientela mais desfavorecida, tenham possibilidades de escolarização.
(SÃO PAULO, Estado, 1984)

Tal propositura, alterando o regime de seriação para o de ciclos, extinguiu a seriação nos dois primeiros anos de escolarização, eliminando, com isso, a reprovação escolar na passagem da primeira para a segunda série. O grande objetivo era o de aumentar o tempo de alfabetização das crianças na expectativa de que isso as beneficiaria em maior número.

Organizar duas séries iniciais em um **ciclo** de dois anos, para Maria Leila Alves, participante do processo de concepção e implantação do CB,

criava um forte movimento com vistas a remover o primeiro estrangulamento histórico de excludência da escola, com o qual se convivia há mais de 50 anos no país”, trazendo a reboque a instauração de “mudanças na cultura pedagógica visando alterar as relações dentro da escola, democratizando-as, no que viria a transformar a própria relação didática entre professor e aluno.”⁹
(ALVES, 2003, p.137 e 144)

Herdeiros da ênfase atribuída ao ritmo próprio do aluno, os ciclos, em Barreto (2006, p.7)

passaram a abrigar enfoques construtivistas e geralmente buscaram melhor dimensionar a função socializadora e o espaço cultural da escola. Tanto a quebra da concepção hierárquica e linear da aprendizagem, como a idéia de conhecimento em rede, que permeia todas as esferas da vida e não se restringe ao

⁹ O movimento atendia a compromissos de campanha eleitoral manifestamente assumidos por Franco Montoro, do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, eleito por forças de oposição ao regime autocrático que contaram com a participação expressiva de agentes educacionais do ensino público e suas representações de classe.

âmbito escolar, permitem conferir grande flexibilidade ao uso dos tempos e dos espaços de aprender (...).

Grande ênfase nestas concepções de ciclos é dada à postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola, ao trabalho coletivo com envolvimento da comunidade, à integração entre o conhecimento sistematizado e experiências dos alunos, e ao empenho na superação da fragmentação escolar decorrente do regime seriado.

Não cabe aqui nos ocuparmos com a problemática da implantação e acompanhamento do projeto, no entanto, as questões que então afloraram – e delas nos darão ideia as inúmeras citações adiante apresentadas – vão contribuir para uma melhor compreensão de dois outros projetos de fôlego, dos quais este trabalho mais se aproxima, que são os referentes à Escola-Padrão e ao Conselho de Escola.

Retomando o CB, não escapava das expectativas dos seus mentores eventuais dissensos ou resistências que a ele seriam opostas. O projeto, que não pretendia constituir-se em uma ação pontual do governo e que *demandava rupturas conceituais, valorativas e políticas*, conforme ainda Alves (2003, p.138), *era resultante de análises criteriosas de suas possibilidades de assimilação, mesmo levando em conta o conservadorismo da cultura pedagógica da rede de ensino.*

Na opinião de Moacir Gadotti,

O desafio de uma educação de qualidade para todos não foi ainda enfrentado de forma definitiva. Há, contudo, inegáveis exemplos de avanços que precisam ser reconhecidos e melhor analisados para que não ocorram retrocessos. Esse é o caso do chamado ‘regime de ciclos’ (...). Não houve consenso na época [de sua implantação] e as resistências, principalmente do magistério, foram muito grandes. (...) Contudo, não podemos negar o mérito de se ter enfrentado, pela primeira vez no Brasil, o fantasma da repetência e da evasão escolar, principalmente da primeira para a segunda série do ensino fundamental. (...)

Estava claro (...) que o ciclo básico seria implantado com o objetivo de enfrentar o elitismo e a seletividade da escola pública de São Paulo, estampados nas altas taxas de reprovação e evasão (PALMA FILHO, 2003, p.7).

Nos dizeres de dirigentes da Secretaria de Estado da Educação, relatados por Palma Filho (2003:23), o CB representava uma decisão política para enfrentar, a partir do local adequado, as séries iniciais, a questão da alfabetização e da democratização da escola que efetivamente “*só teria chance de êxito se assumida em todos os níveis do sistema de ensino, em especial pelos professores das séries iniciais, bem como pelas direções dos estabelecimentos de ensino*”.

No regime de ciclos, os alunos devem obter habilidades e competências num ciclo que, em geral, é mais longo do que um ano ou uma série, e, como dentro de um ciclo não está prevista a repetência, mas sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço, a esta proposta deu-se o nome de Progressão Continuada.

3. Progressão Continuada

Ontem e hoje, tema dos mais polêmicos da Educação, associado, de uma maneira geral, à correção do fluxo dos alunos ao longo dos anos para diminuir as taxas escolares de repetência e evasão discentes, a proposta da Progressão Continuada foi discutida em âmbito nacional na década de 80, mas somente na década seguinte, mais precisamente em 1996, com a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases, mais redes de ensino começaram a adotar o ensino por ciclos e o regime da progressão continuada dentro deles. Em São Paulo, o regime foi oficializado, para todo o ensino fundamental, em 1997¹⁰.

Na educação, o princípio da não-reprovação que inspirava a proposta em ciclos foi muito confundido com progressão continuada de estudos, **sem reprovação**, decorrendo daí a falsa concepção de que a aprendizagem discente podia ficar, também,

¹⁰Resolução SE-04, de 15.01.1998, no Governo Mário Covas.

sem avaliação, o que desvirtuava as concepções primárias dos idealizadores e estudiosos do projeto, levando-os a se manifestarem contra as distorções.

Dentre estes últimos, Vítor Henrique Paro, para quem uma das transformações necessárias a serem processadas nos sistemas de ensino diz respeito à organização do ensino em ciclos de aprendizagem que superam o “*regime estúpido das repetições de série*” (evocando a expressão cunhada por Anísio Teixeira), além do que “*o sistema seriado absolutamente não se sustenta à luz da teoria pedagógica e tem servido tão somente para jogar sobre o aluno a culpa pela incompetência do sistema escolar.*” (PARO, 2007, p.113)

Complementando as referências ao regime de ciclos e, tendo em vista suas implicações com a questão do controle da sala de aula, Luiz Carlos de Freitas – para quem decretos não chegam a afetar a trama do processo educativo – nos lembra de que:

Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ‘quebram’ a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano instrucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação. (FREITAS, 2002, p.84)

Apesar disso, no entanto, defende que:

Os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel, sua autoria.

(...)

A lógica dos ciclos sempre apresenta dificuldades para ser assumida pelas instituições. Trata-se de uma reviravolta nos

tempos e espaços das escolas que contraria sua função social: mediar hierarquias econômicas e escolares. (FREITAS, 2002, p.85 e 90)

Resta acrescentar que a partir do CB – visto como ponto de partida para a reorganização do ensino fundamental no Estado –, o regime de ciclos se expandiria às séries seguintes e o ensino fundamental passaria a contar com dois ciclos: de 1^a. a 4^a. série, e de 5^a. a 8^a. série, ou seja, o aluno só poderia repetir na 4^a. e na 8^a. série.¹¹ E acrescentar também que, dessa reorganização fazia parte uma **reforma curricular**, como adiante veremos, que deu ensejo ao processo de construção das Propostas Curriculares para o ensino fundamental.

4. A Reforma Curricular e as propostas curriculares

A implantação do CB, que não era uma medida governamental isolada, prenunciava a reorganização de todo o ensino fundamental para as demais séries segundo o processo (assim chamado) de desseriação que nele começou.

Dessa reorganização, era parte importante o programa da Reforma Curricular iniciada em 1984. Consubstanciada nas denominadas **Propostas Curriculares**, construídas entre 1986 e 1988, teve o seu anteprojeto paulatinamente construído durante os anos de 1984 a 1986, quando foram publicadas as primeiras versões preliminares.

A Proposta da Matemática para o Ensino Fundamental foi coordenada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e contou com a assessoria de professores universitários, o envolvimento de professores da rede estadual e a atuação de entidades sindicais.

Ela destacava para o aprendizado de Matemática, essencialmente:

¹¹ A partir de 2014, o Ensino Fundamental em regime de progressão continuada oferecido pelas escolas estaduais foi reorganizado em três ciclos de aprendizagem: 1º. ao 3º. anos, 4º. ao 6º. anos e 7º. ao 9º. anos. O aluno que não alcançar as competências e/ou as habilidades previstas para cada ciclo deve permanecer por apenas mais um ano no respectivo ciclo, ao final do que será automaticamente promovido ao ciclo seguinte ou à conclusão do Ensino Fundamental. É do que trata a Resolução SEE nº. 74/2013.

o significado de uma alfabetização nos aspectos quantitativos da realidade, na classificação das formas, nos rudimentos da razão, na lógica da articulação dos significados, no desenvolvimento da capacidade de projetar, de arquitetar soluções para os problemas envolvendo grandezas.

E apregoava uma nova concepção de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem, que:

Contrariamente às finalidades de mensuração dos resultados para fins de classificação do aluno em candidato à aprovação ou retenção, a avaliação deve buscar um diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno e levantar elementos para corrigir distorções observadas nesse processo.

Assim, tanto os progressos como as dificuldades de aprendizagem do aluno devem ser observados e refletidos, pois constituem parâmetros importantes e permanentes para o replanejamento das ações do professor e aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico.

O objetivo da avaliação (...) é buscar continuamente o sucesso do aluno na aprendizagem e não apenas quantificar o produto final dessa aprendizagem o que na maioria das vezes assume um caráter punitivo e discriminatório.(SÃO PAULO, 1997, p. 13 e 17. Grifo nosso)

O processo de elaboração da Proposta levou em conta problemas do ensino da disciplina há tempos diagnosticados como:

a preocupação excessiva com o treino de habilidades com a mecanização de algoritmos, a memorização de regras e esquemas de resolução de problemas; a priorização dos termos algébricos; ea tentativa de se exigir do aluno uma formalização

precoce e um nível de abstração em desacordo com seu amadurecimento.

E levou em conta, ainda, que:

*algumas vezes, uma ênfase exagerada em aspectos práticos-utilitários, apesar da aparência de adequação, da perspectiva de continuidade na relação escola-vida, tolhe a capacidade de ultrapassar o senso comum, contribuindo até para a manutenção do “status quo”. Outras vezes, **pretende-se o desenvolvimento das estruturas lógicas do pensamento através de caminhos tão genéricos, tão formais (...) que o ensino de Matemática passa a parecer apenas um efetivo exercício para o desenvolvimento do raciocínio... em MATEMÁTICA.**(SÃO PAULO, 1997, p.7 e 9, grifos nossos.)*

Quanto aos assuntos que a compõem, estes foram estruturados em três grandes temas: números, geometria e medidas. Teoricamente, os pressupostos que a embasavam eram, simplificadaamente: a) o desenvolvimento simultâneo e constante dos três grandes temas; b) o destaque das ideias fundamentais de cada tema; c) equilíbrio na profundidade e na amplitude da exploração dos diferentes temas; e d) a observância à participação ativa dos alunos.

Pires (2010, p.22) aponta outro aspecto marcante da proposta que é a apresentação do conteúdo *em diferentes níveis de abordagem, respeitada a integração dos temas a serem trabalhados e o seu desenvolvimento ‘em espiral’, como preconizava Jerome Bruner*¹².

Temos exposto até aqui medidas adotadas com vistas à reorganização do ensino estadual, mas não só o Estado promoveu mudanças no ensino fundamental. A Prefeitura de São Paulo, através da sua Secretaria de Educação, também propôs ações dessa natureza através de documentos curriculares importantes no final da década em questão,

¹² Jerome Seymour Bruner, psicólogo, notabilizou-se pelo livro “O processo da Educação”, editado pela Editora Nacional, no ano de 1973. Neste, ele exprime sua opinião sobre as conclusões a que chegaram cientistas, estudiosos e educadores que participaram da famosa conferência de Woods Hole, Massachusetts, sobre novos métodos de educação, realizada em 1959.

desencadeando, a partir de 89, o Movimento de Reorientação Curricular. Esse movimento escolheu a interdisciplinaridade como o principal eixo do projeto curricular para a ação pedagógica da escola, a ser desenvolvida através de “temas geradores” como transporte, moradia, saúde, saneamento básico, trabalho, lazer e convivência (PIRES, 2010, p.23).

Duas últimas considerações encerram este apanhado sobre a Reforma Curricular. A primeira é a de que as propostas, no seu todo, causaram discussões à época de sua divulgação. A imprensa, por exemplo, retratou um quadro alvoroçado a respeito. Constan de nossos arquivos duas publicações emblemáticas, cujos títulos ficaram impressos em nossa memória: “Ensino à Sancho Pança” (Folha de São Paulo, 02 de agosto de 1987) e “A barbarização ideológica do ensino” (O Estado de São Paulo, mesma data).¹³

Títulos assim parecem-nos suficientes para que se intua a celeuma provocada pelas propostas – celeuma que alcançou a própria Assembleia Legislativa, onde ocorreram acalorados debates. A propósito, fazia parte daquela legislatura a educadora Guiomar Namó de Melo, personagem sobre quem ainda faremos alusão no decorrer dos trabalhos.

A segunda consideração é para marcar, resumidamente, a participação do Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP diante da propositura e apresentação da Reforma Curricular.

Dos vários movimentos promovidos, seja no âmbito da associação, seja nos encontros mantidos com a CENP, brotaram importantes decisões que pleiteavam das autoridades tanto a mais ampla participação dos professores, quer na sua fase de elaboração, quer durante as discussões das primeiras versões da reforma, quanto a de que se evitasse que a Reforma fosse baixada por decreto.

Quanto à sua exposição na mídia, a APEOESP nem sempre contava com a boa vontade de periódicos de grande circulação para emitir sua posição sobre a polêmica

¹³ Não é exagero em falarmos em “alvoroço”. Palma Filho (2003, p.33) traz uma longa listade editoriais e reportagens similares publicados **apenas** no ano de 1987.

criada em torno da Reforma Curricular, mas ela serviu-se de boletins informativos próprios ou de outros veículos de divulgação, como foi o caso do hebdomadário Shopping News, que realizou várias reportagens sobre o andamento da Reforma.

5. O Estatuto do Magistério Paulista

O Estatuto do Magistério Paulista, denominação dada à Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, tinha como premissa a preocupação do Governo em “priorizar as políticas sociais e melhorar os serviços públicos prestados à população, (...) através de novas propostas pedagógicas e através do reconhecimento do trabalho do Professor”, tendo em vista a recuperação da escola pública, dada “a dramática situação em que vivia a rede, ao início do Governo (Franco Montoro)”. (SÃO PAULO, Estado, 1985a, fls. 02 a 04)

O novo Estatuto objetivava estruturar e organizar o Magistério Público de 1º e 2º graus do Ensino Básico, em termos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971¹⁴, admitindo, em seu Art. 1º, que:

à democratização da educação não bastava meramente ampliar vagas nas escolas, mas que estas não prescindissem de uma qualidade cuja consecução requeria tanto o compromisso dos educadores com o sucesso do aluno, quanto o investimento estatal na melhoria das condições de trabalho, entre elas a valorização do Magistério. (SÃO PAULO, Estado, 1985a)

Sua abrangência alcançava os integrantes do “Quadro do Magistério, que é o conjunto de cargos e funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação” (Art. 3º, inciso IV) que “desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino” (Art. 2º).

¹⁴ Esta Lei, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, foi revogada pela Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Dentre seus dispositivos constavam direitos e deveres, resumidamente abaixo relacionados, sendo alguns destacados por nossa conta. Entre os direitos, em seu Art. 61, figuram:

- *ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;*
- *ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e a construção do bem comum;*
- ***participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;***
- ***participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;***
- *reunir-se na unidade escolar para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares.*(Grifo nosso)

Quanto aos deveres dos integrantes do Quadro do Magistério, cabia-lhes “o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas”, cabia-lhes, pelo Art. 63, dentre outros deveres:

- *conhecer e respeitar as leis;*
- *preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;*
- *comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;*

- *manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;*
- *incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educando, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;*
- *assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;*
- *respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado;*
- *comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;*
- *zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional;*
- *participar do Conselho de Escola;*
- *participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares.*(Grifos nossos)(SÃO PAULO, Estado, 1985b)

A partir desse Estatuto, para nossos propósitos, merece especial atenção o Conselho de Escola, órgão integrante da estrutura funcional das escolas de 1º e 2º graus, e nele nos demoraremos um pouco.

6. Conselho de Escola

Deixando para algumas páginas posteriores a questão de suas peculiaridades legais, como composição e atribuições, o Conselho de Escola, considerado já então de caráter deliberativo, como expõe o Art. 95 do Estatuto, só havia sido assim instituído um ano antes da promulgação da lei em questão, depois de muita discussão e conflitos. O marco da assunção desse Conselho, chamado à época de Novo Conselho, foi a promulgação do Governo do Estado de outra lei¹⁵, de 1984, que efetivamente instituiu

¹⁵ A Lei Complementar nº. 375, de 19 de dezembro de 1984. Seu autor foi o deputado Paulo Frateschi, do Partido dos Trabalhadores.

um Conselho deliberativo com a prerrogativa de participar do cotidiano da Unidade Escolar, transformado que foi em fórum de expressão e decisão.

Anteriormente, ele era de natureza apenas consultiva, *quase sem expressão na dinâmica escolar*, nas palavras de Ribeiro (1989), e vinham de longe as fortes reações contrárias a que o Conselho assumisse seu novo *status*. Como exemplo dessas reações, basta citarmos que, já em 1978, quando da promulgação de um anterior Estatuto do Magistério¹⁶, o Governador da época, Paulo Egydio Martins, em meio a uma conjuntura educacional de conflitos, chegou a vetar dispositivos tendentes à implantação de um colegiado com maior participação nas escolas.

Fatos como esse já sinalizavam a importância do Novo Conselho, cujo histórico é permeado de embates políticos em torno de sua efetivação, obtida só mais tarde, em 1984, como vimos. Esse histórico se justifica especialmente em razão de os Conselhos poderem interferir no tradicional poder de decisão dos diretores de escola, criando um novo modelo de gestão escolar.

Insistindo na questão das resistências ao Novo Conselho, observemos que, passados dois anos de sua instituição – lapso de tempo aparentemente suficiente a que as eventuais divergências fossem ultrapassadas –, a Secretaria da Educação, tendo em vista as *“inúmeras consultas recebidas, solicitando esclarecimentos sobre diversos aspectos do Conselho de Escola”* reiterava orientações anteriores, respondendo, uma vez mais, *“a dúvidas apresentadas por integrantes das Unidades Escolares e por Autoridades de Ensino”*. Para tanto, expediu Comunicados (aos Diretores de Divisão Regional, Delegados de Ensino e Diretores de Escola) com orientações *“para a instalação e funcionamento do Conselho de Escola”*, insistindo em que:

“o Conselho de Escola, tal como está constituído, é uma conquista que evidencia a política adotada pelo Governo do Estado, viabilizando a efetiva participação da comunidade na discussão, reflexão e solução dos problemas que lhe são inerentes, legitimando a autonomia da Unidade Escolar.”

¹⁶ Trata-se da Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978.

E repisava, no mesmo documento, que:

Ao ser atribuído poder de decisão a todos os segmentos integrantes da Unidade Escolar, compartilham-se com o Diretor os esforços na busca de respostas coletivas aos problemas que a escola enfrenta.

Assim, a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e diretrizes da SE passa a ser de todos. (SÃO PAULO, Estado, 1986, grifos nossos)

Tais transcrições e outras que lhes seguirão são importantes não só porque despertam o interesse por um estudo perquiridor sobre a operacionalidade das decisões da cúpula hierárquica da Educação, como, também, porque serão confrontadas com nossos registros documentais a serem explorados no capítulo seguinte.

Ainda em alusão à questão das resistências a um Conselho participativo, causavam-nos perplexidade os incontáveis indicadores da indiferença de muitos professores e diretores (para não falar de supervisores) diante da insistente pregação oficial sobre a indispensável efetividade dos Conselhos de Escola. À época, nossa expectativa era a de que, apesar do insucesso da Secretaria da Educação durante os dois anos de implantação do projeto, mesmo assim, o tempo se encarregaria de enfraquecer eventuais dissonâncias e, desta forma, Comunicados com o teor do apresentado não seriam mais necessários. No entanto, **sete anos depois**, em 1993, a Secretaria da Educação ainda se prontificava a prestar esclarecimentos.

Vejamos, resumidamente, o Comunicado de 10 de março do mesmo ano, direcionado, igualmente, para Diretores de Divisão Regional, Delegados de Ensino, Diretores de Escola e Conselhos de Escola:

Considerando:

- o Programa de Reforma do Ensino e a importância dos Conselhos de Escola;

- que a presença da comunidade é fator decisivo na reorganização e na renovação da escola pública;

- que a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e as diretrizes da SE é de toda a comunidade;

- as inúmeras consultas recebidas, solicitando esclarecimentos sobre os diversos aspectos do Conselho de Escola;

- o Comunicado SE, de 31.03.86, que explicita: [...]a eleição dos representantes dos professores, especialistas de educação, funcionários, pais e alunos [para a composição dos conselhos de escola] deve realizar-se em assembleias distintas e ser precedida de amplos debates, para assegurar o afloramento de ideias e aspirações, garantindo, desta forma, uma representação de caráter real de cada um destes segmentos;

O Secretário da Educação comunica que:

As atas que registram esses procedimentos, em livro próprio e com a assinatura de todos os participantes, serão sempre tornadas públicas, por afixação permanente, em local visível nas unidades escolares, e arquivadas na secretaria, à disposição de todos os interessados e, em especial dos órgãos de supervisão responsáveis pelo processo. (Grifos nossos)
(SÃO PAULO, Estado, 1993)

À margem das proclamações oficiais sobre a importância dos Conselhos Escolares, tomemos, numa primeira aproximação, o trabalho de Ribeiro (1989) – não aleatoriamente aqui trazido¹⁷ –, para quem:

O conselho deliberativo tem sido apontado, por diversos educadores, como um espaço de participação da comunidade na escola que pode superar os vícios e as limitações reveladas pela Associação de Pais e Mestres – APM. De fato, sua aprovação foi fruto da reivindicação de grupos de educadores progressistas, e os espaços que ele abre, pelo menos enquanto proposta legal, são mais abrangentes que os das APMs.

[...]

O novo Conselho representa um avanço significativo no sentido de uma ampla democratização da escola pública à medida que através dela toda a comunidade envolvida pode se fazer representar e decidir sobre a conduta administrativa, financeira e pedagógica da escola.

No entanto, é preciso reconhecer que:

as promessas do Conselho ainda estão longe de se realizar; o próprio desconhecimento da maioria sobre as atribuições dele é o principal índice de sua quase nenhuma efetividade. (RIBEIRO, 1989, p.25)

Mais adiante recorreremos à autora para apurar as causas dessa inoperância. Por ora, fiquemos com o aspecto legal da questão.

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao

¹⁷ Não aleatoriamente porque nele é que reside a base de argumentação, à época, de boa parte dos nossos documentos reivindicatórios a serem exibidos no capítulo próximo.

número de classes do estabelecimento de ensino”, exatamente o que determina o “caput” do Art. 95, da Lei Complementar 444/85. A partir dele extrairemos os parágrafos e alíneas selecionados a seguir, ligeiramente resumidos:

§1º - A composição [do Conselho de Escola] obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I – 40% de docentes;

II - 5% de especialistas de educação, excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% dos demais funcionários;

IV - 25% de pais de alunos;

V - 25% de alunos;

§ 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

Das atribuições do Conselho de Escola, que figuram no §5º., consta, resumidamente: deliberar sobre (alínea I) ou apreciar (alínea III), como aqui destacados, o seguinte:

- diretrizes e metas da unidade escolar;*
- alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;*
- as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;*
- Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.*

Dois outros artigos (7º. e 8º.) determinam que:

- O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por*

convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

- As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta de seus membros.

Com isto, finalizamos esta primeira abordagem sobre Conselhos de Escola, sendo certo que voltaremos a eles nos demais capítulos. Antes, contudo, uma alusão à participação da diretoria da APEOESP e associados em relação a esses conselhos.

7. A atuação sindical

Foi grande a mobilização dos professores em meados da década de 80 na luta por melhores condições de trabalho. Da pauta das reivindicações fazia parte a aprovação de um Conselho deliberativo. Porém, notoriamente,

apesar de ter sido a principal protagonista de sua aprovação, a Apeoesp não propôs nenhuma medida para o acompanhamento sistemático de sua implantação. (...) Houve, sim, a tentativa de difundir e defender a proposta do Conselho através de seus órgãos de divulgação, o jornal Apeoesp em Notícias e a Revista de Educação, ainda que não como tema de destaque. RIBEIRO (1989:29)

O destaque, mesmo, se refletiu na distribuição de cartazes e folhetos informativos à rede de ensino, como revelam os folders abaixo:



Figuras 1 a 6: Folders da APEOESP sobre o Conselho de Escola – Década de 90.

Por fim, sem que estejamos, aqui também, dando o assunto por encerrado (ainda discorreremos mais tarde sobre a compatibilização entre as ações sindicais e a postura dos associados no ambiente da escola, no que lhes tocava assumir as atribuições do Novo Conselho), é oportuno anteciparmos que grupos populares organizados em torno da importância dos conselhos manifestavam-se insatisfeitos e teciam críticas à forma como, neles, os trabalhos eram conduzidos:

(...) As eleições não são realizadas como deveriam, sendo o diretor quem indica quase sempre os pais que irão participar através do que alguns chamaram de eleição ‘dedocrática’. As reuniões não se realizam com a frequência devida e, o que é mais grave, normalmente são marcadas durante a semana em horários em que a grande maioria dos pais e alunos que trabalham está impedida de participar. (...) O aspecto inovador do Conselho (...) não se realiza na prática. (...) O monopólio do diretor sobre as informações e os canais de comunicação com a administração central garante-lhe um poder de manipulação muito grande. (RIBEIRO, 1989, p.31).

8. Hora de trabalho pedagógico coletivo

Acrescentemos, por fim, tomando ainda por base o Estatuto do Magistério a que temos nos referido, umas palavras sobre a Hora de trabalho pedagógico coletivo - HTPC.

Era uma reivindicação antiga dos professores a obtenção de um espaço, fora das aulas normais, para se dedicarem à discussão dos problemas da escola e da Educação, desde que fossem, para tanto, remunerados. Foi justamente o Estatuto mencionado que lhes proporcionou a oportunidade ao instituir o que primeiro se chamou Hora de Trabalho Pedagógico – HTP (Arts. 10º. e 13º.).

Consideradas horas-atividade remuneradas, as HTPs eram divididas, conforme a jornada semanal de trabalho docente, em *horas de trabalho pedagógico coletivo e em*

horas de trabalho em local de livre escolha pelo docente (Art. 10º.). As primeiras previam *reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, bem como o atendimento a pais de alunos* (Art. 13º.); as segundas, destinavam-se à *preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos* (Art. 13, § único). As HTPCs vieram depois. E foram enfaticamente recomendadas – como não podia deixar de ser – para encontros coletivos.

Encerrando a década em apreciação, a década de 80, podemos aqui proceder a uma pequena antecipação cronológica, adiantando que as HTPCs, tendo surgido primeiro no interior do Projeto Ciclo Básico, foram depois estendidas, a partir do projeto Escola Padrão (1991, Governo Luiz Antônio Fleury Filho), aos professores de todas as séries (mas apenas aos participantes do projeto). Finalmente, em 1996, abrangeram todos os demais professores.

Levando, então, o que de perto mais interessa e colocando-nos mais próximos da atualidade, trazemos aqui noções de organização e funcionamento das HTPCs para confrontos posteriores. É de um Comunicado da CENP¹⁸ que extraímos os seguintes reiterados encaminhamentos dirigidos aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola, a fim de que todos lhes dedicassem “*especial atenção*”:

1. *A HTPC caracteriza-se fundamentalmente como:*

- *espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;*
- *trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.*

¹⁸ Comunicado CENP de 06.02.2009.

2. *No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:*

- *considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;*
- *definir previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;*
- *planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;*
- *organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE (Diretoria de Ensino).*

9. *A Escola Padrão e a década de 1990*

Nesse período, novas ações foram tomadas com vistas à modernização do sistema educacional do Estado, entre elas, o Programa de Reforma do ensino público do Estado, que levou à instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” – mais representativo para este trabalho, razão pela qual apenas ele será aqui abordado –, à Reorganização das Escolas da Rede Pública, à instituição do Regime de Progressão Continuada em todo o Ensino Fundamental e à municipalização do Ensino Fundamental.

Instituído durante o Governo Fleury Filho pelo Decreto Estadual 34.035, de 22 de outubro de 1991, como parte do Programa citado, o Projeto Educacional “Escola Padrão” tinha como propósito enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação pública, tendo como princípio fundamental a autonomia administrativa e pedagógica da escola, e objetivando as seguintes finalidades, em seu Art. 1º:

I – recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;

II – modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;

III – preparar o aluno para o acesso aos níveis elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;

IV – utilizar novas tecnologias educacionais.

Atrelada ao slogan “o ensino público passado a limpo”, a palavra “padrão” do título do Projeto se opunha à ideia de padronização que caracterizava a escola de governos anteriores. Em seu Art. 3º, o Decreto enumerava as seguintes determinações:

I – autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular;

II – liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

III – autonomia administrativa, implantada gradativamente, a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom funcionamento.” (Grifos nossos)

Para que a autonomia da unidade escolar fosse alcançada, o parágrafo único desse artigo determinava, dentre outras medidas a serem tomadas, esta, a que damos realce:

reforço do papel do Conselho de Escola, como instância de aprovação e controle dos planos escolares.

Para os efeitos deste trabalho, são suficientes essas transcrições de modo a confrontá-las com nossas ações no capítulo seguinte. Não percamos de vista a ênfase dada pela legislação tanto à autonomia administrativa e pedagógica das escolas, quanto ao fortalecimento do papel dos Conselhos de Escola.

De nossa parte, a avaliação global do Projeto – particularmente quanto ao seu potencial de mudança – sempre foi positiva, assim como a de tantos outros professores, chegando mesmo a deixar boas lembranças em alguns¹⁹. Todavia, nem a todos, certamente, ele agradou. Algumas publicações chegaram a rotulá-lo como projeto de qualidade duvidosa²⁰.

De qualquer forma, as disposições do Projeto vinham ao encontro de nossas expectativas profissionais através da perspectiva nelas embutida de poder transformar um sistema de gestão escolar, tradicionalmente centrado na figura dos diretores, num sistema solidário e participativo a partir do revigoramento da legislação do Conselho de Escola, até então mera *legislação de gaveta*, como se costumava dizer²¹.

A Direção de cada Escola Padrão assumiu uma importância tal no Projeto que houve quase que uma inversão no relacionamento hierárquico dentro da Secretaria de Ensino: os diretores das primeiras 306 unidades constituídas como Escolas Padrão mantiveram durante um bom tempo ligações bem próximas com os dirigentes da própria Secretaria, o que antes não era usual. Corria à época a máxima de que o Diretor era o melhor parceiro da Reforma.

Ao longo de poucos anos de sua implantação e em virtude de problemas que dela transcorreram, em especial o alto dispêndio com sua manutenção²², segundo a Secretaria da Educação, o Projeto foi aos poucos “minguando” e as Escolas Padrão foram desativadas no início do governo Mário Covas, em 1998.

¹⁹ Como exemplo de depoimentos nesse sentido, veja-se o trabalho de Albertina Paes Sarmiento, *Escola- Padrão: curta vida, longa saudade*, publicado pela Revista Eletrônica Saberes da Educação, volume 2 – nº 1, 2011, p.1-22.

²⁰ Como exemplo, “Escola- Padrão: Um Projeto de Qualidade Duvidosa”. Fernandes Neto, Edgard. In Revista Desafios na Educação, jan. 1995, nº 0, p. 20.

²¹ Só mais adiante, em 1995, é que, através de nova regulamentação do Conselho de Escola, se intentará alterar o quadro gestacional, pondo esse Conselho em condições de dividir com a Direção a responsabilidade pelos destinos da escola.

²² Segundo a Secretária da Educação, Roserley Neubauer, em entrevista dada à Folha de São Paulo, em

Temos até aqui abordado a legislação estadual, mas não podemos deixar de lado uma iniciativa do Ministério da Educação que desencadeou o processo de elaboração de **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN**, a partir de 1995 e até 2002, para diferentes níveis e modalidades de ensino. Também nesse período, o Conselho Nacional de Educação - CNE apresentou as **Diretrizes Curriculares Nacionais**, com força de lei – um processo envolto em muita polêmica, no qual alguns dilemas clássicos da educação brasileira voltaram à discussão, conforme registra Pires (2008, p. 24).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que oficiais, não se revestiam de um caráter de obrigatoriedade, o que favorecia os sistemas estaduais e municipais de ensino, e mesmo as escolas, que possuísem considerável margem de autonomia para tomá-los em conta e redefini-los, tendo em vista suas próprias orientações curriculares. Daí o *caráter aberto e flexível das orientações nacionais*, como defende Barreto (2006, p.3).

Outra característica dos PCN – talvez reveladora de uma influência das Propostas Curriculares de São Paulo – é o intento de que o **regime de ciclos** seja utilizado na organização de todo o ensino fundamental, o que permitiria *maior flexibilidade para atender à diversidade da clientela, evitando a fragmentação excessiva do percurso escolar provocada, sobretudo, pela repetência no regime seriado*. (BARRETO, 2006, p.6)

Dentre as demais características sobressaem tanto o agrupamento em áreas dos componentes curriculares e a introdução dos “temas transversais” – uma novidade curricular que, tendo em vista o exercício da cidadania, visava contemplar também a discussão sobre a problemática social, vinham ao encontro da necessidade de tratamento de questões sociais na escola²³ –, quanto terem adotado como critérios para seleção dos conteúdos sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, indicando

²³Aqui, outra possível influência: neste caso, do Movimento de Reorganização Curricular da Prefeitura de São Paulo, como deixam entrever os “temas geradores” como transporte, moradia, saúde, saneamento básico, trabalho, lazer e convivência, apontados às pags. 17 e 18.

conteúdos não apenas na dimensão de conceitos, mas também na dimensão de procedimentos e de atitudes, [ênfatizando] a importância de superar a organização linear dos conteúdos e a necessidade de explicitar as conexões entre eles, inspirando-se na metáfora de construção do conhecimento como ‘rede’.(PIRES, 2008, p.27)

Voltando às propostas de âmbito estadual, em 1996 foi a vez da Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, um projeto baseado na expectativa de aumento das taxas de aprovação do Ensino Fundamental e na ideia de que a escola funcionaria mais adequadamente se os alunos mais novos estivessem separados dos mais velhos, em ambientes mais adequados às diferentes faixas etárias.

Aparentemente, a Reorganização serviu para facilitar a municipalização do Ensino Fundamental, como propõe Pascoal (1998, p.27). De qualquer forma, segundo dados do governo estadual, houve um aumento daquelas taxas – um aumento a ser visto com reserva, diz a pesquisadora, dada a necessidade de desmistificação das formas utilizadas para a obtenção desse índice, já que “os *apressados e lamentáveis estudos de recuperação feitos às pressas para camuflar estatísticas*”, ao final do ano citado, concorreram para aquele aumento. Recuperações assim procedidas “*tinham, declaradamente, a intenção de aprovar todo mundo, objetivo nada condizente com a verdadeira forma de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem*” (grifo nosso).

Tal oportuno depoimento, que mencionamos de passagem, guarda uma forte conexão com um dos documentos²⁴, dentre aqueles adiante explorados.

Por último, finalizando o delineamento da conjuntura educacional dos anos 80 e 90 e anunciando como nos havemos diante da legislação exposta, no capítulo seguinte, uma informação complementar sobre as HTPCs. Tendo surgido primeiro no interior do Projeto Ciclo Básico (1985), elas foram depois estendidas, a partir do projeto Escola

²⁴ Documento 7, p.74.

Padrão (1991), aos professores de todas às séries (mas apenas aos participantes do projeto). Finalmente, em 1996, abrangeram todos os demais professores.

CAPÍTULO II – DO ENVOLVIMENTO COM A LEGISLAÇÃO DE ENSINO

1. Do período que precedeu o envolvimento

Este capítulo bem que poderia começar pela exploração de razões pessoais que nos levaram a agir como agimos, dentro ou fora da sala de aula, sempre respaldados no discurso oficial ou acadêmico comprometido com mudanças.

Tal exploração, no entanto, iria certamente esbarrar em predisposições genéticas que não cabem aqui ponderar. Daí, quem sabe, começarmos com certo ar de imprecisão quanto a apontarmos razões idiossincrásicas que pudessem servir de base à compreensão de nossa postura docente.

Nada nos impede, todavia, de adiantarmos aspectos dessa postura como é, por exemplo, a crença de que a escola, além de ser instrumento de (re)construção de conhecimentos, deve ser essencialmente uma instituição – tanto quanto ou até mais que outras – de construção social (hoje, mais do que nunca). A par desse aspecto, apontamos outro que é o da postura assentada em princípios de responsabilidade profissional, cujas facetas emergirão deste trabalho.

Parece-nos poder dizer ainda que nossa aproximação com questões vinculadas à legislação educacional se explica não só em termos do quanto vimos dizendo, mas também em consequência do dever de pautar a moralidade administrativa²⁵ na preservação do direito das pessoas.

O caso a seguir, uma carta enviada ao Governador do Estado²⁶, Orestes Quércia, tem a ver com isso:

²⁵ A noção de moralidade administrativa é aqui identificada com a noção de administração honesta e de boa-fé.

²⁶ Em 12 de maio de 1987, protocolada sob número 16867-31-87, em 16.05.1987, junto ao Palácio dos Bandeirantes.

São Paulo, 12 de maio de 1987.

Exmo. Sr.

Governador do Estado

Prezado senhor:

Convicto de que o Governo do meu Estado esteja interessado em prestigiar o servidor que deseja trabalhar, venho rogar a V.Excia. que me assegure esse direito.

Nesta conjuntura grevista, há de dispor V. Excia. de meios para coibir abusos de funcionários da Secretaria da Educação, praticados até mesmo com a conivência de diretores de escola.

É o caso da EEPG “Prof. Júlio César de Oliveira”, em Pirituba, área sob jurisdição da 1ª. Delegacia de Ensino da Capital.

Usam os alunos e usam os pais de alunos em benefício dos grevistas. Aulas são suspensas, alunos são dispensados e, o que é mais grave, rasuram o livro do ponto que, por sinal, não mantém registros fidedignos.

E os fiscais? Será que não existem? Ou existem e se mancomunam com os grevistas?

Não teria a própria Delegacia de Ensino atribuições fiscalizadoras?

Ajude-me Sr. Governador. A mim e a todos aqueles que, como eu, têm mostrado dedicação e probidade.

Dê-nos esta recompensa.

Atenciosamente,

Assinatura.

A carta acarretou sindicância dentro da escola – um procedimento administrativo rotineiro que, no caso, deu bons resultados.

Mas, ainda, não foi essa manifestação que nos aproximou da legislação. Nem, tão pouco, episódios judiciais precedentes. Tudo isto, no entanto, talvez tenha em

comum uma velha influência que nos arriscamos a revelar. Trata-se da influência herdada de um jornalismo sério, com responsabilidade social que foi protagonizado por dois intelectuais: Paulo Duarte, paleontólogo da USP e jornalista, e Paulo Mendonça, escritor e jornalista, ambos diretores da Revista Anhembi, que teve suas atividades encerradas de forma abrupta, logo ao início da ditadura militar na década de 60.

A influência deveu-se à forma imparcial e corajosa com que exerciam um jornalismo incisivamente crítico, principalmente quando insatisfeitos com a conduta ou ação de quem quer que fosse da classe política. Mas, nem só os políticos eram alvo dessa criticidade. Autoridades públicas das mais diversas áreas também o eram, principalmente as ligadas à Educação.

Rotineiramente, a Revista acolhia reclamações de professores descontentes ou insatisfeitos diante da incompetência e/ou prepotência de diretores de escolas públicas espalhadas pelo Estado. Como exemplo, em uma das edições que abordava desmandos das autoridades da Educação em Itápolis-SP e municípios próximos, a matéria tinha por título uma expressão muito significativa que, ainda hoje, soa aos nossos ouvidos: “*Os energúmenos de Itápolis e outros energúmenos*”. Sem dúvida, o que somos começou a ser reforçado naquela época.

Vem de longe, portanto, um certo apego a questões de moralidade administrativa, apego que certamente precede a série de atitudes docentes, objetivo deste trabalho, tomadas a partir de meados da década de 90, quando a legislação educacional começou a servir de suporte às nossas reivindicações com vistas a dar concretude a ela própria.

Tratam-se de ações reivindicatórias que nem sempre estiveram atreladas estritamente à defesa da moralidade administrativa. Isso aconteceu também em relação à defesa de pontos de vista, por questão de **afinidade** com o discurso oficial, como foi o caso de nosso envolvimento com o Projeto Escola-Padrão, implantado no Governo Fleury Filho (1991-1994), como parte de um Programa de Reforma do Ensino Básico, conforme vimos anteriormente, à **pag. 31**.

O Projeto apregoava, não é demais repisar, que a palavra “padrão”, aplicada à nova escola que o Governo estava disposto a construir – *em conjunto com a sociedade* – nada tinha a ver com a escola “*uniforme, burocrática, rígida e anônima*” como ela era sobejamente conhecida.²⁷ No entanto, o que constatávamos era uma grande distância entre, de um lado, as intenções e pressupostos do Projeto e, de outro, a disposição de diretores de escola, no que lhes cabia, de trabalhar **realmente** em prol dele. Em consequência, a Escola-Padrão não diferia muito – em nada, poderíamos dizer – da escola desacreditada que a precedia.

2. O engajamento no Projeto Escola-padrão

Como se depreende das últimas palavras, assumimos a defesa do Projeto Escola-Padrão porque ele vinha ao encontro ao nosso modo de pensar a escola, e essa foi a razão de o termos adotado como base de sustentação para a elaboração dos dois primeiros documentos, examinados a seguir.

Documento 1 - Um primeiro envolvimento com a legislação é marcado por um manifesto²⁸ enviado à Delegada de Ensino de Rio Claro, no qual apontávamos distorções de princípios e finalidades do Projeto numa Unidade Escolar da rede pública estadual. Mais especificamente, buscamos manifestar-nos diante de uma situação conflitante entre as ações praticadas por uma Diretora de Escola Padrão e as recomendações do Programa de Reforma, que visavam, fundamentalmente, “*recuperar a qualidade do padrão de ensino*” posto em ação nas escolas. Uma cópia protocolada desse manifesto vem juntada ao final do trabalho como Anexo 1.

Como faremos ao introduzir comentários ou simplesmente transcrever documentos, cada um deles será encabeçado, já a partir deste, por um destaque em epígrafe precedido pelo símbolo ■ na forma:

²⁷ Não deixa de ser curioso o jeito de um governo novo referir-se ao que o precedeu, quando o assunto é educação: o que varia é a elegância (ou falta dela, como no caso) do discurso novo em cima do velho.

²⁸ Datado de 15 de outubro de 1994 e protocolado junto à Delegacia de Ensino de Rio Claro (hoje extinta), sob nº 3355, em 10 de outubro do mesmo ano, referente à Escola Estadual “Profª. Maria Aparecida Arruda”, do Município de Santa Gertrudes – SP.

▪ Pais e professores dispostos a discutir problemas à procura de soluções é o que não falta; o difícil é o acesso a essa discussão.

Era mais ou menos geral o quadro de desajuste entre as intenções do governo e a realidade das escolas, porém o manifesto a que nos referimos não se restringia à atuação da diretora da escola frente ao Projeto. Envolvia também a Supervisora da Escola a quem cabia o dever de supervisionar a execução do Programa, do qual, lamentavelmente, a supervisão mantinha distanciamento, eximindo-se de conhecer, através dos próprios olhos, o âmago escolar – uma realidade quase sempre dissimulada pela Direção da Escola, segundo suas conveniências.²⁹

É muito interessante, portanto, para os fins deste trabalho, explorar tal documento porque ele revela um aproveitamento dos alunos abaixo das piores expectativas, em procedimentos básicos da Matemática. O fato, sonegado aos pais dos alunos, foi alvo de evento público realizado na Unesp- Rio Claro, na presença de autoridades da Secretaria da Educação.³⁰

Parafraseando o documento, defendíamos com clareza que, em conformidade com o espírito da Reforma, estávamos comprometidos com:

“qualquer ação pedagógica que busque promover a formação de uma cidadania consciente e democrática deve estar baseada em uma organização administrativa que pratique o espírito crítico e democrático de gestão.”

²⁹A dissimulação, o escamoteamento ou mesmo a manipulação de informações é um tipo de conduta administrativa que foi adotada algumas vezes em escolas públicas por onde passamos. Até mesmo ocorrências disciplinares de certa gravidade são omitidas como forma de dissimular precariedades do sistema escolar ou para evitar alarmismos. No entanto, só as mais graves, como ações de vandalismo e atentados contra a vida humana – denunciativas claras dessas precariedades –, são as que alcançam os jornais

³⁰O documento foi apresentado e discutido em Mesa Redonda “A sala de aula de Matemática”, na presença de autoridades da Educação, como dito, durante a I Semana de Formação de Professor de Matemática, no Campus da Unesp – Rio Claro, em 25 de outubro de 1994.

E mais, que:

“a autonomia da escola supõe o efetivo comprometimento da comunidade escolar com o seu projeto pedagógico.” (p. 2)

Portanto, para quem acreditava e desejava que a escola pública saísse do marasmo letárgico em que se encontrava, não era difícil intuir que a não observância desses pressupostos punha em risco a construção da **Nova Escola** (esse era o *slogan*) **“em conjunto com a sociedade”**, como o Projeto queria.

Assim, na iminência desse risco, como poderiam permanecer impassíveis professores e pais³¹ solidários com o Projeto? De nossa parte, mesmo a contragosto de alguns pares e de agentes da hierarquia superior, defendíamos de forma criteriosa as intenções de mudança apregoadas por educadores de grande projeção acadêmica. De forma criteriosa e responsável, dissemos, sempre guardando o devido respeito aos superiores e respaldado na legislação.

A propósito, falando em guardar respeito aos superiores e lembrando daquele desventurado professor, acusado de indisciplina e insubordinação ao começo do texto, abrimos parênteses para um curioso registro. É que, num intervalo de folga na elaboração deste texto, tivemos oportunidade de ler mais umas poucas páginas do tal processo e descobrimos algo intrigante, digno de nota, rapidamente que seja.

Consta dos autos do processo que aquele professor “procurou um diálogo amistoso com a direção da escola não encontrando eco em sua solicitação”, e que, nas ocasiões em que esteve com a supervisora da escola, sempre foi “muito cortês” com ela, tratando-a até mesmo “de forma gentil”. Aí está o ponto que nos intriga: amistosidade, cortesia, gentileza são atributos que não combinam com a pecha de indisciplinado e insubordinado atribuída pelo diretor ao tal professor. Mas... que seja. O digno diretor devia ter as suas razões. Que fiquem os dois uma vez mais de lado para continuarmos discorrendo sobre a trajetória da “Nova Escola” – como a mídia da Secretaria Estadual da Educação chamava a Escola Padrão.

³¹ Embora estes, infelizmente, pouco soubessem do Projeto, dado o seu distanciamento do âmago da escola.

Dizíamos que o espírito do Projeto apontava para mudanças benéficas a serem buscadas **em conjunto com a sociedade**, a partir de uma organização administrativa que praticasse o **espírito crítico e democrático**. Dizíamos também que os professores simpatizantes com a causa deviam manter-se solidários em torno dela, contrapondo-se a uma situação que os sujeitava (e aqui retomamos textualmente o documento em pauta) *a uma Direção nada democrática e muito pouco favorável à participação efetiva da comunidade nos destinos da “sua” escola.* (p. 2)

Uma das provas do risco que se avizinhava do insucesso do Projeto, expusemos, foi a maneira pela qual foi elaborado o Plano Diretor da Unidade Escolar, do qual “*só um pequeno grupo de professores, dentre os quais alguns estavam de saída da escola, participou da tarefa.*” Esta a razão porque:

com o devido respeito, apresentamos reparos ao Plano anterior em que manifestávamos nossa vontade de participar da elaboração do Plano atual, mas tivemos frustradas nossas expectativas, com o que amargamos durante bom tempo o boicote a que fomos submetidos.(p.2)

Quanto aos planejamentos dos professores PEB III, designação dada aos professores do nível II do Ensino Fundamental,

eles foram realizados já com as aulas em andamento, em seções de HTPs[hoje, HTPCs], de forma fragmentária, extemporânea e sem qualquer disciplinaridade. Pior do que isso, eles ocorreram à revelia do Plano Diretor, o que denota a fragilidade da proposta educacional da escola, no contexto da Reforma.(p. 3)

Podemos depreender desse fragmento do texto o quanto as HTPCs da Escola se desviavam de sua finalidade principal que é a de servir como espaço de formação continuada de professores e ter caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão,

acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e desempenho dos alunos.

Também a Jornada Pedagógica ao início do ano letivo também não se alinhava ao espírito de trabalho conjunto voltado para a consecução de metas do Projeto e ficou reduzida, para os professores, à leitura de textos do Programa, ao passo que o seu propósito:

seria a reflexão e discussão, porém isso não aconteceu. As leituras foram procedidas com superficialidade, segundo um ritual de mera formalidade a ser cumprida. Uma avaliação entre os professores, hoje, serviria para atestar a baixa produtividade daquela jornada. Dela, praticamente nada restou que não fosse a sensação de tempo perdido.(p. 3)

À supervisão da escola, ausente (omissa?), caberia garantir, à época, a discussão do Programa de Reforma,

orientando professores e, em especial, a diretora, quanto aos papéis de todos num novo contexto. Um novo contexto em que cada membro da comunidade escolar, em particular a diretora, para dar o exemplo, se predispusesse a “reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças individuais”. Um contexto menos derrotista, menos fatalista e mais esperançoso, mais efetivamente envolvido e comprometido com a coletividade. Essas são as bases da Reforma para a construção de uma Nova Escola, “em conjunto com a sociedade”.(p. 3)

Quanto a questões de autonomia, caso a escola estivesse realmente direcionada para alcançá-la, o documento consignava que, para estarmos em estreita consonância com o programa de Reforma,

essa autonomia somente seria alcançada caso houvesse ‘a livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias

de ensino que ele julgasse mais adequadas à sua realidade'. Fora desse quadro, o que prevalece é o regime de tutela, característica da administração escolar tradicional que a Reforma justamente quer combater.(p. 3)

Era óbvio, portanto, que, para não degenerar em contrassensos, a adoção de medidas visando melhorias devia passar pelo crivo do Conselho de Escola, mas isso não acontecia. Foi o caso da adoção do Construtivismo na escola. Ele

teria de passar pela livre escolha do seu corpo docente, depois de estudar e discutir os diversos aspectos da Teoria e suas implicações, depois de analisar as reais condições docentes e discentes em trabalhar naquela perspectiva, depois de refletir e discutir, enfim, e, sobretudo, as finalidades do processo educacional da escola. Mas, assim não tendo ocorrido, a adoção da novidade, imposta de forma autocrática, serviu de pretexto ao expurgo de livros didáticos da biblioteca, expondo ao perigo de se tornar contraproducente e de degenerar em contrassenso.

É importante transcrever também a abordagem do documento em termos de autonomia e desenvolvimento moral embutidos no Construtivismo de Piaget, que:

não se limitando ao domínio intelectual e sendo visto também enquanto desenvolvimento moral da criança, atribui importância à moralidade autônoma da criança em seus estudos.

E autonomia significa ser governado por si próprio, em oposição a heteronomia, que significa ser governado pelos outros.(p. 4)

Portanto, é estranho pretender que as crianças se tornem adultos moralmente autônomos se o regime escolar é estritamente heterônomo, ponderava o documento.

Com relação à espinhosa questão dos graus de envolvimento dos agentes educacionais com as responsabilidades escolares, o documento ressalta a importância da ética e da moral nos procedimentos deles. Afinal, esses agentes são responsáveis pela formação da cidadania responsável dos alunos no contexto geral da sociedade, e prescindir dessa responsabilidade pode levar:

à condição de cumplicidade de uma sociedade cada vez mais omissa e, talvez em decorrência disso, mais violenta e mais desumana. Tem muita razão a educadora Guiomar Namó de Mello quando defende a tese de que “agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada”.(p. 4) (Grifos atuais)

Voltando um pouco atrás, outro contrassenso que advinha da aceitação apologética do Construtivismo revelava nossa preocupação com a tendência nada auspiciosa do esvaziamento de aprendizagens básicas, resultantes, a nosso ver:

da preponderância do método sobre os conteúdos e objetivos das disciplinas, particularmente em relação à Matemática, (...) as consequências são desalentadoras: os conteúdos e objetivos da disciplina estão sendo literalmente pulverizados. A Matemática está sendo sucateada: 60% dos alunos de 8ª série não sabiam ao início do ano, calcular $\frac{2}{3} + \frac{4}{5}$. (p. 4)

A respeito de dados preocupantes como esse, o documento alertava que o “Construtivismo” da Escola não era o único culpado pelo quadro inquietante. Havia de se considerar também a influência deletéria de discutíveis critérios de aprovação utilizados. E sobre isto, o texto lamentava termos ouvido de alguns diretores que “a escola não deve reprovar aluno; a vida, mais tarde, cuida disso” (p. 5).

Nosso ponto de vista era o de que Construtivismo e Reforma podem andar juntos se discutidos com seriedade e não apenas para satisfazer a hierarquia superior,

*todavia, para que se possa extrair de ambos benefícios reais para a coletividade, é indispensável que haja um planejamento adequado, com a possibilidade de troca de experiências, de reflexão e debates em meio a uma **atmosfera de respeito e cordialidade**, como se pressupõe que seja um ambiente sadio de trabalho.* (p. 5)

O texto alertava para outro fator que interferia na qualidade dos serviços que a Escola prestava à coletividade: eram os problemas decorrentes da conduta dos alunos.

Existem problemas de conduta em qualquer escola, dir-se-á. É verdade. Porém, com uma diferença: nesta escola, o professor, e apenas ele, é sempre o culpado. (...) Como decorrência dessa discutível 'norma' pedagógica, estabelecida unilateralmente pela Direção da Escola, o código disciplinar para os alunos (...) virou letra morta.(p. 6)

Como consequência, os alunos iam perdendo limites comportamentais dentro e fora da Escola. Relatemos de passagem que, em certa ocasião, o rebuliço e a bagunça generalizados de alunos na rua, diante do portão da Escola, atraiu até a Imprensa ao local (p. 9). Não era e continua não sendo possível, em sã consciência, admitir a culpa exclusiva dos alunos por seus deslizes, pois,

Obviamente, o professor nem sempre é responsável, sozinho, por tudo quanto for desvio de comportamento discente. O seu trabalho tem conexões com o todo da Escola. Não é de se estranhar, portanto, que fatores como, exemplificando, a impunidade ou a antevisão que o aluno tem de sua aprovação quase certa (certa, seria melhor dizer), independentemente de estudar ou não, acabem interferindo em sua conduta, acarretando transtornos aos professores, aos pais e ao próprio aluno.(p. 6)

Não passava despercebido no texto que a palavra **impunidade** mantém conexões não só com fatores internos à escola, mas também com fatores a ela externos. Foi muito oportuno, pois, que o documento trouxesse o depoimento de um PhD em Psicologia da UFRJ, Prof. Dr. Francisco Nunes, para quem:

*existem na Psicologia alguns modelos para trabalhar os distúrbios de conduta. Entre esses modelos, o que mais aparece atualmente na literatura científica é o modelo ecológico-comportamental, que defende a tese de que **um indivíduo não é desviante por si só, mas que ele pertence a um ecossistema em desequilíbrio que favorece a ocorrência do problema.***

O lado de fora da sala de aula faz parte desse ecossistema. Procurar no âmbito da Escola, e não apenas dentro da sala de aula, onde e de que forma ela pode estar favorecendo a ocorrência de distúrbios, como a indisciplina e a acomodação dos alunos, é dever da Escola.

Pais e professores dispostos a analisar o problema é o que não falta; o difícil é o acesso à discussão do problema. (p. 6)

Explorava mais o documento a indisciplina discente. Os alunos, dada a complacência com que eram tratados os seus deslizes, e:

conscientes de que ‘no fim, todo mundo passa’, como eles mesmos costumam dizer, tornam-se mais indisciplinados, perdendo muitas vezes o respeito aos professores. Fazem questão de não trabalhar, tornam-se inoportunos e incômodos, gerando descontentamento e desmotivando seus próprios colegas. (Estão construindo sua cidadania ‘responsável’.)

É com esse ambiente desagradável de sala de aula, cansativo, desestimulante que os professores se deparam amiudemente:

alunos irrequietos, dispersivos, desinteressados, que faltam em demasia, inviabilizando qualquer trabalho produtivo. (p. 7)

Essa realidade provoca muito desânimo entre os professores, e até mesmo o afastamento de alguns, expondo-os muitas vezes a distúrbios de saúde física ou mental. A propósito, não é sem razão aparente que ocorre um grande afluxo de professores aos serviços de saúde do Estado na área da Psiquiatria. Conforme assinalava o texto,

Há casos de desistência de professores lecionarem para determinadas turmas, como há casos de situações constrangedoras que levam docentes ao choro. Há casos de professores que param as aulas e, com os nervos à flor da pele, vão pessoalmente à Direção pedir providências contra a indisciplina. O quadro é, numa palavra, lamentável (...).

Diante disso, é necessário ao professor despende um excessivo, desgastante e, muitas vezes, infrutífero esforço para alcançar níveis razoáveis de desempenho discente. Não é à toa que a sala dos professores da Escola esteja se transformando em sala de desabafos.

(...) Dentre outras atitudes negativas, a postura fatalista de alguns professores, segundo os quais 'o mundo jaz no poder do iníquo' não ajuda em nada a alterar o quadro acima. Ao contrário, reforça-o ainda mais.(p. 6-7)

Recordemos que, à época, a Escola em questão fazia parte do Projeto Escola Padrão e publicações do correspondente Programa de Reforma davam conta de que o principal problema que vinha sendo enfrentado pela rede pública de ensino era o da qualidade do ensino ofertado. Em vista disso, deviam ser redobrados os cuidados docentes, a fim de que soubessem os professores em que terreno pisavam.

Não nos escapava, portanto, a compreensão da necessidade de cumprir um planejamento meticuloso que, forçosamente, devia começar com uma sondagem inicial de pré-requisitos em Matemática necessários ao desenvolvimento de novos conteúdos, conforme prescrevia o Plano de Ensino da Escola série por série:

Quando veio para a Escola, ao início do ano, o signatário ficou apreensivo em relação aos conhecimentos matemáticos dos seus alunos. Para permanecer [neste documento] apenas entre as oitavas séries [nonos anos, hoje], uma sondagem de nível desses conhecimentos revelou resultados insuficientes e pouco abonadores para a Escola, (...).(p. 7, 8)

Só para que se tenha ideia, dados extraídos somente de uma dessas turmas, a melhor, com 31 alunos e excluídos os erros que evidenciavam distração nos cálculos, revelaram que, dentre eles:

- a) 42% ou não sabiam ler x^2 , ou liam-no 'x sobre 2'
- b) 45% não efetuaram corretamente $3/5 \times 7/8$
- c) 49% não efetuaram corretamente $2/3 + 4/5$
- d) 49% não concluíram corretamente $\sqrt{81} + \sqrt{1} + \sqrt{0}$
- e) 52% não calcularam corretamente $(3/5)^2$
- f) 55% não calcularam corretamente $4,97 \times 3,08$
- g) 58% interpretaram $x.x$ como sendo $2x$
- h) 65% não calcularam corretamente $22/3 : 5/7$
- i) 65% não calcularam corretamente $30 + 10 : 2$
- j) 71% não calcularam corretamente $1,44 : 12$
- k) 90% não concluíram corretamente $2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3 + (-2)^2 + (-2)^3$
- l) 97% não transformaram $4/5$ em notação decimal, corretamente
- m) 97% não calcularam corretamente $(3xy).(5x^2 y^3)$
- n) 100% não calcularam $(2/3)^{-1}$
- o) 100% não calcularam corretamente $15x^2 y^3 : 5xy^2$

p) 100% não concluíram corretamente o cálculo do valor numérico de $x^2y - 3xy - 4x$, quando $x=-1$ e $y=2$.

Os pais não tinham, embora deversem ter, diz o documento, consciência desse aproveitamento tão baixo dos filhos, e o professor precisou desenvolver um trabalho árduo para reverter o quadro, embora não o tenha conseguido na medida em que desejava, pois nem tudo dependia dele:

Com o intuito de alcançar melhores resultados, bem que o professor se prontificara a exercer atividades de reforço aos sábados, na Escola; contudo, mesmo tendo ele dispensado qualquer remuneração, negaram-lhe permissão para tanto. Ainda hoje, o professor não entende o porquê da medida, uma vez que em ano anterior havia [obrigatoriamente] atividades aos sábados. Poder-se-ia muito bem perguntar: havia apenas porque era obrigatório?(p. 8)

Os resultados, de maneira geral, poderiam ser melhores, consta do documento,

se as ações e reações da Sra. Diretora não concorressem para molestar psicologicamente o professor da disciplina. É de se lamentar a antipatia gratuita que a mesma nutre contra ele, que outro pecado não cometeu que não fosse o de “respeitar o aluno (...) e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado”.(Art. 63, inciso X, Estatuto do Magistério, grifos nossos.)

Finalizando, o documento considerava que o administrativo preponderava sobre o pedagógico na Escola,

contrariando o que aconselha o Programa de Reforma. A Sra. Diretora, resguardada logicamente a hierarquia, não se põe ao lado dos professores, e sim, se sobrepõe a eles. Em sendo assim, não desfruta do que se poderia denominar “intimidade pedagógica” com os seus comandados. Tanto isso é verdade,

que teve de voltar atrás em sua recente decisão de entrar nas classes para acompanhar as aulas, tamanho foi o descontentamento provocado pelo anúncio da medida. (p. 9)

Entrelaçando o desempenho Direção da Escola com aspectos da Reforma, concluía o documento que:

A despeito de toda a literatura posta à disposição, a Escola-Padrão vem se constituindo apenas numa questão de rótulo novo para um produto antigo. É o caso da EEPG 'Profa. Maria Aparecida Arruda'.

O embaraço criado pela Direção da escola à efetiva participação da comunidade na vida da Escola impede que esta possa vir a usufruir dos benefícios da Reforma. Nas mãos da Sra. Diretora a Reforma sofre um ponto de estrangulamento.(p. 9, grifo atual.)

A esperança do signatário em relação ao documento era a de que a Diretora possibilitasse,

com brevidade, a formação de um ambiente humanitário, agradável e de crescimento, no âmbito escolar, onde AS RELAÇÕES SOCIAIS SEJAM DE IGUALDADE, ESTIMULANDO O APRENDIZADO DO DIÁLOGO, DO CONSTRUIR COM, DO TRABALHAR COM, DO ENTENDER-SE COM. (p. 10)

justamente como preconizava o Programa de Reforma: ***“uma Reforma idealizada para reabilitar tanto a escola pública quanto a respeitabilidade do professor.”*** (p. 10)

Para quem acreditava e desejava que a escola pública saísse da situação em que se encontrava não era difícil prever os riscos de insucesso da Reforma, como dissemos antes, caso os envolvidos no seu Programa permanecessem indiferentes às suas proposições. De nossa parte, não faltaram alertas e contribuições, a exemplo do

documento que acabamos de examinar. E ele não foi ele o único, como veremos logo a seguir.

Documento 2 – Na sequência do anterior, este representa bem nossa disposição de compartilhar o sentimento da necessidade de mudanças que era, na verdade, o espírito do Programa de Reforma. Trata-se de um texto encaminhado para apresentação e discussão numa Jornada Pedagógica, a convite da Direção, em outra Escola Padrão, a “Jamil A. Saad”, de Cordeirópolis – SP, do qual traremos alguns excertos (difíceis de sintetizar). Na íntegra, ele consta do Anexo 2.³²

Vamos comentá-lo, epigrafando-o com o seguinte destaque:

▪ O caminho está à nossa frente. Se não o trilharmos é porque, na verdade, estamos satisfeitos com o que somos, com o que temos e não desejamos mudanças.

Na ocasião, expusemos aos presentes, corpo docente e Direção da escola, que metade da motivação em aceitarmos o convite foi nossa manifesta afinidade com o Programa de Reforma do Ensino Público e, conseqüentemente, da crença que mantínhamos nas potencialidades da Escola-Padrão. A outra metade da motivação repousava na expectativa do comprometimento da direção da escola com o Programa, pois,

A uma Escola-Padrão não basta apenas essa nova designação. Para os fins da Reforma, de nada adiantam a boa vontade e a inspiração dos seus mentores se a Direção da Escola não estiver imbuída do seu espírito. Em outras palavras, uma Escola Padrão sem o comprometimento da Direção é somente uma questão de rótulo novo para um produto antigo, ou seja, uma escola ‘uniforme, rígida e anônima’, como ela é sobejamente conhecida.

³² O documento, de março de 95, tem por título “Fala aos professores da Escola Padrão “Jamil A. Saad”: aspectos circunjacentes à prática pedagógica”.

A Escola Padrão está sujeita, portanto, a inviabilizar-se. Conforme sua atuação, a Direção da escola pode servir como ponto de estrangulamento da Reforma. Digo isto nesta oportunidade, da mesma forma como eu o disse num documento encaminhado à Sra. Delegada de Ensino de rio Claro, em outubro passado.

Quem acredita na Escola Padrão sabe que, para o êxito dela, é imprescindível que a Direção esteja sintonizada com os seus pressupostos.(p. 1, grifos atuais.)

Em verdade, o quanto advogamos a favor do engajamento da direção desta Escola Padrão, a fim de que as expectativas do projeto fossem alcançadas, repetia-senas demais escolas constantes deste trabalho, na figura de seus diretores. O sucesso das reformas depende muito deles. Severino (1992:88), diz que o diretor (diretor educador, para ele) “*é, sem dúvida, a alma do projeto educacional da Escola. É ele que, através de uma ação coerente e lúcida, mantém vivo o processo da Educação no âmbito da Escola: um processo realmente formativo, capaz de contrapor-se ao império da rotina e da burocracia*”.

O compromisso da direção da escola, dizíamos, era um trunfo, mas não bastava isso. Teríamos, todos, professores e direção, de:

explorar o Programa e suas conexões além do que já o exploramos, para extrair dele tudo quanto de bom tenha a nos oferecer. De uma maneira mais ou menos geral, as intenções e os pressupostos da Reforma ainda permanecem inexplorados na penumbra do descrédito.

Assim, a proposta do Governo de que a nova escola seja construída ‘em conjunto com a sociedade’ ainda está, na prática, longe de suas iniciativas preliminares. O Conselho de Escola, como órgão co-participante da gestão da escola, permanece preso às suas origens, inoperante como sempre foi.

Um Conselho de Escola mais participanteé, pois, uma novidade com a qual teremos de nos acostumar sob pena de nos conservarmos à margem de uma política educacional que se firma cada vez mais e que, na atual gestão governamental vai se consolidar, certamente.

E de onde proviria esta certeza?(p. 1, 2)

“De onde proviria esta certeza?”, perguntava o texto. A resposta remetia a Guiomar Namó de Mello³³, que creditava muita importância aos Conselhos de Escola e à autonomia da escola pública:

Quem conhece Guiomar Namó de Mello, educadora e pesquisadora influente na educação brasileira, notadamente a paulista, e quem conhece sua ‘interlocutora permanente’, a educadora e também pesquisadora Teresa Roserley Neubauer da Silva, atual Secretária da Educação, sabe com que empenho ambas defendem teses ligadas à autonomia das escolas [públicas] e à questão das escolas eficazes.

Em seu último livro^[34], [...] Guiomar Namó de Mello, ex-coordenadora do grupo que elaborou a proposta de educação do PMDB de São Paulo, em 1982, destaca que ‘somente se a escola tiver autonomia, ganha sentido efetivo a tão valorizada participação de professores, pais e comunidade’, e que ‘é urgente sensibilizar a sociedade para que ela cobre qualidade de ensino’. (p. 2)

Outra novidade com a qual teríamos de nos acostumar, consta do texto, era o significado que o Projeto atribuía às HTPs (hoje, HTPCs):

³³ Autora de obra singular da literatura educacional brasileira “Magistério de 1º grau – Da competência técnica ao compromisso político”, editada pela Cortez: Autores Associados, em 1987.

³⁴MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade - Desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994, 2ª.edição, p.154-155.

um momento privilegiadíssimo de trabalho, capaz de desencadear mudanças significativas na qualidade dos serviços que podem ser prestados à comunidade, capaz de estabelecer um envolvimento maior dos professores com sua prática pedagógica e capaz de levar um professor à percepção de que certas soluções podem brotar das reflexões do seu grupo.

As HTPs, cumpridas com seriedade representam, talvez, o melhor legado da Reforma. Esses momentos de reflexão sobre a prática docente, se bem aproveitados, proporcionam uma produtividade extremamente fértil no contexto escolar, aproximando, muitas vezes, a prática da pesquisa, circunstância que, dentre outros aspectos, pode motivar a publicação de trabalhos.(p. 2)

Há que alongarmos um pouco mais as considerações do texto sobre as HTPs. Argumentando a favor de que elas representavam efetivamente um legado que não devia ser desperdiçado, invocávamos os resultados de uma pesquisa comparativa que o americano H. W. Stevenson procedeu junto a cinco áreas metropolitanas, sendo duas nos Estados Unidos e três na Ásia:

Os professores asiáticos são mais habilidosos que seus colegas americanos para, numa mesma aula, utilizar vários tipos de organização (...) dos trabalhos de classe.

E, o que é mais surpreendente,

os professores asiáticos (...) seriam mais bem preparados que os norte-americanos para o manejo da sala de aula (p. 2)

Havia uma boa razão fundamentando essas diferenças:

os professores asiáticos despendem 40% do seu tempo “em atividades de consulta entre os seus pares, em estudos conjuntos e em discussões sobre o rendimento dos alunos”. Os restantes 60% passam em salas de aula. Além do mais, a troca de experiências entre professores mais antigos e professores mais novos é muito mais frequente nas escolas da Ásia.^[35]

Esta ilustração nos dá uma boa ideia sobre porquê o Programa de Reforma considera as reflexões nas HTPs o ingrediente básico do trabalho docente.

Todos esses aspectos ligados à Escola Padrão delineados ou pressentidos acima, fazem dela como que um nascedouro de práticas redentoras não só da escola pública, mas da respeitabilidade profissional do Professor.(p. 3)

Quanto a questões de planejamento, era evidente que algo deveria mudar na rotina dos planejamentos. E o “ponto de partida” poderia ser o planejamento marcado para o dia seguinte àquela jornada. O documento, lembrando que **“as atividades de sala de aula e os resultados alcançados decorrem do planejamento”**, conclamava a todos escapar do eu usual esquema estereotipado, voltado unicamente para a manutenção do *status quo* da educação pública:

Escapar desse esquema é enveredar pelo caminho de indagações do tipo “em que medida nosso planejamento está atrelado ao Plano Diretor?”, “em que medida os objetivos do planejamento anterior foram atingidos?”, “até que ponto teria sido cumprido, por um colega de disciplina, o planejamento da série anterior?”, etc.

³⁵Idem, ibidem, op. cit., p. 172,179.

Indagações dessa natureza encaminham um planejamento mais consciente e de maior nível de qualidade. Um planejamento que denota mais envolvimento do professor com sua profissão, que revela sua preocupação com a consistência e eficiência do seu trabalho e que, por incrível que pareça, valoriza o dever docente contido no Estatuto do Magistério (Art. 63, Inciso X), frequentemente negligenciado, que é o de “respeitar o aluno (...) e comprometer-se com a eficácia do seu aprendizado”. (p. 3)

Como nunca compartilhamos do processo habitual de montar planejamento só para atender a burocracia, o texto enfatizava que,

Montado o planejamento, será indispensável fazê-lo acompanhar os fatos. A rigor, deveríamos andar com o planejamento debaixo do braço. Planejamento que fica mofando no escaninho é pseudo-planejamento. É simulacro de planejamento. (p. 3)

Era muito curioso e incômodo o costume manifestado por professores da área quando, diante do surgimento de qualquer preocupação com a didática ou metodologia da disciplina, exclamavam, meio marotamente: “chama o Dante!”³⁶. Contrariando esse comodismo, rezava o texto:

Não nos esqueçamos de um lado importante de nossa profissão que é a reciclagem dos conhecimentos. Que isto não signifique, porém, que devemos sair de olhos fechados em busca de novidades. Devemos explorar os nossos recursos. O ponto de partida somos nós. Este é o meu ponto de vista. (p. 3-4)

Encerrando esta revisita ao texto, transcrevemos seu fecho, onde encarecíamos aos presentes à Jornada Pedagógica que o apego às ações reabilitadoras, como as

³⁶ Referindo-se ao Prof. Dr. Luiz Roberto Dante, da Unesp - Rio Claro.

sugeridas, contribuiria para a escola ganhar mais vida e ser mais interessante e produtiva:

Boa parte dos sentimentos, a exemplo do desânimo e da frustração que acabam permeando as ações pedagógicas, comprometendo nosso trabalho, provêm da estrutura de operacionalização de procedimentos que nos é imposta de cima para baixo. Agora é hora de invertermos a mão dos acontecimentos. Com o aval do próprio Governo, nossa escola já pode ser “o núcleo e a base de um sistema de ensino capaz de dimensionar suas próprias necessidades e programar as suas ações”.

[...]

Aproveitemos, portanto, a oportunidade oferecida pela Reforma. O caminho está à nossa frente. Se não o trilharmos é porque, na verdade, estamos satisfeitos com o que somos, com o que temos, e não desejamos mudanças.(p. 4)

Não muitos anos depois, o Projeto entrou em fase de declínio. A própria Secretária da Educação do governo seguinte, Roserley Neubauer, chegou a declarar à Imprensa, em princípios do Governo de Mário Covas, em 1995, ano em que as Escolas-Padrão foram extintas, que o Projeto precisava ser reavaliado. “Uma escola que se transforma em Escola-Padrão passa a custar 40% mais ao Estado e os resultados são pequenos”, dizia ela³⁷. Em 2008, uma Resolução da SE³⁸ extinguiu o Projeto, reforçando, nas palavras de Sarmento (2011:3), “o que sempre ocorreu ao processo educativo brasileiro: um constante recomeçar, sem continuidade...”.

3. O engajamento no Projeto Conselho de Escola

Outro envolvimento com a legislação deveu-se ao fato de acatarmos o Conselho de Escola em todas suas atribuições.

³⁷ Jornal Folha de São Paulo, 04 de janeiro de 1995.

³⁸ Resolução SE-63, de 20.08.2008.

É um pouco longa a história dos conselhos. De um ponto de vista político da questão, Ramos e Fernandes (2010:47) explorando a construção histórica do conselho escolar no Brasil, em termos de lutas, contradições e conflitos, abordam o surgimento histórico de instâncias conhecidas como “conselhos”, como sendo nada mais, em suas origens, do que instâncias formadas por uma coletividade bastante seleta, preocupada com a governabilidade e a manutenção de determinado *status quo*.

Fica claro para as autoras que essa conotação política dos conselhos chega aos nossos dias, sem que dela escapem os nossos Conselhos de Escola, mas este é um viés de pesquisa que escapa às intenções do trabalho. Vamos aqui nos ocupar simplesmente de algo mais complicado, que é o de procurar dar concretude à legislação – mais particularmente, no que ela tem a ver com Conselho de Escola.

Complicado, dissemos, porque não nos parece fácil buscá-la a partir do **rés do chão escolar**, em meio aos alunos, pais dos alunos, colegas professores e hierarquia próxima. Essa busca é algo vivenciado e é dessa vivência, **desse patamar**, que brotam os documentos sobre como nos havemos no pleno exercício da docência.

Pois bem. Originalmente, os Conselhos de Escola tinham caráter meramente consultivo e eram formados por professores e técnicos com a função de auxiliar diretores de escola nas decisões e tarefas pedagógicas e administrativas, podendo opinar e prestar auxílio quando solicitados. No entanto, como acontecia com as Associações de Pais e Mestres - APMs, o poder de decisão permanecia nas mãos do diretor, como sempre.

A regulamentação atual dos Conselhos, que integra o Estatuto do Magistério em um dos seus artigos, reveste-os de novas competências pelas quais a duradoura concentração de poderes nas mãos da direção da escola fica passível de diluir-se no compartilhar com outros um novo modelo de gestão escolar.

Já sabíamos por aquela época, meados da década de 80, que os Conselhos eram uma importante instância senão de decisão, pelo menos de encaminhamento de propostas de mudança. Daí, a ênfase dada pela cúpula administrativa da SE ao expedir Portarias ou Comunicados, tendo como alvo privilegiado os diretores de escola,

categoria que desempenhava um papel chave no Projeto, como vimos no capítulo anterior. Muitos deles, porém – a maioria de quantos conhecemos –, só aparentemente seguiam as determinações superiores.

O fato era de tal forma abusivo que nos prontificamos, em mais de um caso, a requerer de instâncias superiores à direção das escolas a observância, por parte destas, aos preceitos dos Conselhos. É o caso do encaminhamento de requerimentos selecionados e abaixo transcritos (documentos 3 a 5), instados que foram pelo *dever de comunicarmos irregularidades* (cf. 8º. item do Estatuto do Magistério, pág. 21), nos quais reivindicávamos a reparação de anormalidades na composição de Conselhos, em duas escolas diferentes.

Documento 3 – Apoiando-se na coerência pretendida pelas autoridades educacionais entre discurso de mudança e práticas administrativas, ele pleiteia a correção de irregularidades praticadas na composição de um Conselho de Escola. Encaminhado à Delegada de Ensino de Rio Claro – SP, diz respeito à escola “Prof. Marciano de Toledo Piza”, da mesma cidade. Consta cópia protocolada do mesmo no Anexo 3. Como destaque, escolhemos:

▪Quando o conselho de escola e a associação de pais e mestres conseguem sair do papel, tornam-se alavancas poderosas para mudanças na escola.

*Exma. Sra.
Delegada de Ensino de Rio Claro*

*Ormil Alves Pilatti, RG. 3.492.905, Prof.
III da EEPG Prof. Marciano de Toledo Piza, desta D.E.,
vem à sua presença para expor-lhe e, ao final, requerer-lhe o seguinte:*

*a) Considerando a ênfase que vem sendo dada pelo
Governo do Estado à democratização da gestão das
Escolas Públicas, meta que somente será perseguida*

através da 'PARTICIPAÇÃO ATIVA DA COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA, CONTRIBUINDO E AVALIANDO O PROCESSO DE MUDANÇA DESEJADO';

b)Considerando que, nesse novo contexto, 'QUANDO O CONSELHO DE ESCOLA E A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES CONSEGUEM SAIR DO PAPEL E QUANDO OS PAIS DE ALUNOS ESTÃO PRESENTES E PARTICIPANTES, TORNAM-SE ALAVANCAS PODEROSAS PARA A MUDANÇA DA ESCOLA';

c)Considerando, ainda, que a Escola, por dentro dela própria – em especial a sua direção, PRECISA REMOVER OS CONDICIONAMENTOS OU ENTRAVES A ESSA PARTICIPAÇÃO, SEM O QUE NUNCA SE CONCRETIZARÁ A MUDANÇA PRETENDIDA;

d)Considerando, por fim, que a composição do Conselho de Escola, onde leciona o requerente, realizou-se de forma irregular, além de ter sido processada em cima de critérios não condizentes com os desejáveis para um ambiente, DE FATO, DEMOCRÁTICO E ABERTO A MUDANÇAS, como foi o caso, por exemplo, da ingerência da Direção da Escola em termos de induzir resultados;

e)A irregularidade consiste na subversão ao Art. 95, parág. 2º, do Estatuto do Magistério, que preceitua: 'os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo'. A escolha dos representantes dos professores não foi feita por seus pares, como prescreve a norma e, o que é grave, recaiu sobre uma grande maioria de professores ausentes, sem que constasse destes nenhuma declaração de vontade em

participar do Conselho, que não fosse a palavra da Sra. Diretora;

f) Acrescente-se às circunstâncias o fato de a Direção da Escola ter-se proposto, mesmo diante dos alunos, a exercer uma triagem na escolha dos representantes dos alunos, submetendo os nomes dos interessados à apreciação dos professores;

g) Posto isto, pede vênia o requerente para solicitar-lhe as providências de praxe para que, em nome da COERÊNCIA pretendida pelas autoridades educacionais entre discurso de mudança e práticas administrativas, SEJA INVALIDADA A COMPOSIÇÃO DO CONSELHO EM QUESTÃO.

Rio Claro, 08 de março de 1997.

Documento 4 - Este outro texto, atrelado ao anterior, é de natureza recursal e pleiteia a mesma providência anteriormente pleiteada: a anulação de Conselho eleito ilegítimamente, depois de esforços em vão para conseguir tal propósito junto à Direção da escola, primeiramente. Ele é endereçado à Dirigente Regional de Ensino de Limeira (cópia protocolada no Anexo 4). O destaque vai para:

▪ A falta de fidelidade a princípios conferem à escola uma atmosfera de faz-de-conta, transformando em parolice, dentre outros, o tema da cidadania crítica e responsável.

*Exma. Sra.
Dirigente Regional de Ensino em Limeira*

Ormil Alves Pilatti, abaixo assinado, R.G.
3 492 905, PEB II da E. E. Carolina Augusta Seraphin,

*Rio Claro, vem à sua presença para **expor-lhe e, ao final, requerer-lhe** o seguinte:*

a) Considerando a ênfase dada pelos últimos governos do Estado à democratização da gestão das Escolas Públicas, meta que somente será perseguida através da “participação ativa da comunidade interna e externa, contribuindo e avaliando o processo de mudança desejado”;

b) Considerando que o Conselho de Escola, conforme a pregação oficial, é a via de acesso, por excelência, à participação dos pais nos destinos da escola, como se dela fossem os seus cogestores;

c) Considerando, conforme a literatura acadêmica que a escola, por dentro dela própria, em especial sua Direção, precisa remover os condicionantes ou entraves a essa participação, abrindo-se para a comunidade que deve “ser chamada (...) [para] acompanhar e avaliar as ações da escola”;

d) Considerando que o Conselho da Escola é um órgão colegiado que pode alterar a estrutura de poder nas escolas e que, em razão disso, tem sido desfigurado, a ponto de servir até mesmo “como respaldo para o desrespeito a determinações centrais de cunho democratizante”;

*e) Considerando que a escola pública do Estado, transfigurada e à beira da insolvência para muitos observadores, passar por momentos difíceis que exigem dos envolvidos no processo educacional **mais profissionalismo e determinação no gerenciamento dos***

mecanismos de operacionalização da política educacional vigente, e que o Conselho de Escola, um desses mecanismos, necessita ser prestigiado e fortalecido;

f) Considerando, então, face ao que o autêntico Conselho da Escola, como o quer o Governo, não comporta distorções ou omissões que dissimulem os seus propósitos, requer o signatário que se digne V.S^a. a encaminhar a anulação da recente escolha de pais e alunos para o próximo mandato de dois anos, na E.E. Carolina Augusta Seraphin, em Rio Claro, tendo em vista que:

- a convocação dos pais para a eleição não foi programada e executada de forma a facilitar a presença deles. Muito ao contrario, a “convocação”, só anunciada oralmente através dos alunos, ocorreu apenas na véspera da eleição, marcada para as 7 horas da manhã seguinte;

- que obviamente, a atabalhoada “convocação”, além de dificultar o acesso dos pais, impediu um trabalho de conscientização junto a eles sobre as atribuições e o significado daquele órgão, num contexto de mudança por que necessariamente passa a escola pública;

-que o manifesto descaso ao ideário do Conselho de Escola, demonstrado na forma como se procedeu a convocação entre-aspas dos pais, não manifesta, entretanto, o único vício na composição do futuro Conselho. Viciosa, também, foi a escolha dos alunos. Os seus representantes não foram eleitos, para tal finalidade, por seus pares, mediante processo seletivo,

conforme preceitua o Art. 95, Parág. 2º, do Estatuto do Magistério;

- que os pais e alunos recentemente “escolhidos” para o mandato dos próximos dois anos não conviverão certamente com a Sra. Diretora, prestes a deixar o cargo, mas, sim, com quem vai substituí-la – **pessoa a quem caberia a prerrogativa de compor, à sua maneira, e certamente com mais sensibilidade –, um efetivo e eficaz Conselho de Escola, em oposição ao conselho com c minúsculo, em vias de se instalar;**

-que, reforçando-se o que acima consta acerca das agruras por que passa a escola pública, **a fidelidade aos princípios que norteiam a implantação e a atuação do Conselho de Escola representa boa vontade e aquiescência da atual política educacional. O contrário, ou seja, a falta de fidelidade àqueles princípios, ou a sua contemporização, além de ferirem as intenções oficiais, conferem à escola uma atmosfera de faz-de-conta, transformando em parolice, dentre outros, o tema da cidadania crítica e responsável.**

-Que, por fim, **a comunidade escolar externa deve ser chamada para dividir responsabilidades com a comunidade escolar interna e, com esta, conforme o diz claramente o legislador, procurar “alternativas de solução para problemas administrativos e pedagógicos”.**

Dos Diretores, então, mais do que nunca, se espera que administrem as escolas “**tomando por base a legislação vigente, as diretrizes da Secretaria e das decisões dos Conselhos [isentos] de Escola**”. Não poderia, portanto, a Sra. Diretora E. E. Carolina Seraphin tergiversar diante do processo de democratização da “sua” Escola, justamente no ponto de partida desse processo – a

composição do Conselho de Escola. Esse, o fato que motiva a presente manifestação do requerente.

Rio Claro, 25 de maio de 2001.

Documento 5 -A partir do não provimento do recurso acima, este documento é dirigido à Sra. Secretária da Educação, também em nível de recurso, com a mesma apelação anterior: a anulação de composição irregular de Conselho (Anexo 5). Após os encaminhamentos de rotina, o requerimento foi posto para a apreciação dos próprios conselheiros. Aqui, o destaque é:

▪Num país em que parece normal um conselho de escola ilegítimo opinar sobre sua ilegitimidade e um supervisor diligenciar sobre o que não supervisionou, parecem normais outras tantas bizarrriasno contexto da Administração Pública.

Exma. Sra.

Secretária da Educação

Ormil Alves Pilatti, abaixo assinado, R.G. 3.492.905, PEB II da E. E. Carolina Augusta Seraphin, Rio Claro, inconformado com os procedimentos escolares rotineiros que não se coadunam com o discurso de mudança da atual política de educação pública, vem respeitosamente à presença de V. S^a, principal porta-voz dessa política, recorrer da decisão proferida pela Sr^a. Dirigente Regional de Ensino de Limeira que, diante da argumentação cristalina, consistente e inapelável do requerente, houve por bem negar a ele o pedido de anulação da composição irregular, ilegítima e debochada do Conselho de Escola, na U.E. onde leciona.

A decisão da Sra. Dirigente baseou-se num ritual falho, folcloricamente jurídico, mandando o Conselho ilegítimo opinar sobre sua ilegitimidade. E mais: encarregando das diligências a pessoa processualmente

mais suspeita para tanto - o supervisor da escola. A diligência resultou num toco “informativo”, obviamente nada isento, como é de praxe acontecer nos casos em que o supervisor diligencia sobre o que não supervisionou.

Fundamentada no “informativo” adrede preparado, a Sr^a Dirigente eximiu a Diretora da Escola da culpa pelo seu descaso em relação à relevância do Conselho de Escola, num contexto de mudança. Em verdade, ao que tudo indica, a própria Sr^a. Dirigente não atribui o devido valor aos Conselhos de Escola, pois caso contrário, estaria ela atenta, alertada que foi, por escrito, pela mesma pessoa que subscreve estas linhas, para inibir práticas impróprias na montagem desses importantes órgãos colegiados.

A ocorrência e as implicações do caso em pauta e de outros casos deixam entrever um perfilamento apenas aparente, de conveniência, da Sra. Dirigente à pregação do Governo. Isso, à margem da intransigente intolerância que a mesma nutre contra a pessoa do signatário, a quem chegou ao absurdo de sonegar aulas que, por direito, a ele pertenciam.

A presente apelação, como se vê, além de pleitear o acima exposto, colabora com a V.S^a. apontando fatos que desvendam pontos de estrangulamento na implementação de uma política que pretende mudanças. Especialistas holandeses, convidados pelo Governo do Estado, já abordaram o assunto. Quem lhes deu atenção?

Seguem em anexo cópia do requerimento enviado à Sr^a. Dirigente, da decisão por ela tomada e do “informativo” mencionado.[Grifos atuais]

Rio Claro, 16 de julho de 2001.

Documento 6 – Ainda referente a Conselho de Escola, segue um requerimento subscrito pela totalidade dos professores propondo a realização de uma Assembleia Extraordinária e cuja cópia-protocolovem juntada ao final como Anexo 6. Destaque:

▪ **“O conselho de escola é o verdadeiro amigo da escola.”**(Apeoesp)

Exma. Sra.

Diretora da E.E. Carolina Augusta Seraphin

*Há tempos, a Secretaria da Educação enfatiza as recomendações de que o **Conselho de Escola**, criado para ‘viabilizar a efetiva participação da comunidade na discussão, reflexão e solução dos problemas que lhes são inerentes, legitimando a autonomia da Unidade Escolar’, tem ‘o direito de participar do cotidiano da Unidade Escolar, na medida em que ele se configura em fórum de expressão e decisão’, **cabendo-lhe, assim, a ‘responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola**, em consonância com as normas legais e diretrizes da SE’, responsabilidade essa, que **‘passa a ser de todos’** (Comunicado SE, de 31 de março de 1983).*

A importância dessas recomendações é de tal ordem que a Secretaria da Educação chega a ser redundante em seus Comunicados, com trechos ‘ipsis literis’ como, por exemplo, no publicado a 10 de março de 1993, onde consta que: ‘a presença da comunidade é fator decisivo na reorganização e renovação da escola

pública’ e que ‘a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e diretrizes da SE, é de toda a comunidade’.

De nada adianta, todavia, tanto empenho da SE, se o Conselho de Escola, segundo ela própria, não compartilhar ‘com o Diretor os esforços na busca das respostas coletivas aos problemas que a escola enfrenta’. O Conselho de Escola precisa, pois, sair do papel e tornar-se um ‘verdadeiro amigo da escola’, como veiculou o sindicato dos Professores[Apeoesp], recentemente.

Em vista do que precede e dada a necessidade da proposta, os membros do Conselho de Escola desta Unidade de Ensino, abaixo assinados, no uso do direito que lhes é facultado no Art. 95, § 7º, da Lei Complementar 444/85, vêm respeitosamente à sua presença proporem a realização de uma Assembléia Extraordinária do referido Conselho, com o propósito de, à luz da conjuntura atual, deliberar sobre uma de suas atribuições, AS ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DE NATUREZA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA (§ 5º, alínea 1b, da citada Lei).

A presente proposta dos signatários, baseada legalmente em suas prerrogativas e motivada por concretas inquietações, encarece a premência da convocação e que esta leve em conta a disponibilidade dos componentes do Conselho, sem prejuízo de atividades docentes ou discentes. [Seguem 15 assinaturas.]

Rio Claro, 23 de novembro de 2001.

A transcrição dos próximos e três últimos documentos será aproveitada como complemento dos precedentes por representarem uma síntese do nosso envolvimento profissional.

Documento 7 - Digno de ser confrontado com o depoimento de Paschoal (1988) à página 38 sobre os **“apressados e lamentáveis estudos de recuperação”** procedidos em escolas públicas ao final do ano, este documento manifesta nosso inconformismo diante de decisão arbitrária tomada por uma direção de escola, com o aval do Conselho de Classe (Anexo 7), documento que é encabeçado pelo destaque:

▪À escola não cabe desdenhar da legislação, como também não lhe cabe deixar de dedicar-se com profundidade ao estudo dos seus problemas.

Exma. Sra.

Dirigente Regional de Ensino

Prezada senhora:

*Como professor de educação básica II, lotado em exercício na E. E. ‘Carolina Augusta Seraphin’, neste Município, venho respeitosamente à sua presença para participar-lhe de um certo **inconformismo com uma decisão ao meu ver arbitrária tomada por ocasião da realização do último Conselho de Classe, na referida escola.***

*O inconformismo se manifesta diante da aprovação indiscriminada proposta pela maioria do Conselho, e com a anuência plena da Direção da escola, dos alunos das 5as. séries indicados para recuperação de verão. **Todos foram indistintamente aprovados, mesmo aqueles que estouraram em faltas.***

*A arbitrariedade – assim o procedimento se me afigura – tem por base o **desprezo à recuperação de janeiro,***

instituída pela Secretaria da Educação, ainda vigente. Tal indiferença se reveste de uma veemente contestação das finalidades da dita recuperação.

Assim é que consignaram em ata que ‘a recuperação de férias não consegue atender aos principais fatores de dificuldade dos alunos’, ‘que acaba não sendo produtiva tendo em vista (...) [seu] caráter punitivo e [a escolha de] professores entre aspas pouco experientes’.

A mim, parece que não cabe à escola desdenhar da legislação. O que certamente caberia a ela seria dedicar-se com mais profundidade ao estudo dos problemas escolares – com a parceria da comunidade, conforme apregoam os cinco últimos governos – e, a partir daí, encaminhar propostas de alterações sobre quaisquer procedimentos normativos, particularmente sobre a modalidade de recuperação aqui explorada.

Aprovações indiscriminadas são nocivas ao ensino público e à formação da juventude. A menos que eu esteja errado. E alguns estudiosos do assunto, também.

[Grifos atuais]

Rio Claro, 05 de janeiro de 2001.

Documento 8 – Expõe uma representação contra diretora de escola (Anexo 8).

▪ **O amadorismo no meio educacional não é capaz de gerar outro cenário escolar senão aquele – difuso e dispersivo – onde os atores se sentem às vezes meio perdidos.**

Exma. Sra. Dirigente Regional de Ensino de Limeira

Já há algum tempo, o signatário desta, Ormil A. Pilatti, abaixo assinado, professor efetivo da E.E. Carolina Augusta Seraphim, de Rio Claro, resiste benignamente à

vontade de representar contra a atual Diretoria, por desajustes em sua gestão. Agora, todavia, não há como deixar de fazê-lo diante do constrangimento por que passou ao sentir-se desautorizado por ela, diante de pais e alunos da escola.

Não foi esta a primeira vez que assim agiu a Diretoria em relação aos subordinados. Não faz muito tempo, também expôs uma agente de administração escolar a constrangimento e vexame ao admoestá-la asperamente em presença dos alunos, na Diretoria. Na ocasião, a agente deixou a Diretoria com os olhos embaciados em lágrimas, e daquele dia em diante, vem acumulando licença atrás de licença.

Em seu lugar, ainda hoje, está uma faxineira da escola exercendo uma função para a qual não está qualificada, apesar de toda a sua boa vontade.

O afastamento da agente, além da estranha substituição efetuada, gerou outra surpresa: o deslocamento da Coordenadora Pedagógica para a portaria, onde, várias vezes, foi vista atendendo pessoas à entrada da escola, como se essa fosse sua função.

*[...] E, a partir [de uma] perspectiva ingênua, o profissionalismo necessário para o enfrentamento dos desafios de uma escola pública em transição se dilui num amadorismo incapaz de gerar outro cenário escolar senão aquele, difuso e dispersivo, onde os atores se sentem às vezes meio perdidos, impossibilitados de se concentrarem no que fazem. **O confuso e desmotivador ambiente resultante abre espaços para improvisações,***

transformando o ensino público num ensino remediado, fragilizando ainda mais a escola pública.(Grifo atual)

[...] *A Diretora não percebe as vantagens de compartilhar a gestão da escola, dividindo responsabilidades com pais e professores e atribuindo ao Conselho da Escola um mínimo de importância, valorizando-o além das conveniências burocráticas. É tão acentuado o seu individualismo que a própria proposta pedagógica da unidade não contou com a participação dos professores em sua elaboração. E, por aí, se deduz o resto.*(Grifo atual)

Aqui, entretanto, o que cumpre enfatizar é que, pelo menos em atenção aos quesitos estatutários, a Sra. Diretora em questão procure proporcionar condições materiais e psicológicas favoráveis ao bom desempenho de todos os seus subordinados, e que não desdenhe da experiência dos professores, especialmente daqueles que acreditam e batalham por uma escola pública de mais qualidade, como é o caso do signatário.

A diretora certamente não tem culpa sozinha. Os fatos citados e outros, como a destruição da cerca ornamentada de plantas, que dividia o pátio das crianças e o estacionamento dos professores, não deveriam ter sido notados pela supervisão da escola? Assim também, não deveria ser analisado por que o corredor da Diretoria virou, como dizem os alunos, uma “indústria de advertências e suspensões”? Quem analisa esses indicadores de desempenho?(Grifo atual)

Lamenta o signatário recorrer a este expediente, mas não poderia assistir inerte à crescente desfiguração de uma

escola tão diligente e zelosamente tratada pela antecessora.

Rio Claro, 28 de novembro de 2004.

Por último, encerrando a relação de documentos, a reprodução de uma entrevista concedida a aluna da Educação da Unesp de Rio Claro, em 17 de junho de 2003, sobre “*níveis de participação dos segmentos que compõem o ensino fundamental na escola pública*” (Documento 9), na qual explicitamos nosso parecer sobre a escola pública dentro dos limites de tempo e espaço deste trabalho.

Documento 9—Entrevista concedida a Rosa Acácia Luizari³⁹, aluna da pedagogia da Unesp, sobre *níveis de participação dos segmentos que compõem o ensino fundamental na escola pública*. No texto, explicitamos nosso pensamento sobre a escola pública dentro daqueles limites de tempo e espaço. Um duplo destaque:

- **Paradoxalmente, a pretexto de incluir os excluídos, a escola pública corre o risco de excluir os incluídos.**
- **Uma coisa é o grupo de pessoas regimentalmente reunidas; outra, na verdade a que falta, é a alma da escola— consubstanciada na clarificação das suas finalidades e na comunhão de vontades.**

Condicionando a concessão desta entrevista à divulgação do seu nome (não por orgulho, mas para não se esconder no anonimato), o entrevistado, Prof. Ormil Alves Pilatti, docente efetivo de Matemática da E.E. Carolina A. Seraphin, neste município, colocou-se gentilmente ao meu dispor, manifestando-se como segue sobre itens de um roteiro pré-estabelecido:

³⁹A entrevista fazia parte de trabalho por ela realizado à época junto à disciplina Planejamento Escolar do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Rio Claro.

*Responde, inicialmente, “não ter participado da elaboração da proposta pedagógica da escola, na medida do desejável”. Desejável, segundo ele, “levando em conta o referencial de suas convicções pessoais, sintonizadas com diretrizes da política educacional vigente centradas na idéia de participação — de **gestão compartilhada**—, razão principal da implantação dos Conselhos de Escola”, diz.*

Sobre esses Conselhos, é do seu parecer que “não funcionam muito afinados com a legislação que os sustentam”. E explica que:

*“os Conselhos de Escola deveriam ser o canal de participação da comunidade nos destinos das escolas, e na medida em que funcionassem de acordo com os seus propósitos — **sempre encarecidos pela Secretaria da Educação** —, dariam a cada comunidade escolar a oportunidade de construir uma escola pública diferenciada, à altura do seu merecimento. Ocorre que, todavia, por mexerem na estrutura de poder dentro das escolas, os Conselhos, via de regra, têm sido invocados apenas em **situações de conveniência**, e nunca em consideração ao seu objetivo prioritário — a **gestão compartilhada**. Assim eu vejo o caso da Escola Carolina, a despeito da singularidade administrativa elogiável da atual Direção. Com dezessete anos de existência, os Conselhos ainda se ressentem da falta de respaldo das autoridades, embora o discurso presunçoso destas, sempre prontas a vangloriar-se, nunca admita o fato.”*

Continuando, o entrevistado afirma, desejando não se estender, que “o discurso ufanista e panglossiano das autoridades põe em cheque suas boas intenções frente a um ensino público desarranjado. Fragilizada como se

encontra — à espera de definições e comprometimentos —, a escola pública padece da falta de sustentação pelo Estado das políticas que ele próprio apregoa. A ineficiência dos Conselhos de Escola, um detalhe dessa história, induz a pensar que o discurso oficial soa apenas como propaganda. Nesse sentido, não faz muito tempo, a Folha de São Paulo^[40] publicou matéria afim, cujo título, ‘O ensino foi bem, na propaganda,’ dá bem a idéia de que não há ineditismo na minha fala”, conclui.

Sobre as HTPCs, é opinião do entrevistado que: “as mesmas transcorrem fragmentadamente e não alcançam níveis de participação ou envolvimento que os desafios exigem. Portanto, não são produtivas”.

*Para ele, “uma das principais dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho conjunto proveitoso que busque a superação dos problemas oriundos de uma escola pública **emtransição** é justamente o seu **ambiente difuso** em termos de finalidades. Pródigo em subterfúgios e tagarelices, esse ambiente dispersivo, **que não se concentra no que faz**, gera uma cultura com padrões controversos de comportamento: o descontentamento e o ‘contentamento’, o desânimo e o ‘ânimo’, a desilusão e a ‘ilusão’, o inconformismo e o conformismo (fatalista ou comodista), a simulação e a dissimulação. E esse ambiente, sem metas definidas, abre espaços para o corriqueiro, o transitório e o festivo, transformando o ensino público num ensino folclórico e a escola pública, numa escola popular — **um espaço cultural, apenas** — para as crianças das classes menos favorecidas. Uma*

⁴⁰ Em 29.11.1998, p. 12. No artigo, a pesquisa do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 1997, registrava, dentre outras, duas constatações, sendo a primeira referente a sucessos na educação pública: Minas Gerais conseguiu o primeiro lugar; a segunda, referente a fracassos: São Paulo despencou do segundo para décimo lugar no *ranking* nacional.

sub-escola para uma presumida sub-classe social, como disse o Gilberto Dimenstein”, adianta o professor.

*Continuando, acrescenta que “o Governo não é mais o administrador de antes, que tudo abarcava em seus braços. Hoje, ele abdica de alguns encargos antigos em favor de terceiros, e a educação não fica fora desse processo, tanto que a escola pública foi retratada na literatura acadêmica, conforme Pablo Gentili^[41], professor da UERJ, como uma **instituição privatizada**. Privatizada, segundo uma ‘dinâmica privatizadora’ que no âmbito educacional dista muito ‘de se apresentar de forma clara e transparente’. E clareza e transparência, não combinam com o mencionado ‘ufanismo’ do discurso das autoridades, mas a legislação educacional abriu caminho para a cogestão das escolas, criando os Conselhos de que falei. Como, para participar efetivamente deles, a comunidade não é mobilizada, o resultado é uma escola pública **solta no espaço**, órfã de pai ou de mãe, de ambos, quem sabe. É uma conjuntura de desafios”, sustenta o entrevistado.*

Com referência à participação de professores, alunos, direção, família e coordenação nas reuniões da escola, disse o entrevistado que “em seus múltiplos vínculos, elas deixam a desejar. É visível nessas reuniões o que se chama de falta de nexo, ou seja, daquilo que prende ou liga uma coisa a outra”, e explica que:

*“Uma coisa é o grupo de pessoas regimentalmente reunidas, outra coisa, na verdade a que falta, é a alma da escola — consubstanciada **na clarificação das suas***

⁴¹ GENTILI, P. A. A. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 5.

*finalidades e na comunhão de vontades. E isto, ainda não conseguiu a atual Direção da Escola Carolina, apesar de não ter poupado esforços para por ordem na casa — uma realização necessária, por si só merecedora de respeito, admiração e apoio, mas insuficiente para deitar raízes. Falta a contextualização da escola no sentido inverso ao do conhecido chavão. Falta, antes de tudo, a mobilização da comunidade escolar para discutir uma questão fundamental, a fonte dos desafios: **para que serve a escola pública.**”*

*Em relação à participação dos alunos nas aulas, é da opinião do entrevistado que “existe hoje em dia uma parcela significativa de alunos apáticos ou desinteressados, em consequência, dentre outros fatores, das distorções do conceito de progressão continuada. Essa circunstância atual de passividade ou desinteresse discente parece exigir mais dos professores do que antes, em outros tempos, deles era exigido. Agora, é necessário que eles se utilizem de recursos motivacionais e novas estratégias, flexibilizando conteúdos, integrando áreas de conhecimentos afins, trabalhando temas transversais, disciplinando atividades, etc., e tudo isto requer muita competência técnica. Competência técnica e compromisso. Compromisso que não pode esquecer o direito a um **ensino de qualidade** daqueles que realmente vão à escola para aprender — os incluídos de sempre, como eu os chamo. Hoje, isto é notório, a escola pública não prepara alunos como antes preparava. Paradoxalmente, a pretexto de incluir os excluídos, **ela corre o risco de excluir os incluídos**”, finaliza o entrevistado.*

Agradeço-o pela atenção, prometendo entregar a ele uma cópia da entrevista.

O entrevistado atesta que seus pensamentos foram transcritos com fidelidade e, por eles, assume inteira responsabilidade.

Rio Claro, 17 de junho de 2003.

Documento 10 - Afora a pequena coletânea de documentos disponibilizados, outros, em particular os que representam manifestações de apoio de alunos e pais de alunos, extrapolam o escopo do trabalho. No entanto, um destes últimos – subscrito por quase duas centenas de pais de alunos e levado por um pequeno grupo de alunos diretamente ao Gabinete da Sra. Secretária da Educação –, mesmo não constando do corpo do texto, vem apensado ao final como Anexo 9. O documento, com interessantes desdobramentos⁴², constitui-se numa verdadeira anatomia de caso de intolerância exercida por diretor de escola.

Documento 11 - Por fim, encerrando o capítulo, permitimo-nos trazer ao nível desta dissertação a reprodução de artigo veiculado pela mídia impressa sob o título ***Uma greve precipitada***⁴³, no qual expusemos nossa opção contrária à realização de uma das costumeiras greves da categoria. Trata-se de um artigo revestido de ineditismo e que atraiu a atenção da cúpula da Secretaria da Educação, de então.⁴⁴

Há muito tempo, ano após ano, os professores da rede pública estadual de ensino repetem o ritual da greve. No entanto, quanto mais tempo passa, pior fica o seu salário.

⁴² Um deles, o extravio do próprio documento nos meandros da Secretaria da Educação. Um outro, a intermediação de um Conselheiro Estadual da Educação como negociador político do caso. Um terceiro desdobramento foi a mudança (temporária, felizmente) de nossa profissão: de professor,... passamos a vendedor ambulante de laranjas, conforme constava de um currículo vitae, da época, entregue ao Conselheiro. Um quarto, a abertura de ação indenizatória por danos e perdas contra a Dirigente de Ensino.

⁴³ Diário do Rio Claro, 05 de abril de 1995, p. 9.

⁴⁴ À época fomos procurados pelo Sr. Hubert Alqueres, Secretário Adjunto da SEE, que solicitava nossa permissão para reproduzir o artigo em jornal de grande circulação, no que foi atendido. Vale registrar que, apesar da exposição pública a que nos submetemos, nunca fomos molestados pelos grevistas.

Que significado se poderia atribuir a essa disparatada correlação? Seria a greve, na forma como é engendrada, um instrumento ineficaz ou insuficiente para a consecução da melhoria salarial e demais reivindicações da classe?

E o que se poderia dizer a respeito da crescente deterioração da qualidade dos serviços que a escola pública, genericamente falando, presta à comunidade?

Essas e outras indagações estão a espera de respostas adequadas. Respostas desapaixonadas, apartidárias, fundamentadas realmente na vontade de resolver problemas.

O que se nota, entretanto, é que os movimentos grevistas eclodem à margem da reflexão voltada para tais questões e, evidentemente, nem mesmo as conexões e implicações da greve são pensadas como poderiam ser.

Como resultado, corre-se o risco de se subtrair das greves um elemento essencial: a ponderação.

A atual greve não foge à regra. E, pior que isso, é precipitada. Estamos diante de uma administração nova, que mal esquentou as cadeiras dos gabinetes, mas que já deu mostras, com suas iniciativas, de que pode vir a ser uma administração proveitosa para diversos setores, em especial a educação.

É o caso, por exemplo, da intervenção no Baneser^[45], que distribuiu milhares de empregos regidamente remunerados, imerecidos na maioria dos casos, e que certamente contribuíram para levar o Estado à bancarrota.

Agora, as verbas antes esbanjadas via Baneser (e Fundação para o Desenvolvimento Escolar, para citar outro exemplo) podem refluir para uma redistribuição mais justa entre os funcionários da Educação, Saúde, Segurança Pública, etc.

Outro lado que não se pode desprezar, sob o risco de se incorrer em injustiças, é o significado representado pela

⁴⁵O Baneser – Banespa Serviços Técnicos S/A, empresa subsidiária do BANESPA – Banco do Estado de São Paulo, ocasionou elevados prejuízos ao Banco com o pagamento de salários de cerca de 1400 funcionários contratados sem concurso(muitos deles com altos salários), no período de 1987 a 1994. A empresa foi extinta no início de 1995 pelo então recém-eleito Mário Covas.

escolha da Sra. Secretária da Educação. Contratando-a, o Governo não entregou o cargo a um político de carreira, a um apadrinhado ou coisa que o valha, mas entregou-o a uma Professora séria e trabalhadora^[46], que há tempo vem se dedicando, ao lado da educadora Guiomar Namo de Mello, a estudar problemas da educação. Para quem a conhece (e há, infelizmente, muitos professores que adotam o lema “não conheço e não quero conhecer”), ninguém melhor do que ela poderia se empenhar em prol de uma digna revisão salarial dos professores e em prol da reabilitação da escola pública.

Em entrevistas recentes, ela pede um pouco mais de tempo aos professores para encarar a questão salarial. Ela tem dito que, de momento, um aumento salarial para os professores significaria desviar verbas da merenda escolar ou de remédios dos hospitais. A propósito, é bom lembrar que milhares de médicos, há cerca de quatro meses, não recebem do Estado pelos serviços médicos prestados à população. É tão grave a situação que, senão todos, pelo menos a maioria dos médicos de Rio Claro, parou de dar atendimento a conveniados do IAMSPE^[47]. Há quatro meses que não recebem do Estado! É, de certa forma, uma situação pior que a dos professores.

É diante, pois, desta conjuntura – o governo recente, disposto a arrumar a casa – que a atual greve é precoce e injusta.

Manda o bom senso que os vários aspectos envolvidos neste episódio de greve sejam devidamente ponderados, o que não vem sendo feito. Em consequência, corre-se o risco de que a greve possa se prestar a resultados exatamente expostos aos seus propósitos, tendo-se em vista que não é só a questão salarial que está em jogo. Há outras reivindicações sendo pleiteadas como é o caso da melhoria da qualidade de ensino. Aliás, é uma pena que essa bandeira somente seja levantada em épocas de greve, pois o dia-a-dia da grande maioria dos professores parece não corresponder a essa aspiração.

Em termos de resultados negativos da greve, poder-se-ia levantar inúmeras questões, entre elas, o truncamento do trabalho docente e o consequente mal aproveitamento dos alunos, bem como o truncamento de projetos pedagógicos em

⁴⁶ Teresa Roserley Neubauer da Silva.

⁴⁷ Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público do Estado (de São Paulo).

andamento como, por exemplo, os promovidos pela Unesp para a rede pública. Estes aspectos bem que estão a merecer a devida apreciação dos grevistas e do órgão sindical que institui as greves.

Talvez em razão disso, certos setores das comunidades escolares tenham começado a promover manifestações de desagrado em relação às greves. Muitos pais, hoje em dia, reconhecem que elas só têm trazido prejuízos, e alguns professores admitem que, a longo prazo, elas têm acarretado, inclusive, prejuízo salarial.

De parte dos alunos – que muitas vezes apreciam as greves mais do que as apreciam os próprios professores –, também já começam a surgir manifestações de desagrado em relação às habituais paralizações dos professores. Exemplo disso, é a recente publicação da Folha de São Paulo de um depoimento de aluna da rede, desde 1985, a qual alega ter perdido 230 dias de aula, em quase dez anos de estudos, acrescentando que sua formação ficou comprometida com tantas greves.

Despontam aqui e ali, portanto, manifestações de descontentamento e até mesmo de questionamento sobre o rosário das greves. Um dos questionamentos mais agudos é se os professores, depois das greves, realmente melhoraram a qualidade dos seus serviços.

As evidências apontam na direção de uma resposta negativa a essa questão. Há inclusive, um argumento forte nesse sentido, o qual consiste no seguinte: tomando-se por base a alegação de que os professores não melhoram seu desempenho por ganharem pouco, e tomando-se por base que os professores de Escolas Padrão recebem mais, por que a Escola Padrão não é melhor do que a não-Padrão?

Como se vê, há questões ainda sem resposta e que estão a merecer a devida análise – razão mais que suficiente para que os professores ajam com prudência e reavaliem a presente greve, concluindo pela sua precocidade.

Adiá-la para um momento posterior é uma decisão sensata, inclusive porque este Governo está merecendo um voto

de confiança. A menos que nossas predisposições visem dificultar a administração nascente.

CAPÍTULO III – DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

A princípio, o que nos ocorre é confessar que este talvez seja o capítulo que apresenta maiores dificuldades, no entanto, momentaneamente, pensamos em abordar três itens não necessariamente estanques que são: (i) o que fizemos, (ii) como fizemos e (iii) porque fizemos o que fizemos.

Com esse intuito, um pequeno rol de tópicos a serem explorados será aqui sumariado a fim de orientar nosso trabalho diante desse tríplice desafio descritivo, dos quais, podemos imaginar, não sendo difíceis os dois primeiros, o mesmo não ocorre com o terceiro, que nos levará, praticamente, na expressão de Antônio Vicente MarafiotiGarnica, a *tangenciar o indizível*. De qualquer forma, os relatos a que procederemos sobre nossa prática pedagógica fornecem indicadores que desvendam os seus fundamentos.

Vamos abordar tópicos referentes a procedimentos didático-pedagógicos como *avaliação diagnóstica, avaliação retroativa, a atividade “onde errei e porque errei”, assimilação solidária, minimização das dificuldades de aprendizagem da Matemática, preparação de alunos para as Olimpíadas de Matemática, regularidades matemáticas e estratégias didáticas*.

Antes, um breve retrospecto de nossa formação profissional, não do início de nossas atividades docentes⁴⁸, mas a partir da obtenção do grau de Bacharel e Licenciado em Matemática e Física, pela Universidade Mackenzie, em São Paulo. Então, reportando-nos ao princípio do período que este trabalho abrange, lecionávamos no Ensino Superior, na mesma Universidade, e no Ensino Básico em escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo sob forte influência da chamada *Matemática Moderna* em nossas práticas pedagógicas.

Os antecedentes dessa influência remontam às décadas anteriores, de 60 e 70, época na qual, basicamente, três fatores contribuíram para o estabelecimento de um

⁴⁸ Exercidas na primeira metade da década de 60 como professor no curso de admissão do Ginásio e Colégio Comercial Santana, núcleo educacional que está nas origens da atual Universidade Santana, na cidade de São Paulo.

contexto de mudanças significativas no ensino da Matemática: a influência de pesquisas de Piaget e seguidores, a influência internacional de outros contextos que já se ocupavam com a reestruturação de currículos de Matemática, em especial o dos Estados Unidos, e a disposição de educadores brasileiros, paulistas em sua grande parte, em promover reformas no ensino da Matemática.

Foi assim que, tendo como pano de fundo um cenário educacional notabilizado por duas grandes reformas educacionais – ambas implantadas ao princípio de cada uma daquelas décadas⁴⁹ –, se desencadeou e se consolidou entre nós um movimento ao qual se convencionou chamar de Matemática Moderna, movimento que se apoiava na formalidade e no rigor da Teoria dos Conjuntos e da Álgebra para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Fomos, digamos, formatados nesse ambiente que, com o passar dos anos, todos sabemos, revelou exageros que levaram à correção de rumos. Assim, docentes como nós acabaram por se prestar a uma revisão de conceitos metodológicos, e hoje, olhando à distância, vemos o quanto nos envolvemos com aquela cultura modernizadora do ensino da Matemática – como universitários a princípio e, depois, como professores. Isso tudo ao princípio da caminhada profissional, porque depois veio a independência, o voo solo, a identidade profissional, um tanto diferente do início. Afinal, é normal que um professor reelabore seus saberes iniciais em confronto com suas experiências e as práticas de sala de aula. Dessa forma, vai construindo seus saberes, refletindo sobre a prática cotidiana ao mesmo tempo em que nela atua, como disseram alguns. No fundo, uma questão de amadurecimento profissional.

Sobre a alegada influência, umas poucas palavras a mais. Do Movimento da Matemática Moderna ficaram marcas indeléveis, apesar de alguns exageros, como dissemos, escorregarem na onda das novidades. De qualquer forma, muitos professores se envolveram no Movimento, seja por adesão espontânea, como o nosso caso⁵⁰, seja

⁴⁹ As Leis de Diretrizes e Bases 4044 de 1961, de longuíssima gestação, e a 5692 de 1971.

⁵⁰ Como muitos outros professores, chegamos a abordar as propriedades constantes de siglas como a “RESITRAN”, por um lado, e a “ANIC”, por outro, ao nível do Ensino Fundamental. Para que se tenha ideia da afoiteza pedagógica da época e do emboalo da novidade, chegamos a explorar, ao nível do Ensino Médio (!), provas do tipo: *o complementar da intersecção é igual à união dos complementares, ou que o produto cartesiano é distributivo em relação à intersecção, etc.* Alguns anos depois, já emancipados daquela influência, explorávamos essa e outras provas similares só na licenciatura em Matemática.

por constrangimento de quem não queria ser chamado de “ultrapassado”, em oposição aos “modernos”.

Havia também os resistentes às inovações. Eram aqueles tidos como sknerianos, por muitos chamados de “retrógrados” e que viviam em meio a uma “guerrinha” com os piagetianos ou “modernos”. Pessoalmente, graças à introdução da linguagem unificadora da Teoria dos Conjuntos, aproveitamos muito desse Movimento, implementado que foi no Ensino Básico na década de 60. Beneficiamo-nos dela tanto para nossa própria aprendizagem, quanto para o exercício da docência.

Itens da Álgebra como conjuntos, relações, funções e operações são de tal forma sequenciados que sempre direcionamos sua abordagem com segurança, o que nos deixava à vontade para optar por estratégias didáticas (nem sempre usuais) para alunos do Ensino Médio, ao explorarmos as propriedades das relações, o conceito de conjunto quociente, as propriedades de operações e as estruturas algébricas até a de corpo comutativo. Obviamente, levávamos em conta a questão da razoabilidade das práticas pedagógicas de forma a não afrontarem princípios matemáticos.⁵¹

Assim, no decorrer do exercício do magistério, alguns balizamentos do nosso trabalho foram despontando. Um deles, o compartilhamento do caráter de transdisciplinaridade da Matemática, na forma como o vê o criador da Etnomatemática, Ubiratan D’Ambrósio, para quem transdisciplinaridade significa um *“enfoque holístico ao conhecimento que se apoia na recuperação das várias dimensões do ser humano para a compreensão do mundo na sua integralidade”* (D’AMBRÓSIO, 2004:19).

Outro compartilhamento, socorrendo-nos de Bacha (2002: 21), diz respeito à predisposição de adotarmos propósitos educacionais que:

⁵¹ Isto remete à questão do rigor matemático (admitindo que este se estenda tanto à exatidão de procedimentos, quanto à precisão conceitual), e à razoabilidade das concessões a que um professor pode se permitir. De nossa parte, procuramos pautar-nos no princípio de não falsear, torcer ou fragilizar conceitos, pois, salvo melhor juízo, é complicado distorcê-los posteriormente. De qualquer forma, as concessões a que nos referimos parecem depender, segundo a expressão de Garnica (1995, 172), de uma *“dose suplementar de conhecimento por parte do professor que garanta a ele salvaguardar-se de surpresas”*.

Estamos usando o termo “concessão”, indevidamente talvez, mas é o termo “adaptação” que mais se aproxima do que temos em mente: a adaptação ou tradução de um conceito ao nível de compreensão dos alunos, “descendo” ao nível de entendimento deles. Dienes e Golding (1969) fizeram isso com conceitos lógicos ao criarem os Blocos Lógicos para serem utilizados por crianças de tenra idade.

“incitem a quem ensina, quem pesquisa, quem supervisiona, quem orienta, quem trata, quem forma, enfim, quem expõe e se expõe, a explorar a dimensão imaginária dos processos cognitivos, aprimorando a sua performance, ampliando o seu pensamento, alargando a sua capacidade de conhecer e de se conhecer” (grifo nosso),

e que, ademais, acrescentamos, proporcionem uma interação livre de mitificações entre indivíduos e o conhecimento.

Há que destacarmos, ainda, nossa importância dada à questão da afetividade na aprendizagem da disciplina, levando em conta que as interações pessoais em sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno) estão sujeitas a variadas influências em relação a aspectos afetivos, como as crenças, atitudes e valores das pessoas envolvidas nessas interações.

As proposições de GIROUX (1997:136), por fim, também têm respaldado nossa postura docente. É dele o argumento de que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca *do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando*. O que significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização, atribuindo importância à contextualização *em termos políticos e normativos das funções sociais concretas por eles desempenhadas*. O que significa, também, que os professores:

*“devem reformular as tradições e condições que têm impedido que eles assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos [...], [sempre atentos] às forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que o autor chama de **proletarização do trabalho docente**, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função,*

então, torna-se a de administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolverou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (grifo nosso).

À margem desses balizamentos, outro, tão ou mais importante, é o de guiarmos nossos passos segundo um princípio de enunciado simples: consideração ao próximo – expressão em que se juntam compreensão, tolerância, solidariedade e bom senso profissional. A expressão *plena docência* do educador matemático, utilizada inicialmente na Introdução, apoia-se fortemente nesse balizamento de propósitos e condutas.

Pois bem. Retornando aos tópicos anunciados, começemos pela **avaliação retroativa**, que é um procedimento didático-pedagógico e que, a princípio, será abordado a partir de um caso ocorrido em escola particular classe A de São Paulo.

Lá, de certa feita, nos deparamos com uma sala lotada de pais contrariados com as notas obtidas pelos filhos numa avaliação diagnóstica que procedemos ao princípio do ano letivo. Os pais estavam surpresos, com razão, com o baixo rendimento dos filhos na matéria, e estávamos surpresos nós também com os resultados, mas o fato não poderia ser escamoteado e cobrava providências. Aos pais foi explicado que tal avaliação fazia parte de um projeto de reforço e que a nota a constar dos boletins seria aquela alcançada pelos alunos *ao final do processo*. Dito isto, e convencidos os pais das finalidades benéficas do procedimento diagnóstico, tudo voltou à calma na escola.

Essa medida diagnóstica era por nós adotada em atividades de sala de aula nas escolas conveniadas com o Projeto Telescola – talvez pioneiro em aulas de Matemática pela televisão –, do qual participávamos junto à TV Cultura, em São Paulo. Tratava-se de um procedimento em forma de pré-teste que serviria de base para aferir resultados de aprendizagem quando os resultados fossem confrontados com os resultados de um pós-teste.

Algo parecido com esse processo também adotávamos na escola pública, já por aquela época. Algo que foi se aperfeiçoando com o tempo no que passamos a designar de *avaliação retroativa* (adiante falaremos mais dela), uma criação que se revelou de grande valia pedagógica e deu base a uma organicidade das aulas, compondo um quadro muito próximo do que, tempos depois, viemos a conhecer como sendo a Assimilação Solidária – AS, proposta por Baldino (1995).

Obviamente, a nossa era uma versão acanhada frente à daquele grande mestre⁵², mas, afinal, no que consistia essa grande valia, para nós outros, da tal versão acanhada da AS?

Principiemos por dizer que, à medida que o seu aprimoramento se processava, delineava-se em nossa mente a ideia de privilegiar o trabalho discente, até mesmo para fins de sua promoção.

A lembrança de uma experiência anterior vivida numa escola profissionalizante em São Paulo, na qual a aprovação não era função só da aprendizagem de conteúdos, mas da “produção” do aluno medida em termos de frequência, participação e elaboração de trabalhos, reforçou a conveniência de “normatizar” a valorização do trabalho discente em sala de aula⁵³.

Como, no entanto, conseguir isto? Não foi simples e não o consegui sozinho.

O incentivo necessário veio em 1995, quando conhecemos o trabalho que vinha sendo desenvolvido, há mais de dez anos, por Roberto R. Baldino sobre a AS. Trata-se de uma proposta didático-pedagógica assentada sobre **princípios** e resultante de um esforço educacional de contraposição à “farsa” contratual implícita no ensino tradicional, que tanto alarde ostenta a propósito da sua “*preocupação com a injustiça de*

⁵² Um dos melhores dentre quantos tivemos, particularmente por um pequeno detalhe: por ser um professor que dá ouvidos aos alunos – a **todos** os alunos. Associado ao nome dele estão os trabalhos do Grupo de Pesquisa Ação – GPA, da Unesp – Rio Claro, projeto que congregava professores voluntários e que integrava, **de fato**, universidade e professores do Ensino Básico, promovendo a pesquisa sobre a sala de aula e na sala de aula, e motivando, assim, o ensino reflexivo — por vezes, uma prática conflitante com a burocracia, como já dito anteriormente.

⁵³ Tal valorização tem em mira, dentre outras, a finalidade de acostumar os alunos a trabalharem coletiva e solidariamente também em outros contextos.

reprovar o aluno que sabe, exatamente para desviar a atenção da injustiça que mais se comete, aprovando-se o que não sabe”.

Os princípios apregoados pela AS são:

1. SUPREMACIA dos grupos sobre os indivíduos e do grupão sobre os grupos;
2. PROMOÇÃO POR AVALIAÇÃO DO PROCESSO de trabalho, não do produto final;
3. MEDIDA DA DURAÇÃO do trabalho produtivo, não da competência atingida;
4. Aumento da COMPETÊNCIA MÉDIA da turma, não da competência máxima de alguns;
5. ACOMPANHAMENTO DO RACIOCÍNIO, não correção do resultado;
6. Prêmios e sanções À TURMA E AOS GRUPOS, não aos indivíduos;
7. Instalação de FORO DE DEBATE sobre o papel do aparelho escolar;
8. EXPOSIÇÕES APÓS o trabalho dos alunos sobre exercícios ou leitura; e
9. Grupos HOMOGÊNEOS segundo o desempenho matemático. (BALDINO, 1995: 1).

Em nosso caso, o andamento e o acompanhamento do trabalho em grupo observavam as seguintes regras:

- Grupos formados no mínimo por 3 ou, no máximo, 4 componentes, sem a preocupação de homogeneização de níveis de conhecimento;
- Todos os grupos devem participar e realizar anotações em seus cadernos, e apenas um dos integrantes encaminha ao professor, no final da(s) aula(s), um relatório com as suas anotações, as quais, em virtude das demais regras, acabam refletindo o trabalho grupal;
- Deve haver simultaneidade na abordagem, na discussão de procedimentos, ou no fazimento de cada item do trabalho proposto;
- Algumas palavras ou expressões tais como “compare”, “você já perguntou aos colegas”, “não apague, vamos analisar o erro” e outras tornam-se quase que palavras de ordem do processo;

- As nossas intervenções são as mínimas possíveis e sempre contêm o propósito de induzir a busca de resultados, pelos alunos, e nunca de ditá-los;
- O prazo de tempo para o início dos trabalhos, estipulado dentro de critérios de razoabilidade, deve ser respeitado pelos grupos;
- Três admoestações pela não-observância a qualquer das regras implica na recusa de recebimento do relatório.

O trabalho em grupo, sujeito a regras, promovia discussões entre os membros dos grupos e entre os grupos (discussões que contam eventualmente com a participação *socrática* do professor), alcançando vantagens⁵⁴ perante outras metodologias. Uma delas, a de que, sendo a realização das tarefas em cada grupo compartilhada por todos os seus componentes e levando em conta que cada grupo tem sua própria velocidade de aprendizagem, é maior o envolvimento dos alunos, ao que diminuem os casos de desatenção e os decorrentes distúrbios disciplinares. De certa forma, o poder ou o comando disciplinar centrado na pessoa do professor, como é usual, fica distribuído entre os grupos e, dentro de cada um destes, entre os seus componentes.

Distingue-se nessa metodologia a valorização do trabalho como foco articulador dos relacionamentos em sala de aula. De nossa parte, podemos atestar, não é simples trabalhar na linha da AS. Levada a sério, ela exige uma dedicação adicional do professor e, na medida em que promove o compartilhamento de responsabilidades no ambiente de sala de aula, ela contribui para a formação de cidadãos com noções de responsabilidade social.

Nunca nos foi penoso ou dificultoso trabalhar naquela linha não fossem dois fatores (não os únicos, possivelmente) contribuírem para a sua sustentação: a responsabilidade social da docência e a disposição em exercê-la – uma disposição, quem sabe, vocacional – quesito que parece irrelevante nos concursos públicos para o ingresso na carreira.

⁵⁴ Uma delas, a oportunidade de partejarmos conhecimentos novos, o que nos proporcionava condições, a nós e aos alunos – e principalmente entre eles – de aprender a discutir e avaliar diferentes pontos de vista.

Ter consciência da responsabilidade social com suas ações... Isto nos faz lembrar de alguém: aquele desventurado personagem do princípio. Não haveria nada de comprometimento social na conduta dele que o redimisse do achincalhamento a que foi exposto?

Intrigados, voltamos novamente nossa atenção àquele processo administrativo disciplinar. Vimos que uma das alegações que fundamentavam o veredito do diretor era a de que o professor havia atribuído indevidamente muito mais faltas aos alunos, comparativamente ao que fizeram os colegas das demais disciplinas – fato que gerava a ideia da ineficiência do professor quanto a controlar a assiduidade discente. Isto, para o diretor, talvez, não para nós que nos detivemos a examinar detalhes do caso.

Paradoxalmente, o compute das faltas atribuídas pelo professor era mais correto, mais fidedigno do que o dos colegas. A justificativa é simples e dá o que pensar a respeito de critérios de “eficiência” da administração escolar: tendo os professores recebido com grande atraso os diários de classe para, dentre outros registros, anotar a presença dos alunos, o professor em questão cuidou de organizar meticulosamente o seu próprio controle para, depois, transportá-lo aos diários, quando estes chegassem.

Seus colegas, que assim não procederam, atribuíram presença a todos indistintamente naquele longo período. Conclusão (contrária à do diretor): agiu bem o desditoso professor, dando, como dissemos, confiabilidade aos seus assentamentos. O fato bem que poderia tê-lo aliviado da pecha de desmazelado e outras coisas mais, porém,... o diretor devia ter suas razões em considerá-lo um desleixado, como se depreende de suas peremptórias acusações.

Bem, não nos desviemos uma vez mais de nossos propósitos e retomemos o fio condutor das considerações anteriores.

Falávamos da grande valia representada pelos trabalhos em grupo, mas não só eles deram representação à organicidade das aulas de que falamos. Outra face da organicidade a que nos temos referido é também um momento importante, privilegiadíssimo em termos de aprendizagem: o contexto das avaliações escritas como parte da avaliação bimestral global.

Por que nos referimos a *contexto*? Porque a prova em si era somente uma das peças do quadro avaliativo. Depois seguiam outras peças do processo.

Assim, na aula subsequente à realização da prova, todas as questões eram debatidas, resolvidas no quadro-negro e anotadas nos cadernos. Em outra aula, os alunos reuniam-se em grupos para trabalhar no que chamávamos “**onde errei e porque errei**”. Aulas depois, fechando o quadro avaliativo, os alunos que se dispusessem a tanto, compareciam junto à mesa do professor (ou este os convidava) para justificarem os erros cometidos, recuperando, assim, pontos antes perdidos, que eram incorporados à nota final da avaliação, daí a designação de “**avaliação retroativa**” dada ao processo.

Outro aspecto pedagógico diz respeito à **interdisciplinaridade** da Matemática com outras áreas. Um texto que montamos a partir de aulas duplas e que foi encaminhado a um Fórum de Debates da Escola Pública⁵⁵, paulista, é ilustrativo desse aspecto e aqui é reproduzido:

Participação no Fórum da Escola Pública — Reprodução, para reflexões, de uma aula de Matemática de 5ª série (6º. ano)

1ª Parte: preliminares

1. *Habitualmente, sirvo-me de algum fato ou acontecimento momentâneo para exploração em sala de aula, a exemplo do que ocorreu ano passado com o alinhamento dos quatro planetas^[56]. Isso permite explorar conteúdos fora da linearidade corriqueira, com a vantagem adicional de estar explorando algo ao mesmo tempo em que a mídia também o faz.*

2. *Esporadicamente, levo à sala de aula materiais que me chegam às mãos, como algum minério ou rocha que apresente*

⁵⁵Documento apresentado no referido evento sob o título citado na EE “Profª. Carolina Augusta Ribeiro”, Rio Claro, em 28 de março de 2003.

⁵⁶ Dentre outros vínculos interdisciplinares, este alinhamento motivou turmas do 9º ano a traduzirem um texto “A rare dance of planets”, pertinente ao evento, nas aulas de Inglês.

configurações geométricas, alguma planta ou flor que apresente simetrias, ou mesmo algum outro material digno de ser mostrado.

3. *A escolha da aula para a presente exposição obedeceu um critério de originalidade e representa um recorte no contexto de aulas seriadas que se ocupavam da correção comentada e aprofundada das questões de uma avaliação diagnóstica, realizada anteriormente. Entre os assuntos até então abordados, nesse contexto, figuravam, dentre outros: a resolução de problemas simples, envolvendo as quatro operações básicas; as primeiras noções de porcentagem; a construção de noções de proporcionalidade; a procura de regularidades; a percepção de aspectos combinatórios e o relacionamento entre as duas unidades de massa mais usuais.*

2ª) Parte: a aula

Levei à classe uma amostra de bauxita — um torrão de terra pesando 740g, para que vissem os alunos a matéria prima utilizada na fabricação de alumínio. Em meio à previsível perplexidade dos alunos, passei umas poucas informações a respeito da lavra e do processamento industrial daquele minério, e tudo se resumiria a isso, não fosse a derradeira pergunta de um aluno, notadamente tímido — fato que sobrevalorizou sua intervenção. Em suas palavras: “quantas ‘pedras’ dessa precisa para fazer uma panela?”

Diante da oportuna intervenção, dispus-me a explorar a questão, submetendo-a, primeiramente, à discussão da classe. Esta, alterando um pouco a pergunta, pressentiu corretamente que, para sabermos “quantas ‘pedras’ cabem numa panela?” — uma pergunta quase jocosa —, necessitaríamos efetuar uma

divisão tal qual faríamos se a pergunta fosse do tipo “quantos 5 cabem em 15?”

***Identificar a divisão** como a operação adequada representou um grande passo: a primeira dificuldade foi superada. No entanto, quem divide, divide uma quantidade por outra quantidade e seria, pois, necessário **prever** (segunda dificuldade) tanto a massa da amostra, quanto a de uma panela, aproximadamente que fossem.*

*Como as **estimativas** para a amostra de minério recaíram sobre dois números “redondos”, 1kg e 2kg, transformados de imediato em 1000g e 2000g, optou-se pela adoção de uma média. Uma média similar à que os alunos efetuam a cada dia de aula (média aritmética) para avaliar a nota da classe. Assim, ficou acertado que o peso da amostra seria*

$$\frac{1000g + 2000g}{2}, \text{ ou seja, } 1500g.$$

2

*Analogamente, a partir de **estimativas** polarizadas entre meio quilo e um quilo para uma panela comum de alumínio, ficou acertado que o seu peso, em média, seria*

$$\frac{500g + 1000g}{2}, \text{ ou seja, } 750g.$$

2

Terceira dificuldade: nem todo peso da amostra vira alumínio. Quanto dela, então, vira alumínio?

*Vários alunos, lembrando o que lhes fora dito ao começo da aula, se prontificaram a responder: **25%** (que é o teor aluminico da amostra).*

E quanto é 25% de 1500g?

“Seria mais fácil se fosse 10% de 1500g”, diz um aluno, **sugerindo um encaminhamento**(1ª. proposta).

E “quanto é 10% de 1500”, eu pergunto.

“É só tirar um zero do 1500”, diz outro.

Um terceiro aluno **propõe, para a mesma questão**, calcular a quarta parte de 1500 (2ª. proposta). Decido, então, adotarmos os dois encaminhamentos, resolvendo o problema de ambas formas.

Para a 2ª proposta, teríamos: $1500g : 4 = 375g$

Para a 1ª proposta, ótima para abordar o conceito de proporcionalidade, exploro montarmos um esquema tipo:

10% de 1500g correspondem a 150g

20% de 1500g correspondem a ?

$$\begin{array}{rcl}
 & 10\% \text{ de } 1500g \text{ correspondem a } 150g & \\
 \times 2 & & \times 2 \\
 & 20\% \text{ de } 1500g \text{ correspondem a } 300g & \\
 & & \\
 & 10\% \text{ de } 1500g \text{ correspondem a } 150g & \\
 : 2 & & : 2 \\
 & 5\% \text{ de } 1500g \text{ correspondem a } 75g &
 \end{array}$$

$20\% + 5\% = 300g + 75g = 375g$ (que confirma o resultado anterior.)

Última etapa da resolução (e que atende a primeira dificuldade percebida):

quantas vezes **375g** cabem em **750g**?

Fazendo $750g : 375g$, encontramos $750g : 375g = 2$

Resposta final: São necessárias duas pedras para fazer uma panela.

3ª Parte - O procedimento posterior: pesagem numa balança digital tanto da amostra quanto de uma panela média de alumínio (trazida de casa por uma aluna) e a surpresa que daí decorreu.

Peso da panela = 330g

Peso da pedra = 740g

Peso do alumínio em cada “pedra” = 25% de 740g = 191g

Panela : pedra = 330g : 191g = 1,7 (aproximadamente)

Surpresa: 1,7 “pedras” é bem perto de 2 “pedras” (resultado da classe).

Rio Claro, 28 de março de 2003.

PS: A rigor, o teor alumínico da amostra, após consulta feita à ALCAN, é da ordem de 45%. A partir dessa porcentagem, quase inacreditável, refeitos os cálculos, surgiu uma outra resposta (arredondada): uma só “pedra” para fazer uma panela!

A pedra e a panela foram doadas para o museu de ciências da escola em 11 de abril de 2003.

Outra ilustração ao que dissemos acima sobre interdisciplinaridade pode ser extraída de contextualizações que, via de regra, estabelecíamos com o comércio, questões do meio ambiente, economia doméstica e questões do dia-a-dia, enfim. De modo geral, servíamos-nos de pequenos trabalhos que provinham de sugestões diretas dos próprios alunos ou de “ganchos” por estes sugeridos.

Um exemplo, talvez um tanto primário (nas aparências), envolvia questões de economia doméstica e foi proposto por um grupo de alunos do 6º. ano do Fundamental II (não esquecendo que esta dissertação se debruça sobre este nível).

Quem optou pelo trabalho, durante cerca de dois meses, guardou restos de sabonete para depois pesá-los e fazer comparações de peso e preço. A ideia era encontrar uma relação entre a quantidade de pedaços e um sabonete inteiro.

Na média da classe, onze pedaços corresponderam a um sabonete novo. Os pedaços, posteriormente moldados e refundidos em saboneteiras de plástico ou latas de sardinha, podiam ser reutilizados – e muitos o foram.

Como desdobramento do caso, dois grupos apresentaram trabalhos na feira de ciências da escola sobre a fabricação caseira não só de sabonetes (com matéria prima apropriada e sob supervisão da professora de Ciências), como também de alguns cosméticos.

Essas ilustrações não são aqui apresentadas por outro motivo que não seja a crença em que atividades que envolvem o interesse das crianças por acontecimentos do cotidiano, escolhidas com critério, beneficiam-nas sempre, trazendo momentaneidade ao seu currículo. Isso permite explorar, repisando o que foi dito ao início da transcrição, *conteúdos fora da linearidade corriqueira, com a vantagem adicional de estar explorando algo ao mesmo tempo em que a mídia também o faz.*

Agora, como anunciamos, duas palavrinhas sobre ***regularidades da matemática***. Talvez não seja exagero admitirmos que a exploração dessa característica junto aos alunos, mais do que lhes revelar uma faceta histórica do desenvolvimento da Matemática, cria hábitos de pesquisa (a persistência, por exemplo) e traz-lhes certa desenvoltura em cálculos de natureza algébrica.

Quando dizemos tal coisa, temos em mente uma experiência interessante (“isso é apenas trabalho braçal”, diziam os colegas professores) que transcorreu em aulas de reforço para alunos de 8º. ano, nas quais a dificuldade era o desenvolvimento do quadrado de binômios.

Infelizmente, os apontamentos que durante tanto tempo ficaram guardados na biblioteca da escola acabaram se extraviando, mas não haveria necessidade de documentar a experiência. Basta-nos o relato do quanto aconteceu.

Começando, então, por uma reciclagem de pré-requisitos, e ultrapassada a fase do simples desenvolvimento do quadrado de $(a + b)$, nos encaminhamos para outros desenvolvimentos de quadrados da soma de dois termos, sendo cada um deles com coeficientes diferentes da unidade. Isto tudo transcorreu em três aulas, em dias alternados. Como ainda dispúnhamos de outras três aulas, nos aventuramos, com bons resultados, no desenvolvimento do cubo de um binômio simples, com coeficientes unitários.

Os resultados nos pareceram de tal forma favoráveis que resolvemos estender a experiência numa outra turma, com alunos de melhor aproveitamento, desenvolvendo potências acima de três para a soma de um binômio. Dispúnhamos, no caso, salvo engano, de duas aulas em dias diferentes.

Nesse espaço de trabalho, alunos mais hábeis que haviam alcançado o desenvolvimento de $(a + b)$ à quinta potência, já percebiam certas regularidades na parte literal dos termos. Assim foi, com variações no tempo de percepção de cada turma, até que, de uma delas (da qual, é verdade, fazia parte um dos bons alunos da escola), veio a novidade: a (re)descoberta do relacionamento entre os coeficientes dos termos, relacionamento que, depois vieram a saber, consistia no conhecido Triângulo de Tartália. Isto foi numa escola pública.⁵⁷

Sobre atividades extraclasse, uma delas era o treino – na base do voluntariado, é bom dizê-lo – para as **Olimpíadas de Matemática** com alunos da E.E. “Carolina Augusto Seraphin” que, até onde ia nosso conhecimento, era a única da região de Rio Claro e Santa Gertrudes a participar do evento⁵⁸.

⁵⁷A atividade aqui relatada, mais os seus devidos aprofundamentos, foram por nós exploradas em concurso para o ingresso na pós-graduação em Educação Matemática, da Unesp – Rio Claro, em 2006, sob o tema “Binômio de Newton”.

⁵⁸ Depois é que foram instituídas as Olimpíadas de Matemática para a escola pública.

Reuníamos aos sábados em alguma sala de aula para o devido treino, na Escola, porém, que aqui fique registrado, nos deparamos algumas vezes com o impedimento da Direção para entrarmos na Escola. Num dos encontros, teríamos desperdiçado nosso tempo, não fosse a boa vontade de um Pastor em ceder-nos uma sala de aula da Igreja em frente à Escola, para o devido treinamento.⁵⁹

Muito próximo desse significativo episódio, outro aqui é trazido para reforçar a indisposição (usando de um eufemismo) da Direção da Escola para com iniciativas do gênero: numa reunião de professores, cuja pauta era a questão do vandalismo na escola e prováveis causas, defendemos que os alunos não se sentiam bem num ambiente escolar descuidado, com mato alto pelos jardins, paredes pichadas, entulhos espalhados nos pátios – enfim, um ambiente desolador, desconfortável e deseducativo que inspirava estripulias de toda espécie.

A direção alegava falta de verbas do governo e tudo continuava cada vez pior. Foi então que, contando com a adesão de pais que se prontificaram para tanto, nos propusemos a fazer um mutirão, a começar pela capinação do mato dos jardins. Dia e hora marcada, lá fomos nós, um professor e três pais, numa bela manhã ensolarada de sábado a nos distrairmos com as enxadas. Mas... como trabalharmos, se esconderam as enxadas?! Explicando-se mais tarde, a Direção argumentou que *“aquilo não era atividade para professor. Só para pais, e se eles quisessem!”*.

Curiosamente, assim não pensava a Direção quando permitia (e incentivava) que alunos varressem os pátios... durante as aulas! Mas, não durante as de Matemática, defendíamos. E, se porventura, por questão de arbitrariedade da Direção, alguns alunos fossem forçados à varredura, ficariam com falta na aula – obviamente por permanecerem ausentes dos trabalhos nela desenvolvidos. Pais mais atentos, ao saberem da falta, certamente ficariam descontentes ao saberem que o(a) filho(a) foi à escola para varrer o pátio, **durante as aulas**.

⁵⁹ **Anos depois**, a entrada na escola em fins de semana passou a ser permitida por força do Projeto Escola da Família, para quaisquer que fossem as atividades pleiteadas por professores voluntários. Aí, então, podia entrar na escola e treinar para as Olimpíadas de Matemática.

Por fim, ainda para efeito de registro de mais uma atividade e encerrando este capítulo, certas apreensões com a indisciplina e/ou apatia discente levaram-nos a debruçar sobre o problema à procura de soluções. Nesse sentido, um plano integrante de três fases foi montado: a primeira, um diagnóstico que classificava os alunos em categorias não excludentes (apáticos/indisciplinados); a segunda, seria um tratamento pedagógico diferenciado a ser dispensado aos alunos para corrigir desnivelamentos; e a terceira, a reprodução em gráficos dos resultados alcançados.

A atividade a que nos referimos, desenvolvida em HTPCs, é oriunda de preocupações com o baixo desempenho⁶⁰ de alunos de 5^{as}. séries (hoje, 6^{os}. anos) e vai tomar por base um plano de ensino de 2003 (Anexo 10), ano em que o diagnóstico geral de cinco daquelas turmas, de A a E, apresentava o seguinte quadro:

Turma A – classe com 68% de alunos aquém do desempenho desejável e 18% de alunos apáticos, com perspectivas de melhora expressiva desses índices.

Turma B – classe com 79% de alunos aquém do desempenho desejável e 29% de alunos apáticos, idem, idem.

Turma C – classe com 86% de alunos aquém do desempenho desejável e 31% de alunos apáticos, idem, idem.

Turma D – classe com 87% de alunos aquém do desempenho desejável e 32% de alunos apáticos, idem, idem.

Turma E – **classe de aceleração**, com 71% dos alunos ao nível das competências previstas para 3^a.série e 29% ao nível da 2^a. Há condições de melhora do quadro.

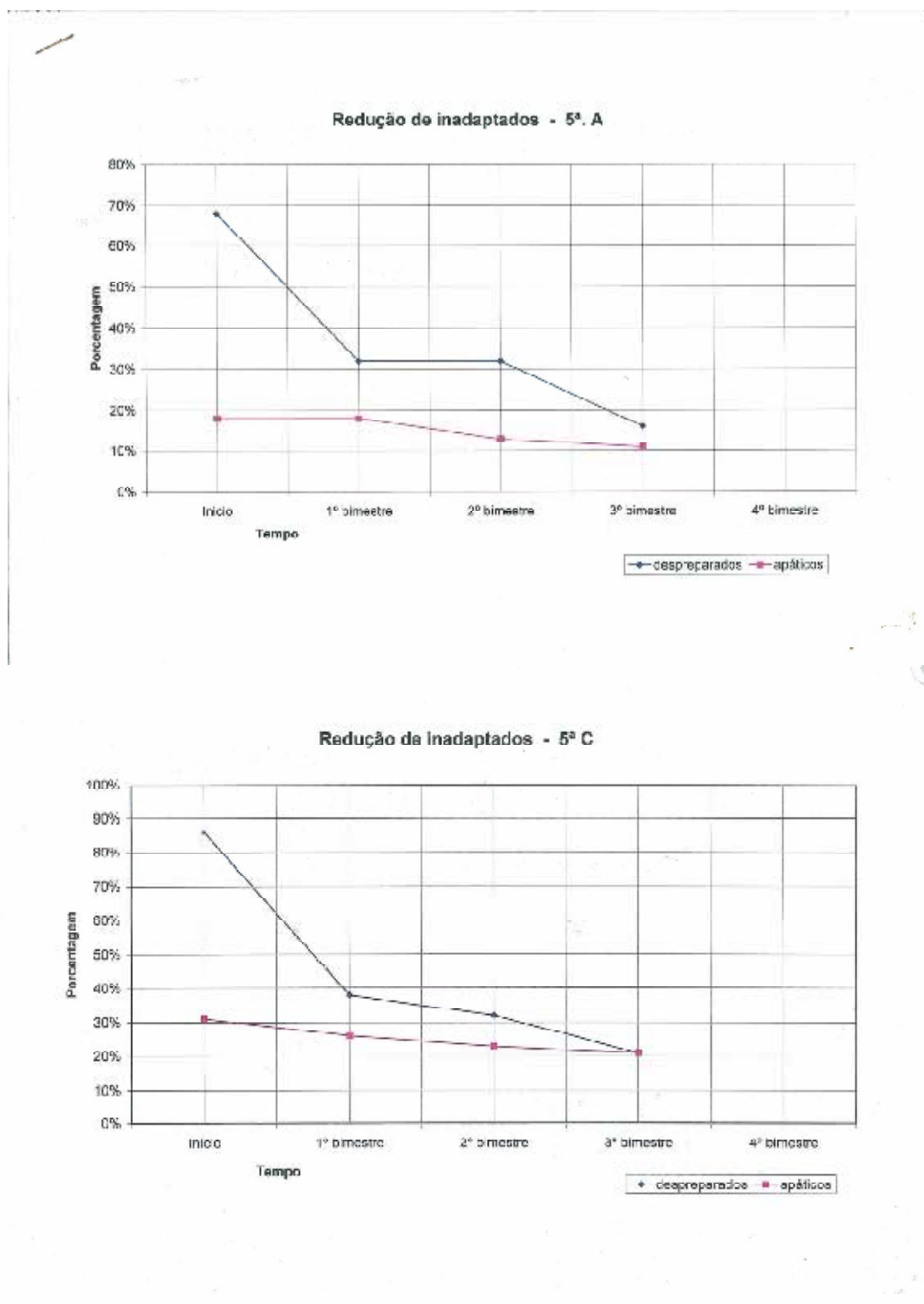
Estivemos em busca de cópias dos gráficos que comprovam a validade da iniciativa, mas contamos apenas com duas reproduções (turmas A e C), remanescentes de nossos apontamentos. Uma pena que não tenhamos tido acesso aos demais originais: a escola deles se desfez.

Uma pena, principalmente porque um deles refere-se à turma E, uma **classe de aceleração**, onde ocorreu o mais significativo progresso. Nela, havíamos procedido a

⁶⁰O referencial para o desempenho desejável consta dos documentos “*Matrizes curriculares de referência para o SAEB*”, 2^a. ed., Brasília: INEP, 1999, p. 33-37, e o “*Relatório SARESP/98*”, volume IV, São Paulo: SEE, 2000, p. 125-128.

retomada de conteúdos de séries anteriores (em condições didático-pedagógicas apropriadas) de forma a atender as demandas de aprendizagem de uma clientela que fora automaticamente promovida para a 5ª. série com a finalidade de compatibilizar a defasagem idade/série dos alunos. Era do que tratava a Resolução SEE n°. 77, de 1996.

Adiante seguem as reproduções:



Um detalhe constante do mencionado Plano de Ensino para as quintas séries (atuais sextos anos) do ano de 2003, juntado ao final como *Anexo 11*, revela a influência de Philippe Perrenoud na escola pública, apesar de que a propagação de alguns aspectos

dessa influência, a exemplo de que *ensinar é estimular no aluno o desejo de aprender e favorecer que nele se reforce a decisão de aprender*, já fizessem parte de nossas práticas, A novidade ficava por conta das noções de *competência e habilidade*.

Outros detalhes do mesmo Plano de Ensino dizem respeito à fragmentação de objetivos, ao uso de um conjunto de descritores de desempenho desejável dos alunos em Matemática, e mais indicadores de procedimentos didáticos em classe ou extra-classe .

Resta-nos agora, por fim, enfeixar em conclusões o quanto até aqui foi exposto, como faremos adiante.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Ao final deste longo apanhado de procedimentos docentes em grande parte apoiados em propósitos e medidas oficiais voltadas para mudanças desejáveis na escola pública⁶¹ – procedimentos que refletem dificuldades no exercício da docência comprometida e responsável, como a que buscamos delinear –, vemo-nos diante do desafio de extrair conclusões do quanto foi tratado.

Uma pergunta que logo aflora é: afinal, que resultados foram auferidos desses procedimentos?

Não vamos respondê-la de pronto. Algumas colocações preliminares podem suprir-nos do fôlego necessário para entrarmos no mérito da questão. Afinal, esta modalidade de trabalho, conforme prevíamos em projeto, seria como *um campo de prova de nossas intuições e pontos de vista*, mas não imaginávamos que seríamos levados a tantas ponderações.

Uma delas, a de que não nos basta apenas identificar tensões e dilemas do cotidiano escolar. É por isso que nos sentimos apossados de uma sensação de insuficiência, por assim dizer, em limitar-nos meramente a descortinar as vicissitudes por que passam professores que, como nós, se envolvem responsavelmente com o que fazem – e sabem que podem ir além em sua ação educativa, não fossem os emperramentos burocráticos obstaculizarem-na.

Todavia, a simples identificação de tensões e dilemas não diminui, acreditamos, a importância dos relatos apresentados. Eles constituem uma fonte documental importante dificilmente disponibilizada ao público porque chama a atenção para diretores e supervisores do ensino público despreparados ou desmotivados, como os aqui envolvidos, para desempenhar com discernimento a importância social de suas

⁶¹ Principalmente aquelas que permitam construir uma escola proveitosa de frequentar, proporcionando a cada um dos seus frequentadores um lugar de crescimento, realização pessoal e formação da cidadania participativa e responsável.

atribuições (os mesmos que abrem brechas à intromissão empresarial na área do ensino público).

Em termos de possibilidades diagnósticas de enfrentamento de problemas explícitos ou velados do quanto foi abordado, confessamos não ter a ilusão de soluções breves. Recorrendo a quem enfaticamente já se debruçou sobre o assunto:

*“É importante que seja adotada uma perspectiva não ingênua. De fato, supor que o imediatismo, o clientelismo e o corporativismo vão desaparecer do cenário político no curto prazo seria puro devaneio. Para atenuar a força restritiva desses fatores sobre ações de longo prazo, destinadas a melhorar a qualidade do ensino, **será preciso criar mecanismos capazes de possibilitar a cobrança de coerência interna dos programas; a cobrança de consequência no sentido de realizar o visível e, igualmente o não visível politicamente [...]**”.*(SILVA; DAVIS; ESPÓSITO, 1993, p.14, grifo nosso.)

A menos que os professores, com suas práticas profissionais e com os princípios que valorizam, vejam-se realmente representados em instâncias responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para o ensino em geral e da Matemática em particular, reformas de todo tipo vão capengar durante suas vigências. Lembrando Carlos Matus, *só executa quem planeja*.

Assim foi com o Projeto Escola Padrão. Instituído em 1991 como a menina dos olhos do Governo de Fleury Filho, a previsão era otimista quanto a bons resultados, mas o Governo sabia que, para tanto, teria de contar com os diretores de escola – o ponto nevrálgico da questão.

Tamanha foi a mobilização, que se tornou notória a expectativa por parte do Governo quanto ao envolvimento (palavra mágica) de diretores com a implantação do Projeto. Tanto isso é verdade, que, à época, fora-lhes facilitada uma linha direta com altos dirigentes da Secretaria, sem que fossem obrigados a seguir o fluxo habitual de comunicação, como é usual no funcionalismo público.

Tanta expectativa e tanto empenho em cima dos diretores, e vamos ver no que isso resultou.

O projeto envolveu empréstimos vultosos. Só do BIRD (Banco Mundial) foram cerca de 700 milhões de dólares. A respeito disso, dizia-se muito (e certamente o que se dizia tinha fundamento) que, contraindo o empréstimo, o Governo se submeteria a uma série de exigências desse organismo, entre elas a redução dos índices de evasão e repetência.

Sabíamos, e isso era corrente, que o Projeto era caro. Tanto que, anos mais tarde, a própria Secretária da Educação, Roserley Neubauer, chegou a declarar que *“uma escola que se transforma em Escola-Padrão passa a custar 40% mais ao Estado e os resultados são pequenos”*⁶² – uma declaração nada alvissareira, um mal prenúncio para o projeto.

De fato, diante de nossa perplexidade, o Projeto foi se esvaziando lentamente até sua extinção, em 1995, no Governo Mário Covas. Pouco tempo depois, a SEE ainda admitia para nosso país um *“comportamento contraditório quanto à questão dos direitos à educação fundamental: de um lado, um discurso legalista inflamado, de outro, uma prática educacional medíocre, discriminadora e irresponsável quanto a resultados”*.⁶³

Sobre os Conselhos de Escola, eles continuam inoperantes, a despeito de tudo quanto foi e vem sendo feito para alcançar sua efetividade.

Não é fácil mexer na forma tradicional de gestão escolar, centrada na figura do diretor de escola. Conflitos daqui, conflitos dali, as atribuições dos conselhos ainda estão longe de se concretizar. De qualquer forma, eles ainda representam uma porta de entrada à efetiva participação comunitária, dando origem a um sistema de

⁶² Entrevista concedida à Folha de São Paulo, em 04 de janeiro de 1995.

⁶³ A expressão em itálico faz parte de um informe publicitário da Secretaria de Estado da Educação veiculado pela Folha de São Paulo, em 18.04.97, Caderno Brasil, p.1-5, sob o título “Informação à população: ensino público da 1ª à 8ª séries”.

cogestão escolar. E a via de acesso a essa porta passa pelo conhecimento dos pais de alunos – especialmente deles – das atribuições do Conselho.

Não falamos aqui da cogestão em termos de formas reguladoras de participação que, nas palavras de Alves (2003, p.153), vêm sendo apressadamente entendidas como democráticas e que contribuem para a despolitização das práticas de gestão escolar nas escolas públicas. Trata-se,

como analisa [Rossi, 2001], de estratégia do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo facilitadora da retirada do protagonismo do Estado das políticas sociais [...].

Essas práticas de cogestão com controle remoto, com autonomia administrativa e pedagógica outorgada, com as decisões descentralizadas apenas no nível técnico-operacional não passam de alternativas modernas de despolitizar o sistema [educacional] (grifos nossos).

É de outra cogestão que falamos. Simplificadamente, uma cogestão que não balance ao sabor dos ventos mutantes da política partidária; que seja exercida por diretores não subservientes ou de má vontade e que não obstruam caminhos que levem à construção de uma escola pública com uma outra identidade que forma a trazer melhores benefícios sociais.

Para tanto, é preciso nos empenharmos em campanhas que propiciem tal conscientização, informando a população, incentivando e apoiando iniciativas que visem neutralizar a resistência do corporativismo das equipes escolares que “*resistem a serem esquadrihadas em suas ações cotidianas e em suas formas de gestão do trabalho escolar*” (SILVA; DAVIS; ESPÓSITO, 1993, p.18).

É a partir daí que se abrem perspectivas reais de mudanças no bloco monolítico que é a escola pública. Iniciativas nesse sentido já foram registradas em alguns

municípios paulistas, apesar de que – uma questão que está a merecer exploração⁶⁴ –, em alguns deles (Guarulhos, por exemplo), nem sempre a reação popular correspondeu aos apelos de mudança. Mas há que insistirmos no fortalecimento da sociedade civil por um ensino de melhor qualidade.

Ainda sobre os Conselhos, muitos registros davam conta de uma atuação cujos resultados eram estéreis, não obstante os bons anos decorridos depois de sua implantação.

Vejamos:

O fato de as iniciativas da Secretaria da Educação terem tido como alvo privilegiado os diretores revela o papel chave que a categoria jogava na estrutura de poder da escola.

É como se a efetivação dos Conselhos estivesse nas mãos do Diretor, como aquele que detém todas as informações e atua no âmbito geral da escola. Como a relação entre a direção e os demais grupos que participam da escola não é normalmente de representatividade, antes manifestando o antagonismo entre a burocracia estatal e os professores, alunos e comunidade, a proposta de democratização através de um Conselho que depende vitalmente do Diretor é contraditória. Nota-se também que a massa do professorado, por sua vez, não assumiu a proposta de implantação efetiva dos Conselhos em suas escolas

⁶⁴ A questão é inquietante. Anotações extraídas de Ioschpe (2012, p.13) nos dão conta disso: quando o autor começou a se interessar pelo assunto, sua visão era mais negativareferentemente aos profissionais da educação e mais positiva da população em geral, porque acreditava haver uma vontade nacional por mudanças. Hoje, ele acredita que “a maioria da população é neutra em relação ao assunto, o que gera enorme acomodação entre dirigentes políticos e, por extensão, entre diretores, funcionários e professores. [...] Não acho que os profissionais da educação estejam ativamente empenhados no bloqueio de reformas, acho apenas que estão acomodados. Não são malévolos, apenas se renderam ao cinismo. Ainda há os bravos, que lutam contra a inércia reinante, [...] mas eles são a minoria. A maioria está indo com a corrente: como ninguém cobra, eles não se preocupam. Como ninguém pressiona, eles estão à vontade. O mesmo clima parece permear a sociedade como um todo: é melhor continuar acreditando que está tudo bem do que se dar conta de que uma área fundamental da vida de seu filho tem enormes carências. Antes, eu me preocupava mais em desmontar um discurso mentiroso das corporações de ensino, hoje meu foco é falar com esses pais e mães iludidos e alertá-los para a realidade.”(Grifos nossos)

com o mesmo vigor com que a proposta foi defendida pela APEOESP e pelos parlamentares quando da sua aprovação legal. (RIBEIRO, 1989, p.30, grifos nossos.)

Um dos diversos esforços da Secretaria da Educação em prol da efetivação dos Conselhos consistiu na formação de comissões de educadores para acompanhar a implantação deles em suas regiões. Cada equipe, como era de se esperar,

*“decidiu voltar sua atuação essencialmente aos diretores de unidades. Eram realizadas reuniões por regional onde se tentava convencer os diretores da positividade da nova proposta. Entretanto, as resistências [...] eram bastante grandes, principalmente no que ele significava de ameaça a seus poderes dentro da escola. [...] A comissão teve ainda como tarefa averiguar **denúncias de irregularidades nas eleições e no funcionamento dos conselhos.**”⁶⁵Essas denúncias, feitas por entidades civis organizadas, Sociedades de Amigos de Bairro principalmente, revelam que **em alguns locais, o novo Conselho se constituiu em mais um foco de conflitos entre organizações populares e diretorias de escola.**”(RIBEIRO, 1989, p.29, grifos nossos.)*

. Mas, o que dizermos a esse respeito se nem mesmo recomendações básicas expedidas pela própria SE, conclamando diretores e supervisores a cumprirem efetivamente as normas dos Conselhos, eram respeitadas. Ou meio respeitadas, digamos, porque só a 2ª. recomendação, de natureza estritamente burocrática, era acolhida⁶⁶:

“1ª. recomendação:

As atas que registram esses procedimentos, em livro próprio e com a assinatura de todos os participantes, serão sempre tornadas públicas, por afixação permanente, em local visível nas unidades escolares, e arquivadas na secretaria, à

⁶⁵ Cf. documentos 3 a 5, p. 64-70.

⁶⁶ Comunicado SE de 10.03.1993.

disposição de todos os interessados e, em especial dos órgãos de supervisão responsáveis pelo processo;

2ª. recomendação:

*Até 31 de março todas as unidades escolares da rede Pública de Ensino deverão encaminhar às Delegacias de Ensino a composição de seus Conselhos de Escola.*⁶⁷

Recorrendo um pouco mais a Ribeiro (1989, p.28) com outro depoimento, temos que:

*Os Conselhos não conseguiram, nem de longe, alterar a estrutura de poder das escolas e, dentro delas, seu caráter autônomo e deliberativo tem poucas chances de se realizar. Chega-se inclusive a avaliar que o Conselho **serviu como instrumento para aumentar o poder do diretor, servindo-lhe até como respaldo para desrespeitar determinações centrais de cunho democratizante** como a proibição do uso obrigatório do uniforme escolar, de cobrança de taxas, etc.(grifo nosso).*

Quanto aos professores, seria de se esperar que não descuidassem das finalidades dos Conselhos. Deles, também, se esperava um engajamento na campanha. Retomando Ribeiro (1989, p.30), ***“uma adesão mais atuante de uma parcela maior da categoria seria fundamental na construção dos Conselhos, inclusive como mediação entre a direção e representantes dos demais setores, funcionários, pais e alunos”.*** (grifo nosso)

Explorando outra vertente do assunto, parece-nos oportuno registrar, pelos vínculos que guarda com este trabalho, que os Conselhos – reconhecidos por diferentes grupos de opinião como tendo um papel político a desempenhar – não perderam o *caráter contraditório* presente em sua constituição histórica.

⁶⁷ A opção pelo exemplo é intencional, dada a estranheza de **apenas** a segunda recomendação, de natureza meramente administrativa, ter sido sempre fielmente atendida.

De fato, atentando para as origens de instâncias conhecidas como “conselhos”, uma pesquisa empreendida por Ramos e Fernandes (2010, p.48), a respeito da construção histórica do conselho escolar no Brasil, documenta que:

a princípio os conselhos eram instâncias pensadas para o favorecimento da governabilidade por grupos seletos; posteriormente, foram apropriados pelos grupos de esquerda como instâncias de caráter descentralizador do poder em prol das bandeiras populares.

E tal contradição se manteve ainda que sutilmente, garantem as autoras, apoiando-se em Gohn (2002, p.10):

apesar de a elite ter estrategicamente relativizado em seu discurso a tendência elitista que poderia ter um conselho, passou a incorporar o seu potencial descentralizador, mas sob uma vertente liberalizante-democrática. Assim, não obstante a aparente unidade de concepções e interesses, os conselhos passaram, então, a ser [...] pensados como instrumentos ou mecanismos de colaboração, pelos liberais, e como vias ou possibilidades de mudanças sociais no sentido de democratização das relações de poder, pela esquerda.

Assim, arrematam, foi sob:

essa mescla conceitual, que os conselhos escolares se materializam no Brasil nos anos 1980, num processo histórico contínuo de ocultação da luta político-ideológica existente entre setores de diferentes interesses.(RAMOS e FERNANDES, 2010, p.48)

Numa visão geral, enfim, percebemos que a comunidade acadêmica há tempo vem focando suas lentes – a partir da observação **distante** dos fatos – na odisseia dos

Conselhos que, notoriamente, têm motivado muitos trabalhos desde sua implantação. A par disso, várias ações oficiais continuam sendo tomadas com o objetivo de salvaguardar as funções deles.

O próprio Governo Federal desenvolveu um extenso Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com ênfase nos seus aspectos político-pedagógicos, dado que “*sua função básica e primordial é a de conhecer a realidade e indicar caminhos que levem à realidade desejada*” (BRASIL, 2004, caderno 2, p. 23).

Comparado com discursos precedentes, é redundante o discurso do Governo, mas vejamos o que dizem os seus porta-vozes:

[...] o Conselho Escolar possui uma característica própria que lhe dá dimensão fundamental: ele se constitui uma forma colegiada da gestão democrática. Assim, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa e passa a ser uma gestão colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades. [...]

Dessa forma, a função político-pedagógica do Conselho Escolar se expressa no ‘olhar’ comprometido que se desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem, qual seja: no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola.(BRASIL, 2004, p.20, grifo nosso.)

Em termos de ações oficiais mais momentâneas, é alvissareira a iniciativa do Governo do Estado em dispor-se a fortalecer a atuação dos Conselhos de Escola a partir de diagnósticos oriundos de pesquisa qualitativa envolvendo dirigentes de ensino e conselheiros das escolas. Trata-se da elaboração e divulgação da Cartilha Conselho de Escola, na qual o Conselho se constitui em “*espaço de construção de novas maneiras de compartilhar o poder de decisão e a corresponsabilidade da escola*”.

Para a Cartilha, a criação do Conselho de Escola representou um “*marco político na implementação de uma sociedade mais democrática, solidária e participativa*”, objetivo que se defronta com o ‘*grande desafio*’ (de sempre): *conquistar a participação e corresponsabilidade dos seus atores*, de forma a dar “*maior efetividade*” aos Conselhos (SÃO PAULO, 2014, p.7).

Reportando-nos agora à atuação sindical, muitas vezes a APEOESP apregoou a importância dos Conselhos, fosse divulgando cartazes ou panfletos publicitários – a exemplo das reproduções do capítulo anterior, ou outros, dentre os quais se destaca o que apregoava que “*O Conselho é o verdadeiro amigo da escola*”⁶⁸ –, fosse veiculando campanhas através da mídia a que tinham acesso. Apesar disso, reiteramos o descompasso entre o discurso sindical e a atuação dos sindicalizados na escola, diante das prerrogativas dos Conselhos.

Com outros propósitos, talvez, a própria Rede Globo de Televisão, contando com o incentivo político do governo federal, promoveu a campanha “Amigos da escola”, propondo aos cidadãos colaborar com serviços junto às unidades escolares⁶⁹. Todos devemos ser amigos da escola pública, mas esse direito, sempre defendemos, consoante o discurso sindical,

não se expressa no ato de pintar um muro ou varrer o pátio e sim na possibilidade de cada cidadão poder influir na gestão escolar, na formulação e execução do projeto pedagógico, no correto atendimento às demandas dos alunos, dos professores, das comunidades e da sociedade em geral. Isto requer, portanto, um canal adequado de representação [...] um Conselho de Escola, pleno, democrático e atuante..(Informativo Apeoesp, s. data)

Aqui também os resultados, no quanto pudemos perceber, não correspondiam à expectativa dos apelos. Os próprios sindicalizados, como já frisamos, revelavam

⁶⁸ A matéria é uma resposta crítica à campanha “Amigos da Escola”, desenvolvida pela Rede Globo de Televisão.

⁶⁹ Implicitamente, o convite admitia que as escolas deviam ser ajudadas em virtude de deficiências causadas pela inoperância do próprio Estado.

comportamentos contraditórios em relação aos Conselhos de Escola, quando em campanha grevista⁷⁰ e quando na escola. Comportamentos contraditórios – ou descuidos – que dão sentido à constatação de Garnica (2010, p.13), apoiada em levantamentos do já citado GHOEM e fundamentada no terreno historiográfico, de que nossos professores (sem que nos refiramos especificamente aos grevistas, mas também a eles) *“desprezamas potencialidades da sala de aula como locus poderoso de intervenção (e alteração) num modelo que eles próprios não cansam de criticar”*.

É muito oportuno aqui trazermos também umas palavras sobre o *Encontro de Serra Negra*, ocorrido no final da década de 90. Consciente dos entraves que dificultavam a consecução de melhores resultados com a implantação de propostas inovadoras na área da Educação, a Secretaria empenhou uma grande soma de recursos para trazer a Serra Negra – SP uma equipe de especialistas holandeses em implementação de reformas educacionais.

Durante seis meses, como consta de publicação oficial da Secretaria, o jornal *Escola Agora*⁷¹,

*“documentos e livros cruzaram o oceano, unindo o Centro Nacional pelo Aperfeiçoamento das Escolas – APS (Utrecht, Holanda) e a Secretaria de Estado de Educação - SEE, em São Paulo, com o objetivo de elaborar, em conjunto, uma estratégia de apoio às lideranças paulistas – de diretores e delegados [hoje dirigentes] de ensino – para que o **esforço de implementar reformas e inovações voltadas à melhoria da qualidade de ensino possa causar maior impacto nas salas de aula.***

Desta intensa colaboração, nasceu o Seminário-Oficina “Facilitando mudanças educacionais: pequenos passos rumo ao êxito para todos”, que, em sua primeira etapa, reuniu 750 educadores de todas as regiões do Estado [...].(grifo nosso)

⁷⁰ A propósito, as greves da categoria padeciam de consistência, tornando-se mesmo contraproducentes em alguns aspectos conforme denota nosso artigo “Uma greve precipitada”, visto à página 79.

⁷¹ Ano II, n.º. 10, abril de 1997, Encarte, pág. 4.

O APS, segundo a matéria, uma das únicas instituições no mundo com quase meio século de experiência em oferecer apoio externo, não apenas a escolas que desejam aperfeiçoar o seu desempenho, mas, principalmente, a sistemas de ensino empenhados em implementar reformas educacionais de grande porte, defendia que o **êxito** dessas reformas traduzia-se na soma de pequenos projetos bem sucedidos, implementados por equipes escolares motivadas pela **liderança comprometida de diretores e professores coordenadores**.

A visita dessa equipe se constituiu num grande seminário realizado em Serra Negra – SP, de 17 de fevereiro a 02 de março de 1997, junto a centenas de diretores de escola e dirigentes de ensino, dentre outras autoridades hierárquicas, todos lá hospedados às expensas do Governo Estadual.

Uma grande síntese dos trabalhos desenvolvidos foi apresentada aos participantes e depois divulgada pela Secretaria sob forma de “dicas” dos especialistas para diretores e professores-coordenadores sobre “*Como fortalecer a sua equipe*”. São ao todo sete importantes “dicas”, das quais, duas são de maior interesse para os fins do presente trabalho, conforme segue:

- *Não esperar unanimidade para iniciar um projeto coletivo. O ideal é investir nos profissionais que estão dispostos a crescer, ainda que sejam minoria;*
- *Criar um clima de confiança, em que os professores se sintam apoiados – e não controlados – pela direção.*

Apesar dessas recomendações importantes, das quais dificilmente se pode imaginar que possam delas prescindir todos quantos desejem promover melhorias na educação pública, é lamentável dizer que, em **nenhuma** das escolas por onde passamos (e foram várias) esses princípios foram levados em consideração pela direção das escolas⁷². De que valeu, então, a iniciativa do governo, vimos nos perguntando, se

⁷² Num documento que aqui não figura, enviado à Sra. Diretora da E.E. “Pedro Raphael da Rocha”, em 19 de maio de 2000, Santa Gertrudes – SP, encarecemos a importância da observância àquelas recomendações do Encontro.

praticamente nada do investimento custoso redundou em aproveitamentos nas salas de aula?

O que dissermos a respeito? Parece que sempre se repete a questão do descompasso entre proposições administrativas e o que é realmente acatado ou respeitado nas escolas. Constatações dessa natureza embaralham a mente de muitos professores, aquebrantando-lhes o gosto pelo magistério e criando neles um mal estar que os indispõem, muitas vezes, de colaborar com as autoridades.

A propósito disso, Rômulo Campos Lins, citado por Francisco (2009), emitiu parecer dizendo que *“os professores até desconfiam das políticas educacionais dos governos e muitas vezes as boicotam. O discurso que prevalece é o de que as pessoas que estão no MEC e nas secretarias não entendem nada de sala de aula, nem do cotidiano das escolas”*. Realmente, constatações congêneres põem em cheque a sustentabilidade ou exequibilidade da pregação oficial.

A menos que os professores, com suas práticas profissionais, com os princípios que valorizam e com as demandas que os identificam, se vejam realmente representados em instâncias responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para o ensino da Matemática (e não só dela), projetos reformistas de todo tipo vão capengar ao longo de suas vigências. É o professor a pessoa mais indicada para falar sobre a realidade do ensino.

São essas as considerações que nos ocorrem de momento, e por aqui permaneceríamos, não fosse a pergunta inicial que ainda está de pé: *afinal, que resultados foram auferidos dos nossos procedimentos?*

Pois bem. Miremos os diretores, a princípio, sem nos importarmos com os seus cúmplices. O texto pode passar a impressão de que, por serem o gargalo das reformas, eles devem ser acossados de forma a perderem sua privilegiada condição de mandatários do poder. Mas essa culpabilidade tão dirigida não nos parece refletir toda verdade.

Os diretores não estão sozinhos no controverso caso dos Conselhos. A permanecermos apenas na escala da oficialidade, abaixo e acima deles, nos casos aqui tratados, é difícil deixar de perceber a omissão, a passividade ou a convivência de outros agentes da educação. Esse é o problema. Não dá para pinçar um funcionário de todo um sistema educacional público de precariedades e colocá-lo na berlinda da controvérsia⁷³.

Sem descuidarmos de que a questão da deficiência dos serviços públicos extrapola a educação e abrange outras áreas da administração pública, e levando em conta a complexa trama social em que vivemos com tantas e tamanhas novidades acontecendo à nossa volta, sentimo-nos envolvidos por uma realidade fugaz na qual o passado parece ficar cada vez mais distante e o futuro, cada vez mais próximo, e é nesse entretempo que parecemos estar alojados.

Podemos, então, dentro desta estreita perspectiva, repetir os mesmos procedimentos de anos atrás?

Nós os repetiremos. Porque nossas predisposições genéticas, acreditamos, não mudam. O que certamente muda é uma questão de estratégia diante dos desafios. Olhando para trás, pensamos que uma ação isolada pode ter reduzido nossa possibilidade de influenciar outros a trabalharem na mesma linha. Hoje, sem contrariar inclinações pessoais, resta-nos aglutinar forças em torno dos mesmos ideais sociais, em sintonia com a comunidade.

E, vejamos, é preciso distinguir bem o que seja participação da comunidade. Não é apenas comparecer à escola para a festa do sorvete, da pizza ou do que for. Esse tipo de participação é periférico. É imperioso que os pais se aproximem do âmago da escola, participando da sua gestão, e a porta de entrada para tanto se chama Conselho de Escola. Essa é a mudança.

Em termos didático-pedagógicos – *mesmo estando a escola pública fragilizada, à espera de definições e comprometimentos e padecendo da falta de sustentação pelo Estado das políticas públicas que ele próprio apregoa*⁷⁴ –, nada muda. Mesmo, ainda,

⁷³ A própria educação pública, historicamente, já é controversa, como nos dá conta Patto (2013).

⁷⁴ Cf. documento 9, p. 78-80.

levando em consideração os tempos difíceis de descontrole social de um país que desdenha da educação, que enaltece o trambique e a farsa e que, absurdamente, ri de si próprio, nada muda.

Continuaremos zelando pela aprendizagem de pessoas com aptidões e interesses heterogêneos, estabelecendo parcerias proveitosas com cada discente, sem pressa de cumprir programas coercitivamente estabelecidos que não levam em conta os reais interesses das crianças. Como diz Perrenoud (2000:74-5), a atividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno, tem poucas chances de envolvê-lo, e o resultado é a permanência em sala de aula de um aluno que opta pela *evasão mental*, sonhando, com os olhos no infinito, conversando ou olhando pela janela, já que não é fácil, como ele gostaria, de evadir-se fisicamente da escola. Tomados pelo tédio e pela falta de sentido dos trabalhos escolares, portam-se indisciplinadamente, agindo, não raras vezes, como temos visto, com violência contra a própria escola.

Continuaremos, também, não descuidando de colaborar na construção de um ambiente escolar sadio, mais receptivo (ninguém se volta contra um ambiente em que se sente bem acolhido) mais proveitoso e voltado para a construção da cidadania saudável. Indicadores que, anos atrás, revelavam estarmos diante de uma escola pública autocrática, paquidérmica, agora nos dão conta da longa estagnação a que continua sujeita. As palavras de ontem a ela dirigidas ainda hoje são válidas:

*uma escola voltada só para si mesmo, difusa em termos de finalidades, pródiga em subterfúgios e tagarelices num ambiente dispersivo e que não se concentra no que faz –, que gera uma cultura de padrões controversos de comportamento entre os professores onde coexistem o contentamento e o descontentamento, o ânimo e o desânimo, a ilusão e a desilusão, o conformismo (fatalista ou comodista), a simulação e a dissimulação.*⁷⁵

⁷⁵ Cf. documento 9, p. 79.

Como vemos, uma docência que se contraponha a tal situação requer, obviamente, mais disponibilidade e afinho do professor. Depende de vocação, envolvimento e arte, acreditamos. Um dia tudo pode ser diferente, mas hoje ainda é o que traz melhores resultados – ao menos assim tem sido para nós, e, seguramente, para tantos outros que **realmente** se dedicam ao magistério.

Outro aspecto da continuidade dessa postura é a disposição de buscar melhorar o que está ao nosso alcance explorando os recursos disponíveis, sem dependermos tanto dos outros. *O ponto de partida somos nós, os professores*⁷⁶.

Relembrando o caso em que nos propusemos a melhorar o visual da escola cortando o mato dos seus jardins, para não continuarmos à mercê de verbas governamentais, assim também podemos nos envolver com a melhoria da qualidade dos serviços prestados no ambiente escolar independentemente de mais recursos ou investimentos governamentais (não que devamos deixar de reivindicá-los, é bom repetir).

A disposição para tanto até pode, então, representar a contrapartida à inação governamental. Somos de parecer que devemos pensar em investir mais em nós mesmos. A costumeira alegação de que a falta de verbas é a grande responsável pelos problemas educacionais esconde outros responsáveis. Fazemos nossas as palavras de Ioschpe (2012: 29), autor provido de argumentos consistentes sobre investimentos oficiais na área educacional:

Ouvimos há tanto tempo a cantilena de que precisamos investir mais em educação, que o Brasil investe pouco, que a falácia tornou-se axiomática. Mas, infelizmente, a falta de investimentos não é o nosso vilão – o que nos coloca numa posição muito incômoda, de ter de reconhecer que é uma questão de qualidade do trabalho dos envolvidos, o que requer medidas bem mais difíceis que o simples aumento de recursos. (...) Estão aí as experiências coreana e chinesa, entre outras,

⁷⁶ Cf. documento 2, p. 61.

*para mostrar que podemos (aliás, devemos!) fazer muito mais com o que já temos.*⁷⁷ (Grifo nosso)

A par de tudo quanto vimos tratando, não desejamos deixar de lado nossa compreensão de que promover mudanças na escola pública é algo complexo. Um estudo sistemático do processo de mudanças na área e que tem sido de muita valia para percebermos essa complexidade está em Huberman (1976), de onde herdamos a crença em que as mudanças em educação se processam lentas, mas nunca espontaneamente e sem resistências.

Como defende aquele estudioso, é possível até mesmo ocorrerem razões para a resistência. Como nem todas as mudanças são necessariamente bem fundadas, sucede às vezes que a resistência se justifique, sobretudo quando os planejadores das mudanças não conhecem o contexto em que vivem aqueles para quem eles fazem os planos. O caráter de certa maneira forçado da adoção da inovação expõe-na ao risco de ser superficial e efêmera, visto representar mais um ato de obediência do que um ato de identificação ou assimilação.

Uma última consideração: para não deixarmos inconcluso o caso daquele professor relapso, que tanto parecia incomodar seu diretor e que nos acompanha desde o início do trabalho, cabe-nos informar o desfecho do processo. E isto não faremos com nossas palavras, mas com as palavras de uma Procuradora da Justiça que cuidou do caso, a quem rendemos homenagens pela imparcialidade e firmeza no exercício do seu mister:

(...) se as próprias testemunhas de acusação teceram comentários elogiosos, o que não dizer das testemunhas de defesa do réu ao considerarem-no um verdadeiro educador

⁷⁷ Obviamente, o autor reconhece que há problemas de financiamento. Dentre eles, o grande desequilíbrio na distribuição do investimento público em educação: “mandamos muitos recursos para quem menos precisa – os alunos das universidades públicas, dentre as quais há uma significativa fatia de filhos da elite – e muito pouco para onde é realmente importante: o ensino fundamental público, que atende à grande massa pobre do país. (...) Nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, investimos o equivalente a 11% do PIB per capita por aluno, contra 20% – quase o dobro – dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). A relação se mantém assim durante todo o ensino fundamental e médio. Só muda, e de maneira vergonhosa, no ensino superior: enquanto países da OCDE investem 43% de sua renda média por aluno universitário, o Brasil investe 127%”. (IOSCHPE, 2012: 29,30)

(mais ainda que o próprio diretor, disse uma delas), (...) Por tudo, à vista dos autos, propomos sua absolvição, tendo em vista que tudo não passou de um caso de antipatia gratuita do Diretor da Escola, que deu ao caso proporções indevidas, não fosse sua incompetência em solucionar os problemas dentro de sua própria unidade. (São Paulo, 1987)

Congratulamo-nos com aquele professor sobre o qual despejaram uma alentada sinonímia do termo inconsequente. Aquele professor somos nós.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. O sistema de organização do ensino em ciclos: contribuições da experiência para o debate. In: PALMA FILHO; ALVES; DURAN. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

BACHA, M. N. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis: Vozes. 2002, p.21.

BALDINO, R. R. *Normas da assimilação solidária*. 1995, (Mimeo.), IGCE, UNESP – Rio Claro (p.4, cap. III, v.2).

_____. (Coord.) Grupo de Pesquisa – Ação em Educação Matemática – GPA. Rio Claro: UNESP/IGCE/IB, 1997.

BARBOSA, E. P. *Os professores de Matemática e as ações educacionais públicas*. Dissertação de mestrado. Unesp-Rio Claro, 2007.

BARRETO, E. S. de S. *As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões*. Difusão de Ideias, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dezembro de 2006.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Ed. Unimep, 1994.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, 12ª. Ed.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília, 1999.

CARVALHO, J. B. P. F. Políticas públicas e o livro didático de Matemática. *Bolema—Boletim de Educação Matemática*, vol. 1, nº. 29, 2008, p. 1-11.

CHAPANI, D. T. Políticas públicas e história de formação de professores de ciências: uma análise a partir da teoria de Habermas. Tese de Doutorado. Unesp – Bauru, 2010.

D'AMBRÓSIO, U. Entrevista. *Educação matemática em revista*. São Paulo, ano 6, n. 7, jul.1999, p. 5-10.

_____. Um enfoque transdisciplinar à educação e à história da matemática. In: Bicudo, M. A. V., Borba, M. de C.. *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

DIENES, Z. P. e GOLDING, E. W. *Lógica e Jogos Lógicos*. São Paulo: Editora Herder, 1969.

FINI, M. I. Sobre pesquisa qualitativa em educação. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.) *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ed. Unimep, 1994.

FRANCISCO, C. A. *Uma leitura da prática profissional do professor de matemática*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Unesp-Rio Claro, 2009.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as escolas públicas*. *Eccos Rev. Cient.*, n. 1, v. 4, p. 79-93, jun. 2002.

GARNICA, A. V. M. *Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática*. Tese (doutorado), IGCE, Unesp, Rio Claro, 1995.

_____. Filosofia da Educação Matemática: algumas res-significações e uma proposta de pesquisa. In: PONTE, J.P. *Educação Matemática de hoje e de sempre*. Rio Claro: Bolema - Boletim de Educação Matemática. UNESP, IGCE, ano 15, nº. 17, 2002, p. 89.

_____. Educação Matemática e políticas públicas: currículos, avaliação, livros didáticos e formação de professores. Apresentação na 30ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu- MG, out. 2007.

_____. *Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de Matemática*. Texto encaminhado ao Simpósio sobre a "Formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática", proposto pelo XV ENDIPE. Belo Horizonte, mimeo., 2010.

_____. e GOMES, M. L. M. *Roteiro de Leituras e coletânea de textos*. Mimeo. Unesp- Rio Claro, 2010.

GENTILI, P. A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.158-162.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno CEDES, vol. 21, no. 55. Campinas: nov. 2001.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

IOSCHPE, G. *O que o Brasil quer ser quando crescer?* São Paulo: Paralela, 2012.

LUIZ, M. C. (Org.); BARCELLI, J. C.[et. al.]. *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 47-58.

MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

MIALARET, G. *Ciências da Educação: aspectos históricos: problemas epistemológicos*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, A. T. de. *Políticas públicas e atividade administrativa*. São Paulo: Fiuza, 2005.

PALMA FILHO, J. C. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação no anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. *A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008)*. Educação & Linguagem, v. 13, n. 21, p.153-174, jan./jun. 2010.

PARO, V. H. *Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PASCOAL, M. *A educação no Estado de São Paulo: política equivocada*. Revista de Educação. Campinas - PUC, v. 3, p. 22-40, nov. 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PETRUCCI, M. das G. R. M. *Dos gabinetes à sala de aula: o difícil caminho das reformas educacionais*. Franca: Unesp, FHDSS: Prefeitura Municipal, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M.A. R. *Políticas públicas e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente*. Tese de doutorado. Unesp, FCHS, Franca: 2011.

PIRES, C. M. C. *Educação matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil*. Bolema: Boletim de Educação Matemática. UNESP/ IGCE, ano 21, n. 29, 2008, p. 13-42.

RAMOS, G. P. e FERNANDES, M. C. *Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil*. In: *Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação*. Org. Maria Cecília Luiz et. Al. São Paulo: Xamã: 2010.

ROSSI, V. L. S. *Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino*. Cadernos Cedes – Políticas públicas e educação. Campinas, ano 21, n. 55, 2001, p.100.

ROUKOUSKI, E. *Vida de professor de Matemática*. Tese de doutorado. Unesp, Bauru, 2006.

RUSSELL, B. *Autobiografia de Bertrand Russel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Informativo Cenp*, São Paulo, p. 9, fev. 1984.

_____. Secretaria da Educação. *Exposição de motivos do projeto da Lei Complementar nº 444/85*. Justificativa 88/85, fls. 2 a 4. 1985a.

_____. (Assembleia Legislativa). *Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985b*.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Matemática: ensino fundamental*. São Paulo: SE/CENP, 1997, p. 22 a 24.

_____. Secretaria da Educação. “*Relatório SARESP/98*”, volume IV, São Paulo: SEE, 2000, p. 125-128.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Cartilha Conselho de Escola*. São Paulo: CENP/FDE, 2014

SÃO PAULO (Município). Secretaria da Justiça. Processo no. 02.007.175.87*88. 1987, p. 256 a 258.

SARMENTO, A. P. *Escola Padrão: curta vida, longa saudade...* Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 2, n. 1, 2011.

SEVERINO, A. J. *O Diretor e o cotidiano da escola*. In: O papel do Diretor e a escola de 1º grau. FDE. 1992. Série Ideias, nº 12.

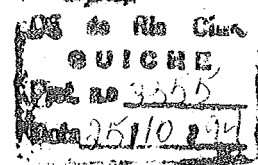
SILVA, R. N. da, DAVIS, C., ESPÓSITO, Y. L. e MELLO, G. N. de. *O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, fev. 1993.

SUTHERLAND, A. N. *Diário de um mestre-escola*. São Paulo: IBRASA, 1974.

ANEXOS

1. Documento 1 - Referente à E.E. “Maria Aparecida Arruda”, de Santa Gertrudes – SP, enviado à Delegada de Ensino de Rio Claro - SP, em 15 de outubro de 1994 (citado à página 43).
2. Documento 2 - Fala aos professores da E.E. “Jamil A. Saad”, de Cordeirópolis - SP, em março de 1995 (citada à página 56).
3. Documento 3- Referente à E.E. “Prof. Marciano de Toledo Piza”, de Rio Claro – SP, enviado à Delegada de Ensino de Rio Claro - SP, em 08 de março de 1997 (citado à página 64).
4. Documento 4 - Referente à E.E. “Carolina Augusta Seraphin”, de Rio Claro – SP, enviado à Dirigente Regional de Ensino de Limeira - SP, em 25 de maio de 2001 (citado à página 66).
5. Documento 5 - Referente à E.E. “Carolina Augusta Seraphin”, de Rio Claro – SP, enviado à Secretária Estadual da Educação, em 16 de julho de 2001 (citado à página 70).
6. Documento 6 - Enviado à Diretora da E.E. “Carolina Augusta Seraphin”, Rio Claro – SP, em 23 de novembro de 2001 (citado à página 72).
7. Documento 7 - Referente à E.E. “Carolina Augusta Seraphin”, de Rio Claro – SP, enviado à Dirigente Regional de Ensino de Limeira - SP, em 05 de janeiro de 2001 (citado à página 74).
8. Documento 8 - Referente à E.E. “Carolina Augusta Seraphin”, de Rio Claro – SP, enviado à Dirigente Regional de Ensino de Limeira - SP, em 28 de novembro de 2004 (citado à página 75).
9. Documento 10 - Manifestação de pais e mães de alunos da E.E. “Jamil A. Saad”, de Cordeirópolis, enviada à Secretária Estadual de Educação, em 15 de julho de 1995 (citada à página 83).
10. Plano de Ensino para as quintas séries (atuais sextos anos), do ano de 2003 (citado à página 107).

ANEXO 1



Exma. Sra. Delegada de Ensino de Rio Claro

ORMIL ALVES PILATTI, infra-assinado, R.G. 3.492.905, integrante do Quadro do Magistério Público Estadual como Professor III, regime ACT, em exercício na Escola-Padrão "Profª Maria Aparecida Arruda", município de Santa Gertrudes, vem à sua presença para se manifestar diante de uma situação a seu ver conflitante entre as ações praticadas pela Sra. Diretora da referida unidade escolar e as recomendações do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo.

Então, com o propósito de delinear a mencionada situação, o signatário pede vênias para arreszoar e, ao final, solicitar o seguinte:

1. Uma vez mais, a escola pública do Governo deste Estado é alvo de um Projeto que visa sua reorganização, entre outros motivos, para "recuperar o padrão de qualidade de ensino", nela ministrado. Com esse intuito, os mentores da Reforma em curso vêm, há um bom tempo, divulgando suas intenções através das publicações do Programa de Reforma do Ensino Público, por meio das quais procuram sensibilizar e capacitar os responsáveis pela implantação da Reforma.

Esse Programa apregoa que a palavra "padrão" aplicada à nova escola que o Governo está disposto a construir, "em conjunto com a sociedade", nada tem a ver com a escola "uniforme, burocrática, rígida e anônima", como ela é sobejamente conhecida.

Entretanto, o que se constata é uma distância grande entre as intenções e pressupostos do Programa e a disposição de diretores, no que lhes cabe, de trabalhar realmente em prol da Reforma. Como resultado, a "Escola-Padrão" não tem diferido mui

to, e talvez, na essência, não difira em nada, da escola des-creditada que a precedeu.

O quadro é mais ou menos geral, mas este documento se restringe ao confronto da atuação da Sra. Diretora em ques-tão com as metas da Reforma. Naturalmente, além de tudo quanto segue, o signatário se prontifica a aprofundar sua exposição com informações complementares, em ocasião posterior.

O documento se restringe, também, por não abordar o grau de comprometimento da Supervisão da Escola com o efetivo controle sobre o cumprimento das propostas, não meramente bur-ocráticas, da Reforma. Aqui, o requerente apenas desejaria salientar que lamenta o distanciamento da Supervisão em relação ao âmago escolar — uma realidade nem sempre revelada, com fide-dignidade, pelos canais competentes.

2. Em conformidade com o espírito da Reforma, tem-se que:

"qualquer ação pedagógica que busque promover a formação de uma cidadania consciente e democrática deve estar baseada em uma organização adminis-trativa que pratique o espírito crí-tico e democrático de gestão."

E mais:

"a autonomia da escola supõe o efeti-vo comprometimento da comunidade es-colar com o seu projeto pedagógico."

Para quem acredita e deseja que a escola pública saia do marasmo em que se encontra, não é difícil intuir que a não observância dos pressupostos acima põe em risco a constru-ção da nova escola, "em conjunto com a sociedade", como o Pro-jeto quer. Diante dessa possibilidade, não poderiam permanecer impassíveis os professores solidários com o Projeto, sujeitos a uma Direção nada democrática e muito pouco favorável à parti-cipação efetiva da comunidade nos destinos da escola, como é o caso da EEPG "Profª Maria Aparecida Arruda".

Uma das provas disso é a forma como foi elaborado o seu Plano Diretor. Só um pequeno grupo de professores, dentre os quais nem todos continuam na Escola, participou daquela ta-refa. O próprio signatário, que, com o devido respeito, apre-sentara reparos ao Plano anterior, chegou a encarecer sua von-

tade em participar da elaboração do Plano atual, mas teve frustradas suas expectativas, emergando durante bom tempo o boicote a que foi submetido.

Quanto aos planejamentos dos professores III, eles foram realizados já com as aulas em andamento, em seções de HTP, de forma fragmentária, extemporânea e sem qualquer interdisciplinaridade. Pior do que isso, eles ocorreram à revelia do Plano Diretor, o que denota a fragilidade da proposta educacional da Escola, no contexto da Reforma.

A jornada pedagógica ao início do ano letivo se resumiu para os professores III à leitura de textos do Programa. O propósito seria a reflexão e discussão, no entanto, isso não aconteceu. As leituras foram procedidas com superficialidade, segundo um ritual de mera formalidade a ser cumprida. Uma avaliação entre os professores, hoje, serviria para atestar a baixa produtividade daquela jornada. Dela, praticamente nada restou que não fosse a sensação de tempo perdido.

À Supervisão da Escola, ausente, caberia garantir, à época, a discussão do Programa de Reforma, orientando professores e, em especial, a Sra. Diretora, quanto aos papéis de todos num novo contexto. Um novo contexto em que cada membro da comunidade escolar, em particular a Sra. Diretora, para dar o exemplo, se predispusesse a "reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças individuais". Um contexto menos derrotista, menos fatalista, e mais esperançoso, mais efetivamente envolvido e comprometido com a coletividade.

Essas são as bases da Reforma para a construção de uma nova escola, "em conjunto com a sociedade".

3. Pensa o signatário, em estreita consonância com o Programa da Reforma que, se a Escola está realmente direcionada na busca da sua autonomia pedagógica, essa autonomia somente será exercida se houver "a livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias de ensino que ele julgar mais adequadas à sua realidade." Fora desse quadro, o que prevalece é o regime de tutela, característica da administração escolar tradicional que a Reforma justamente quer combater.

Portanto, a adoção do Construtivismo na EEPG "Profa Maria Aparecida Arruda" teria de passar pela livre escolha do

seu corpo docente, depois de estudar e discutir os diversos aspectos da Teoria e suas implicações; depois de analisar as reais condições docentes e discentes em trabalhar naquela perspectiva; depois de refletir e discutir, enfim, e sobretudo, as finalidades do processo educacional da Escola.

Mas, assim não ocorreu. Adotado de forma autocrática, serviu de pretexto ao expurgo de livros didáticos da biblioteca e foi exposto ao perigo de se tornar contraproducente. E de degenerar em contra-sensos.

Primeiramente, porque o Construtivismo de Piaget não se limitando ao domínio intelectual e sendo visto também enquanto desenvolvimento moral da criança, atribui importância à formação da moralidade autônoma da criança em seus estudos.

Autonomia significa ser governado por si próprio, em oposição a heteronomia, que significa ser governado pelos outros. Como, então, se pode pretender que as crianças se tornem adultos moralmente autônomos se o regime da presente Escola é estritamente heterônomo?

Na verdade, e isso não é privilégio somente da referida Escola, ela simula a autonomia no desenvolvimento das crianças, da mesma forma como simula o desenvolvimento do espírito crítico, a formação da cidadania consciente e responsável, etc.

A escola pública em geral — tomara existam algumas exceções no Estado — é omissa em relação à ética e à moral dos seus procedimentos, o que a leva à condição de cúmplice de uma sociedade cada vez mais omissa e, talvez em decorrência disso, mais violenta e mais desumana. Tem muita razão a educadora Guiomar Namo de Mello quando defende a tese de que "agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada."

Um segundo contra-senso sobrevivendo com a aceitação apologética do Construtivismo resulta da preponderância do método sobre os conteúdos e objetivos das disciplinas. Particularmente em relação à Matemática, disciplina sobre a qual o signatário — ex-professor de Prática de Ensino de Matemática da Universidade Mackenzie — parece estar qualificado para opinar, as consequências são desalentadoras: os conteúdos e objetivos da disciplina estão sendo literalmente pulverizados. Adiante, nes

te documento, se verá, por exemplo, que 60% dos alunos de 8ª série não sabiam, ao início do ano, calcular $2/3 + 4/5$. A Matemática está sendo sucateada.

É preciso que se diga, contudo, que o "Construtivismo" da Escola não é o único culpado por esse quadro preocupante. Há que se considerar também, no caso, a influência deletéria de discutíveis critérios de aprovação utilizados hoje em dia, na rede pública. É melancólico ouvir diretor afirmar que "a escola não deve reprovar aluno; a vida, mais tarde, cuidará disso".

A problemática em torno da adoção do Construtivismo na escola pública é grande. Mesmo porque existe a possibilidade de que sua utilização seja feita na contra-mão dos interesses da coletividade, como é o caso, por exemplo, do fenômeno acima referido da pulverização dos conteúdos, que está levando a escola a ser, de novo, seletista. Muito mais, e num outro sentido, do que era antes.

O Construtivismo e a Reforma podem andar de mãos dadas. Todavia, para que se possa extrair de ambos benefícios reais para a coletividade, é indispensável que haja um planejamento adequado, com a possibilidade de troca de experiências, de reflexão e debates em meio a uma atmosfera de respeito e cordialidade, como se pressupõe que seja um ambiente sadio de trabalho.

Caso o Construtivismo e a própria Reforma venham a ser discutidos de verdade, e não apenas para satisfazer a hierarquia superior, o signatário não terá perdido tempo com este documento.

É este um dos motivos porque o mesmo ora se dirige a V.SA, já que, em relação à Sra. Diretora da Escola, ele não tem a menor chance de diálogo, embora sempre haja mostrado disposição para tanto. E embora a tenha tratado sempre com obediência e respeito.

4. Existem problemas de conduta entre os alunos da EEFG "Profª Maria Aparecida Arruda" interferindo na qualidade dos serviços que a Escola presta à coletividade.

Existem problemas de conduta em qualquer escola, dir-se-á. É verdade. Porém, com uma diferença: nesta Escola, o professor, e apenas ele, é sempre o culpado.

É preciso repisar para ficar bem claro: para a Direção, casos de indisciplina, ou mesmo casos de falta de interesse pelos estudos, têm suas causas nas imperfeições do desempenho docente.

Como decorrência dessa discutível "norma" pedagógica, estabelecida unilateralmente pela Direção da Escola, o código disciplinar para os alunos - se é que existe - virou letra morta. (Código disciplinar, regime de quartel... isto só existe para professores.)

Obviamente, o professor nem sempre é responsável, sozinho, por tudo quanto for desvio de comportamento discente. O seu trabalho tem conexões com o todo da Escola. Não é de se estranhar, portanto, que fatores como, ~~exemplificando~~, a impunidade ou a antevisão que o aluno tem de sua aprovação ~~quase~~ certa, independentemente de estudar ou não, acabem interferindo em sua conduta, acarretando transtornos aos professores, aos pais e ao próprio aluno.

É por demais oportuno trazer a este documento o depoimento de um PhD em Psicologia, o Prof. Dr. Francisco Nunes, da UFRJ, segundo o qual,

"existem na Psicologia alguns modelos para trabalhar os distúrbios de conduta. Entre esses modelos, o que mais aparece atualmente na literatura científica é o modelo ecológico-comportamental, que defende a tese de que um indivíduo não é desviante por si só, mas que ele pertence a um ecossistema em desequilíbrio que favorece a ocorrência do problema".

O lado de fora da sala de aula faz parte desse ecossistema. Procurar no âmbito da Escola, e não apenas dentro da sala de aula, onde e de que forma ela pode estar favorecendo a ocorrência de distúrbios, como a indisciplina e a acomodação dos alunos, é dever da Escola.

Pais e professores dispostos a analisar o problema, é o que não falta. O difícil é o acesso à discussão do problema.

Enquanto isso, há casos de desistência de professores de lecionarem para determinadas turmas. Há casos de situa-

* *nas nossas experiências da prática*
"o exemplo vem de cima" e de uma
concentração teórico-prática que
qualifica o tranfígico e a prática

ções constrangedoras que levam docentes ao choro, na sala dos professores; há casos de professores que param as aulas e, com os nervos à flor da pele, vão pessoalmente à Direção pedir providências contra a indisciplina. O quadro é, numa palavra, lamentável, como registrou, por escrito, o professor decano da Escola, com toda razão. É louvável o depoimento desse honrado professor.

Alguns alunos, conscientes da complacência com que são tratados os seus deslizes, e conscientes de que "no fim, to do mundo passa", como eles mesmos costumam dizer, tornam-se mais indisciplinados, perdendo muitas vezes o respeito aos professores. Fazem questão de não trabalhar, tornam-se inoportunos e incômodos, gerando descontentamento e desmotivando seus próprios colegas. (Estão construindo sua cidadania "responsável".)

É com esse ambiente desagradável de sala de aula, cansativo, desestimulante, que os professores se deparam amiudamente. Alunos irrequietos, dispersivos, desinteressados, faltas em demasia, inviabilizam qualquer trabalho produtivo. Principalmente em se tratando daquele que se apóia nos princípios da teoria do construtivismo.

Diante disso, é necessário ao professor dispendir um excessivo, desgastante e, às vezes, infrutífero esforço para alcançar níveis razoáveis de desempenho discente. Não é à toa que a sala dos professores da Escola esteja se transformando em sala de desabaços.

Há que se acrescentar, por último, que, dentre outras atitudes negativas, a postura fatalista de alguns professores, segundo os quais, "o mundo jaz no poder do iníquo", não ajuda em nada a alterar o quadro acima. Ao contrário, reforça-o ainda mais.

5. As publicações do Programa de Reforma põem em evidência que "o principal problema enfrentado pela rede pública de ensino (...) é o da qualidade do serviço ofertado". Não seria a EEPG "Profª Maria Aparecida Arruda" uma exceção à regra.

Quando veio para a Escola, ao início do ano, o signatário ficou apreensivo em relação aos conhecimentos matemáticos dos seus alunos. Para permanecer apenas entre as oitavas séries, uma sondagem de nível desses conhecimentos revelou resul-

tados insuficientes e pouco abonadores para a Escola, conforme demonstram os exemplos abaixo discriminados, extraídos de somente uma das turmas, a melhor, com 31 alunos. Excluindo os erros que evidenciavam distração nos cálculos, tem-se que:

- a) 42% dos alunos ou não sabiam ler x^2 , ou liam-no "x sobre 2"
- b) 45% não efetuaram corretamente $3/5 \times 7/8$
- c) 49% não efetuaram corretamente $2/3 + 4/5$
- d) 49% não concluíram corretamente $\sqrt{81} + \sqrt{1} + \sqrt{0}$
- e) 52% não calcularam corretamente $(3/5)^2$
- f) 55% não calcularam corretamente $4,97 \times 3,08$
- g) 58% interpretaram $x \cdot x$ como sendo igual a $2x$
- h) 65% não calcularam corretamente $2/3 : 5/7$
- i) 65% não calcularam corretamente $30 + 10 : 2$
- j) 71% não calcularam corretamente $1,44 : 12$
- l) 90% não concluíram corretamente $2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3 + (-2)^2 + (-2)^3$
- m) 97% não transformaram $4/5$ em notação decimal, corretamente
- n) 97% não calcularam corretamente $(3xy)(5x^2y^3)$
- o) 100% não calcularam $(2/3)^{-1}$
- p) 100% não calcularam corretamente $15x^2y^3 : 5xy^2$
- q) 100% não concluíram corretamente o cálculo do valor numérico de $x^2y - 3xy - 4x$, quando $x=-1$ e $y=2$.

Os pais não tinham, embora devessem ter, consciência desse panorama de aproveitamento tão baixo dos filhos.

O professor da disciplina precisou desenvolver um trabalho árduo para reverter o quadro. Não o conseguiu tanto quanto desejava, mas nem tudo dependeu dele.

Com o intuito de alcançar melhores resultados, bem que o professor se prontificara a exercer atividades de reforço aos sábados, na Escola; contudo, mesmo tendo ele dispensado qualquer remuneração, negaram-lhe permissão para tanto. Ainda hoje, o professor não entendeu o porquê da medida, uma vez que, ano passado havia atividades aos sábados. Poder-se-ia muito bem perguntar: havia apenas porque era obrigatório?

Os resultados poderiam ser melhores, ainda, se os professores pudessem se defrontar com um comportamento discente mais compatível com o de sala de aula, não fosse o hábito que tem a Direção de atribuir às "falhas metodológicas" dos

professores a culpa exclusiva pela ocorrência de distúrbios de comportamento dos alunos. O assunto já foi ventilado antes, po rém vale a pena complementá-lo com uma pergunta: a qual profes sor a Sra. Diretora atribuiria a responsabilidade pelos atos de rebuliço e indisciplina dos alunos, praticados diante do portão da Escola, no dia em que a esta ocorreu a Imprensa?

Os resultados poderiam ser melhores, por fim, se as ações e reações da Sra. Diretora não concorressem para molestar psicologicamente o professor da disciplina. É de se lamentar a antipatia gratuita que a mesma nutre contra ele, que outro pecado não cometeu que não fosse o de "respeitar o aluno (...) e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado" (Art. 63, inciso X, do Estatuto do Magistério).

Para finalizar a exposição, deseja o signatário registrar que, na Escola em pauta, o administrativo prepondera sobre o pedagógico, contrariando o que aconselha o Programa de Reforma. A Sra. Diretora, resguardada logicamente a hierarquia, não se põe ao lado dos professores, e sim, se sobrepõe a eles. Em sendo assim, não desfruta do que se poderia denominar "intimidade pedagógica" com os seus "comandados". Tanto isso é verdade, que teve de voltar atrás em sua recente decisão de entrar nas classes, para acompanhar as aulas dos professores, tamanho foi o descontentamento provocado pelo anúncio da medida.

10. Conclusão.--

A despeito de toda a literatura posta à disposição, a Escola-Padrão vem se constituindo apenas numa questão de rótulo novo para um produto antigo. É o caso da EEPG "Profª Maria Aparecida Arruda".

O embaraço criado pela Direção da Escola à efetiva participação da comunidade na vida da Escola impede que esta possa vir a usufruir dos benefícios da Reforma. Nas mãos da Sra. Diretora, a Reforma sofre um ponto de estrangulamento.

É esse o motivo porque o signatário vem solicitar a V.Sª que se digne apreciar o presente relato, dando-lhe a destinação que julgar conveniente.

É o que preconiza o Programa de Reforma. Uma Reforma idealizada para reabilitar tanto a escola pública quanto a respeitabilidade profissional do Professor.

multi

ANEXO 2

FALA AOS PROFESSORES DA ESCOLA-PADRÃO JAMIL A.

SAAD: "ASPECTOS CIRCUNJACENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA".

Ormil A. Pilatti

Nesta ocasião em que percorremos mais uma jornada pedagógica, fui convidado pelo Prof. Elso Sidinei Masson, Diretor da Escola, para dirigir umas palavras aos colegas professores. Eis, aí, uma prática em desuso — um professor falar aos seus pares —, muito oportunamente retomada pela Direção.

Mas, eu me pergunto, o que estaria ao meu alcance que lhes trouxesse algum proveito? O que teria passado por minha cabeça que não houvesse passado pela de vocês?

A longa experiência profissional, pontilhada por acontecimentos nem sempre comuns e marcada perenemente por um otimismo sempre recompensado, talvez tenha sido um dos motivos para o convite.

Um outro motivo deve ter sido minha manifesta afinidade com o Programa de Reforma do Ensino Público e, conseqüentemente, da crença que mantenho nas potencialidades da Escola-Padrão.

Agora, se me perguntarem se tal afinidade foi a razão maior que me atraiu para mais esta Escola-Padrão, eu direi que isso representa apenas metade da verdade. Vou explicar.

A uma Escola-Padrão não basta apenas essa nova designação. Para os fins da Reforma, de nada adiantam a boa vontade e a inspiração dos seus mentores se a Direção da Escola não estiver imbuída do seu espírito. Em outras palavras, uma Escola-Padrão sem o comprometimento da Direção é somente uma questão de rótulo novo para um produto antigo, ou seja, uma escola "uniforme, burocrática, rígida e anônima", como ela é sobejamente conhecida.

A Escola-Padrão está sujeita, portanto, a inviabilizar-se. Conforme sua atuação, a Direção da Escola pode servir como ponto de estrangulamento da Reforma. Digo isto nesta oportunidade, da mesma forma como eu o disse num documento encaminhado à Delegacia de Ensino de Rio Claro, em outubro do ano passado.

Quem acredita na Escola-Padrão sabe que, para o êxito dela, é imprescindível que a Direção esteja sintonizada com os seus pressupostos. É o caso da "Jamil A. Saad", e essa é a razão que representa a segunda metade da verdade por que vim para cá.

Aqui, sim, se pode vislumbrar a possibilidade de construção gradativa de uma nova escola, tendo em vista a consecução de sua autonomia administrativa e pedagógica, e tendo em vista a recuperação do padrão de qualidade de ensino, metas apregoadas pelo Programa da Reforma.

Todavia, o fato de contarmos com um trunfo -- o comprometimento da Direção da Escola -- não nos exime de explorar o Programa (e suas conexões), além do que já o exploramos, para extrair dele tudo quanto de bom tenha a nos oferecer. De uma maneira mais ou menos geral, as intenções e os pressupostos da Reforma ainda permanecem inexplorados na penumbra do descrédito.

Assim, por exemplo, a proposta do Governo de que a nova escola seja construída "em conjunto com a sociedade" ainda está, na prática, longe de

suas iniciativas preliminares. O Conselho de Escola, como órgão co-participante da gestão da Escola, permanece preso às suas origens, inoperante como sempre foi.

Um Conselho de Escola mais participante é, pois, uma novidade com a qual teremos de nos acostumar sob pena de nos conservarmos à margem de uma política educacional que se firma cada vez mais, e que, na atual gestão governamental, vai se consolidar, certamente.

E de onde proviria esta certeza?

Quem conhece a obra de Guiomar Namó de Mello, educadora e pesquisadora influente na educação brasileira, notadamente a paulista, e quem conhece sua "interlocutora permanente", a educadora e também pesquisadora Teresa Roserley Neubauer da Silva, atual Secretária da Educação, sabe com que empenho ambas defendem as teses ligadas à autonomia das escolas e à questão das escolas eficazes.

Em seu último livro, já um pequeno "best-seller" da literatura educacional, Guiomar Namó de Mello, ex-coordenadora do grupo que elaborou a proposta de educação do PMDB de São Paulo, em 1982, depois encampada pelo PSDB e que ainda hoje norteia a educação paulista, destaca que "somente se a escola tiver autonomia, ganha sentido efetivo a tão valorizada participação de professores, pais e comunidade", e que "é urgente sensibilizar a sociedade para que ela cobre qualidade de ensino". (1)

Outra novidade com a qual temos de nos acostumar é o significado que o Projeto Escola-Padrão atribui às "horas de trabalho pedagógico" (HTPs), um momento privilegiadíssimo de trabalho, capaz de desencadear mudanças significativas na qualidade dos serviços que podem ser prestados à comunidade, capaz de estabelecer um envolvimento maior dos professores com sua prática pedagógica e capaz de levar um professor à percepção de que certas soluções podem brotar das reflexões do seu próprio grupo.

As HTPs, cumpridas com seriedade e bem direcionadas, representam, talvez, o melhor legado da Reforma. Esses momentos de reflexão sobre a prática docente, se bem aproveitados, proporcionam uma produtividade extremamente fértil no contexto escolar, aproximando, muitas vezes, a prática da pesquisa, circunstância que entre outros aspectos, pode motivar a publicação de trabalhos.

Em defesa do ponto de vista de que as HTPs representam mesmo um grande legado que não deve ser desperdiçado, vale a pena trazer a esta exposição a conclusão a que chegou um pesquisador americano, H. W. Stevenson, num estudo comparativo de cinco áreas metropolitanas (duas nos Estados Unidos e três na Ásia):

"Os professores asiáticos são mais habilidosos que seus colegas americanos para, numa mesma aula, utilizar vários tipos de organização (...) dos trabalhos de classe".

E, o que é mais surpreendente:

"os professores asiáticos (...) seriam mais bem preparados que os norte-americanos para o manejo da sala de aula". (2)

Há uma boa razão fundamentando essas diferenças: os professores asiáticos dispendem 40% do seu tempo "em atividades de consulta entre os seus pares, em estudos conjuntos e em discussões sobre o rendimento dos alunos". Os restantes 60% passam em salas de aula. Além do mais, "a troca de experiência entre professores mais antigos e professores mais novos é muito mais freqüente nas escolas da Ásia". (3)

Esta ilustração nos dá uma boa idéia sobre porquê o Programa de Reforma considera as reflexões nas HTPs o "ingrediente básico" do trabalho docente.

Todos esses aspectos ligados à Escola-Padrão, delineados ou pressentidos acima, fazem dela como que um nascedouro de práticas redentoras não só da escola pública, mas da respeitabilidade profissional do Professor.

Tais ações reabilitadoras podem começar desde já com uma inquirição individual abrangendo três perguntas sobre escola: "para que serve?", "como ela é?" e "como poderia ser?".

As atividades de sala de aula e os resultados alcançados decorrem do planejamento, um momento pedagógico decisivo, que não será apropriadamente empregado se não escaparmos do esquema estereotipado de planejamento, voltado unicamente para a manutenção do "status quo" da educação pública. Escapar desse esquema é enveredar pelo caminho de indagações do tipo "em que medida nosso planejamento está atrelado ao Plano Diretor?", "em que medida os objetivos do planejamento anterior foram atingidos?", "até que ponto teria sido cumprido, por um colega de disciplina, o planejamento da série anterior?", etc..

Indagações dessa natureza encaminham um planejamento mais consciente e de maior nível de qualidade. Forja-se, assim, um planejamento que denota mais envolvimento do professor com a sua profissão, que revela a preocupação do professor com a consistência e eficiência do seu trabalho, e que, por incrível que pareça, valoriza o dever docente contido no Estatuto do Magistério (Art. 63, Inciso X), freqüentemente negligenciado, que é o de "respeitar o aluno (...) e comprometer-se com a eficácia do seu aprendizado".

À margem dos fins a que se destina a Escola e do tipo de cidadão que desejamos formar, ou de outras preocupações primordiais, os fatos abaixo discriminados deverão balizar a confecção do planejamento. São eles:

- a clientela mudou;
- a escola resvalou para o assistencialismo;
- a escola, em certo sentido, é muito mais elitista do que já foi noutras épocas;
- estão em jogo novos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação;
- novos procedimentos metodológicos permanecem à disposição dos professores.

Com respeito a este último item, a Matemática, que é mais o meu campo, apresenta a modelagem matemática, a etnomatemática, o método de resolução de problemas, a teoria do Construtivismo aplicada à Matemática, o ensino matemático através de projetos e a proposta (didático-pedagógica) da assimilação solidária.

Montado o planejamento, será indispensável fazê-lo acompanhar os fatos. A rigor, deveríamos andar com o planejamento debaixo do braço. Planejamento que fica mofando no escaninho é pseudoplanejamento. É simulacro de planejamento.

Não nos esqueçamos de um lado importante de nossa profissão, que é a reciclagem dos conhecimentos. Que isto não signifique, porém, que devamos sair de olhos fechados em busca de novidades. Antes disso, devemos

explorar os nossos recursos. O ponto de partida, somos nós. Este é o meu ponto de vista.

Boa parte dos sentimentos, a exemplo do desânimo e da frustração, que acabam permeando as ações pedagógicas e comprometendo nosso trabalho, provêm da estrutura de operacionalização de procedimentos que nos é imposta de cima para baixo. Agora é hora de invertermos a mão dos acontecimentos. Com o aval do próprio Governo, nossa Escola já pode ser "o núcleo e a base de um sistema de ensino capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar as suas ações". (4)

Eu confio que isso contribuirá para a Escola se tornar mais viva e, por essa razão, mais interessante e mais produtiva. Para nós, e para os alunos.

Aproveitemos, portanto, a oportunidade oferecida pela Reforma. O caminho está à nossa frente. Se não o trilharmos é porque, na verdade, estamos satisfeitos com o que somos, com o que temos, e não desejamos mudanças.

Cordeirópolis, março de 1995.

Referências bibliográficas:

- (1) MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e Competitividade - Desafios Educacionais do Terceiro Milênio. 2a. edição - São Paulo: Cortez, 1994, pp. 154-155.
- (2) Apud Guiomar Namó de Mello, op. cit. p. 192 e p. 179.
- (3) Apud Guiomar Namó de Mello, op. cit. p. 179
- (4) SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1991. Mimeog. p. 1.

ANEXO 3

*“Exma. Sra.
Delegada de Ensino de Rio Claro*

*Ormil Alves Pilatti, RG. 3.492.905,
Prof. III da EEPG Prof. Marciano de Toledo Piza,
desta D.E., vem à sua presença para expor-lhe e, ao
final, requerer-lhe o seguinte:*

*a) Considerando a ênfase que vem
sendo dada pelo Governo do Estado à democratização
da gestão das Escolas Públicas, meta que somente será
perseguida através da “PARTICIPAÇÃO ATIVA DA
COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA, CONTRI-
BUINDO E AVALIANDO O PROCESSO DE
MUDANÇA DESEJADO”;*

*b) Considerando que, nesse novo
contexto, “QUANDO O CONSELHO DE ESCOLA E A*

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES CONSEGUEM SAIR DO PAPEL E QUANDO OS PAIS DE ALUNOS ESTÃO PRESENTES E PARTICIPANTES, TORNAM-SE ALAVANCAS PODEROSAS PARA A MUDANÇA DA ESCOLA”;

c)Considerando, ainda, que a Escola, por dentro dela própria – em especial a sua direção, PRECISA REMOVER OS CONDICIONAMENTOS OU ENTRAVES A ESSA PARTICIPAÇÃO, SEM O QUE NUNCA SE CONCRETIZARÁ A MUDANÇA PRETENDIDA;

d)Considerando, por fim, que a composição do Conselho de Escola, onde leciona o requerente, realizou-se de forma irregular, além de ter sido processada em cima de critérios não condizentes com os desejáveis para um ambiente, DE FATO, DEMOCRÁTICO E ABERTO A MUDANÇAS, como foi o caso, por exemplo, da ingerência da Direção da Escola em termos de induzir resultados;

e)A irregularidade consiste na subversão ao Art. 95, parág. 2º, do Estatuto do Magistério, que preceitua: “os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo”. A escolha dos representantes dos professores não foi feita por seus pares, como prescreve a norma e, o que é grave,

recaiu sobre uma grande maioria de professores ausentes, sem que constasse destes nenhuma declaração de vontade em participar do Conselho, que não fosse a palavra da Sra. Diretora;

f) Acrescente-se às circunstâncias o fato de a Direção da Escola ter-se proposto, mesmo diante dos alunos, a exercer uma triagem na escolha dos representantes dos alunos, submetendo os nomes dos interessados à apreciação dos professores;

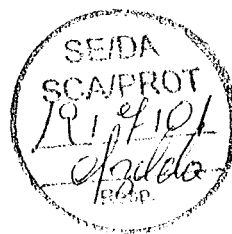
g) Posto isto, pede vênias o requerente para solicitar-lhe as providências de praxe para que, em nome da COERÊNCIA pretendida pelas autoridades educacionais entre discurso de mudança e práticas administrativas, SEJA INVALIDADA A COMPOSIÇÃO DO CONSELHO EM QUESTÃO.

Rio Claro, 08 de março de 1997.

[Segue assinatura.]

ANEXO 4

Exma. Sra.
Secretária da Educação



Ormil Alves Pilatti, abaixo assinado, R.G. nº 3.492.905, PEB II, lotado e em exercício na E.E. Profª. Carolina Augusta Seraphin, Rio Claro, inconformado com procedimentos escolares rotineiros que não se coadunam com o discurso de mudança da atual política de educação pública, vem respeitosamente à presença de V. Sª, principal porta-voz dessa política, **recorrer da decisão proferida pela Srª. Dirigente Regional de Ensino de Limeira** que, diante da argumentação cristalina, consistente e inapelável do requerente, houve por bem negar a ele o pedido de anulação da composição irregular, ilegítima e debochada do Conselho de Escola, na U.E. onde leciona.

A decisão da Sra. Dirigente baseou-se num ritual falho, folcloricamente jurídico, mandando o **Conselho ilegítimo opinar sobre sua ilegitimidade**. E mais: encarregando das diligências a pessoa processualmente mais suspeita para tanto — o supervisor da escola. A diligência resultou num tosco “informativo”, obviamente nada isento, como é de praxe acontecer nos casos em que **o supervisor diligencia sobre o que não supervisionou**.

Fundamentada no “informativo” adrede preparado, a Srª. Dirigente eximiu a Diretora da Escola da culpa pelo seu descaso em relação à relevância do Conselho de Escola, num contexto de mudança. Em verdade, ao que tudo indica, a própria Srª. Dirigente não atribui o devido valor aos Conselhos de Escola, pois caso contrário, estaria ela atenta, alertada que foi, por escrito, pela mesma pessoa que subscreve estas linhas, para inibir práticas impróprias na montagem desses importantes órgãos colegiados.

A ocorrência e as implicações do caso em pauta e de outros casos deixam entrever um perfilamento apenas aparente, de conveniência, da Sra. Dirigente à pregação do Governo. Isso, à margem da intransigente intolerância que a mesma nutre contra a pessoa do signatário, a quem chegou ao absurdo de sonegar **aulas que, por direito, a ele pertenciam**.

A presente apelação, como se vê, além de pleitear o acima exposto, colabora com V.Sª. apontando fatos que desvendam pontos de estrangulamento na implementação de uma política que pretende mudanças. Especialistas holandeses, convidados pelo Governo do Estado, já abordaram o assunto. Quem lhes deu atenção?

Seguem em anexo cópia do requerimento enviado à Sr^a. Dirigente, da decisão por ela tomada e do “informativo” mencionado.

Atenciosamente,
Pede Deferimento.

Rio Claro, 16 de julho de 2001.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Pedro' or similar, written in a cursive style.

ANEXO 5

D. E. R. — LIMEIRA	
Protocolado nº	290/00601 01
Data	29.1.05.1.01
Recebido por:	<i>[Assinatura]</i>

Exma. Sra.
Dirigente Regional de Ensino de Limeira

Ormil Alves Pilatti, abaixo assinado, R.G. 3 492 905, PEB II da E.E. Carolina Augusta Seraphin, Rio Claro, vem à sua presença para expor-lhe e, ao final, requerer-lhe o seguinte:

- a) Considerando a ênfase dada pelos últimos governos do Estado à democratização da gestão das Escolas Públicas, meta que somente será perseguida através da “participação ativa da comunidade interna e externa, contribuindo e avaliando o processo de mudança desejado”;
- b) Considerando que o Conselho de Escola, conforme a pregação oficial, é a via de acesso, por excelência, à participação dos pais nos destinos da escola, como se dela fossem os seus co-gestores;
- c) Considerando, conforme a literatura acadêmica que a escola, por dentro dela própria, em especial sua Direção, precisa remover os condicionantes ou entraves a essa participação, abrindo-se para a comunidade que deve “ser chamada (...) [para] acompanhar e avaliar as ações da escola”;
- d) Considerando que o Conselho de Escola é um órgão colegiado que pode alterar a estrutura de poder nas escolas e que, em razão disso, tem sido desfigurado, a ponto de servir até mesmo “como respaldo para o desrespeito a determinações centrais de cunho democratizante”;
- e) Considerando que a escola pública do Estado, transfigurada e à beira da insolvência para muitos observadores, passa por momentos difíceis que exigem dos envolvidos no processo educacional mais profissionalismo e determinação no gerenciamento dos mecanismos de operacionalização da política educacional vigente, e que o Conselho de Escola, um desses mecanismos, necessita ser prestigiado e fortalecido;

f) Considerando, então, face ao que precede, que o autêntico Conselho de Escola, como o quer o Governo, não comporta distorções ou omissões que dissimulem os seus propósitos, requer o signatário que se digne V.S.^a a encaminhar a anulação da recente escolha de pais e alunos para o próximo mandato de dois anos, na E.E. Carolina Augusta Seraphin, em Rio Claro, tendo em vista que:

- a convocação dos pais para a eleição não foi programada e executada de forma a facilitar a presença deles. Muito ao contrário, a “convocação”, só anunciada oralmente através dos alunos, ocorreu apenas na véspera da eleição, marcada para as 7 horas da manhã seguinte;
- que, obviamente, a atabalhoada “convocação”, além de dificultar o acesso dos pais, impediu um trabalho de conscientização junto a eles sobre as atribuições e o significado daquele órgão, num contexto de mudança por que necessariamente passa a escola pública;
- que o manifesto descaso ao ideário do Conselho de Escola, demonstrado na forma como se procedeu a convocação entre-aspas dos pais, não manifesta, entretanto, o único vício na composição do futuro Conselho. Viciosa, também, foi a escolha dos alunos. Os seus representantes não foram eleitos, para tal finalidade, por seus pares, mediante processo eletivo, conforme preceitua o Art. 95, Parág. 2º, do Estatuto do Magistério;
- que os pais e alunos recentemente “escolhidos” para o mandato dos próximos dois anos não conviverão certamente com a Sra. Diretora, prestes a deixar o cargo, mas, sim, com quem vai substituí-la — pessoa a quem caberia a prerrogativa de compor, à sua maneira — e certamente com mais sensibilidade —, um efetivo e eficaz Conselho de Escola, em oposição ao conselho com c minúsculo, em vias de se instalar;
- que, reforçando-se o que acima consta acerca das agruras por que passa a escola pública, a fidelidade aos princípios que norteiam a implantação e a atuação do Conselho de Escola representa boa vontade e aquiescência da atual política educacional. O contrário, ou seja, a falta de fidelidade àqueles princípios, ou a sua contemporização, além de ferirem as intenções oficiais, conferem à escola uma atmosfera de faz-de-conta, transformando em

parolice, dentre outros, o tema da cidadania crítica e responsável.

- Que, por fim, a comunidade escolar externa deve ser chamada para dividir responsabilidades com a comunidade escolar interna e, com esta, conforme o diz claramente o legislador, procurar “alternativas de solução para problemas administrativos e pedagógicos”. Dos Diretores, então, mais do que nunca, se espera que administrem as escolas “tomando por base a legislação vigente, as diretrizes da Secretaria e as decisões dos Conselhos [isentos] de Escola”. Não poderia, portanto, a Sra. Diretora da E.E. Carolina Augusta Seraphin tergiversar diante do processo de democratização da “sua” Escola, justamente no ponto de partida desse processo — a composição do Conselho de Escola. Esse, o fato que motiva a presente manifestação do requerente.

Nestes termos,
Pede deferimento.

Rio Claro, 25 de maio de 2001.



ANEXO 6

Exma. Sra.
Diretora da E.E. Carolina Augusta Seraphim

Est. Est. do 1.º GRAD
Proj. Carolina Augusta Seraphim
Rio Claro
Problema 031/01
Entada 27/11/01
Ass. (P) M

Há tempos, a Secretaria da Educação enfatiza as recomendações de que o Conselho de Escola, criado para “viabilizar a efetiva participação da comunidade na discussão, reflexão e solução dos problemas que lhes são inerentes, legitimando a autonomia da Unidade Escolar”, tem “o direito de participar do cotidiano da Unidade Escolar, na medida em que ele se configura em fórum de expressão e decisão”, cabendo-lhe, assim, “a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e diretrizes da SE”, responsabilidade essa, que “passa a ser de todos” (Comunicado SE, de 31 de março de 1983).

A importância dessas recomendações é de tal ordem que a Secretaria da Educação chega a ser redundante em seus comunicados, com trechos “ipsis literis” como, por exemplo, no publicado a 10 de março de 1993, onde consta que: “a presença da comunidade é fator decisivo na reorganização e renovação da escola pública” e que “a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e diretrizes da SE, é de toda a comunidade”.

De nada adianta, todavia, tanto empenho da SE, se o Conselho de Escola, segundo ela própria, não compartilhar “com o Diretor os esforços na busca de respostas coletivas aos problemas que a escola enfrenta”. O Conselho de Escola precisa, pois, sair do papel e tornar-se um “verdadeiro amigo da escola”, como veiculou o Sindicato dos Professores, recentemente.

Em vista do que precede e dada a necessidade da proposta, os membros do Conselho de Escola desta Unidade de Ensino, abaixo assinados, no uso do direito que lhes é facultado no Art. 95, § 7º, da Lei Complementar 444/85, vêm respeitosamente à sua presença

proporem a realização de uma Assembléia Extraordinária do referido Conselho, com o propósito de, à luz da conjuntura atual, deliberar sobre uma de suas atribuições,

AS ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DE NATUREZA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA (§ 5º, alínea 1b, da citada Lei).

A presente proposta dos signatários, baseada legalmente em suas prerrogativas e motivada por concretas inquietações, encarece a premência da convocação e que esta leve em conta a disponibilidade dos componentes do Conselho, sem prejuízo de atividades docentes ou discentes.

Rio Claro, 23 de novembro de 2001.

Nestes Termos,
Pedem Deferimento.

Nome	Assinatura	R.G.
ARMIL A. DILATTI -		3.492.905
Olimpígia A. da R. Cesar		6007535
Maria Tereza R. Rios		6.366.687
Alexandra P. Concha		20424749
Gessika Mariana de P. Sampaio		9.249633
Thaisela M. L. Galdino		
Nathalie Andrei Francisco		
Fátima Cristina Silveira Damasco Burri		
Maura Sclero da Silva Moreira		
Maria Helena Carita		13.329.759-7
Miriam Prias Zanine		6.234.775-5
Adriana dos Santos Marques		
Adriana		4898561
João Luiz Costa		5071759
Fátima Bonatti Garcia		16.811.322-3

ANEXO 7

Rio Claro, 05 de janeiro de 2001.

Exma. Sra.
Dirigente Regional de Ensino

Prezada senhora:

Como professor de educação básica II, lotado e em exercício na E.E. Carolina Augusta Seraphin, neste Município, venho respeitosamente à sua presença para participar-lhe de um certo inconformismo com uma decisão ao meu ver arbitrária tomada por ocasião da realização do último Conselho de Classe, na referida escola.

O inconformismo se manifesta diante da aprovação indiscriminada proposta pela maioria do Conselho, e com a anuência plena da Direção da escola, dos alunos das 5as. séries indicados para a recuperação de verão. Todos foram indistintamente aprovados, mesmo aqueles que estouraram em faltas.

A arbitrariedade, assim o procedimento se me afigura, tem por base o desprezo à recuperação de janeiro, instituída pela Secretaria da Educação e ainda vigente. Tal indiferença se reveste de uma veemente contestação das finalidades da dita recuperação.

Assim é que consignaram em ata que “a recuperação de férias não consegue atender aos principais fatores de dificuldade dos alunos”, “que acaba não sendo produtiva tendo em vista (...) [seu] caráter punitivo e [a escolha de] professores entre-aspas [e] pouco experientes”.

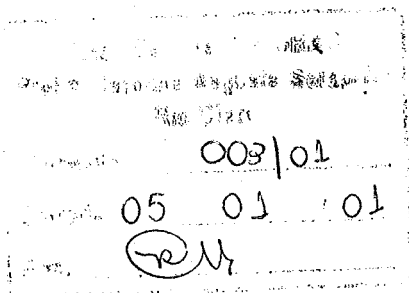
A mim me parece que não cabe à escola desdenhar da legislação. O que certamente caberia a ela seria dedicar-se com mais profundidade ao estudo dos problemas escolares — com a parceria da comunidade, conforme apregoam os cinco últimos governos — e, a partir daí, encaminhar propostas de alterações sobre quaisquer procedimentos normativos, particularmente sobre a modalidade de recuperação aqui explorada.

Aprovações indiscriminadas são nocivas ao ensino público e à formação da juventude. A menos que eu esteja errado. E alguns estudiosos do assunto, também.

Atenciosamente



Ormil A. Pilatti



ANEXO 8

DIRETORIA DE ENSINO
~LIMEIRA~
RECEBIDO EM:

02/12/2004 17h00


Exma. Sra. Dirigente Regional de Ensino de Limeira

Já há algum tempo, o signatário desta, Ormil A. Pilatti, abaixo assinado, professor efetivo da E.E. Carolina Augusta Seraphim, de Rio Claro, resiste benignamente à vontade de representar contra a atual Diretora, por desajustes em sua gestão. Agora, todavia, não há como deixar de fazê-lo diante do constrangimento por que passou ao sentir-se desautorizado por ela, diante de pais e alunos da escola.

Não foi esta a primeira vez que assim agiu a Diretora em relação aos subordinados. Não faz muito tempo, também expôs uma agente de administração escolar a constrangimento e vexame ao admoestá-la asperamente em presença dos alunos, na Diretoria. Na ocasião, a agente deixou a Diretoria com os olhos embaciados em lágrimas, e daquele dia em diante, vem acumulando licença atrás de licença.

Em seu lugar, ainda hoje, está uma faxineira da escola exercendo uma função para a qual não está qualificada, apesar de toda a sua boa vontade.

O afastamento da agente, além da estranha substituição efetuada, gerou outra surpresa: o deslocamento da Coordenadora Pedagógica para a portaria, onde, várias vezes, foi vista atendendo pessoas à entrada da escola, como se essa fosse sua função.

É uma pessoa um tanto simplista, a Diretora. E, a partir dessa perspectiva ingênua, o profissionalismo necessário para o enfrentamento dos desafios de uma escola pública em transição se dilui num amadorismo incapaz de gerar outro cenário escolar senão aquele, difuso e dispersivo, onde os atores se sentem às vezes meio perdidos, impossibilitados de se concentrarem no que fazem. O confuso e desmotivador ambiente resultante abre espaços para improvisações, transformando o ensino público num ensino remediado, fragilizando ainda mais a escola pública.

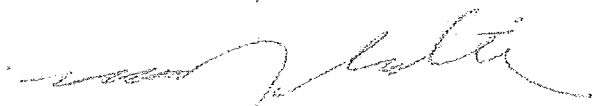
Desprovida de senso crítico, a Diretora não percebe as vantagens de compartilhar a gestão da escola, dividindo responsabilidades com pais e professores e atribuindo ao Conselho de Escola um mínimo de importância, valorizando-o além das conveniências burocráticas. É tão acentuado o seu individualismo que a própria proposta pedagógica da unidade não contou com a participação dos professores em sua elaboração. E, por aí, se deduz o resto.

Aqui, entretanto, o que cumpre enfatizar é que, pelo menos em atenção aos quesitos estatutários, a Sra. Diretora em questão procure **proporcionar condições materiais e psicológicas favoráveis ao bom desempenho de todos os seus subordinados**, e que não desdenhe da experiência dos professores, especialmente daqueles que acreditam e batalham por uma escola pública de mais qualidade, como é o caso do signatário.

A Diretora certamente não tem culpa sozinha. Os fatos citados e outros, como a destruição da cerca ornamentada de plantas, que dividia o pátio das crianças e o estacionamento dos professores, não deveriam ter sido notados pela supervisão da escola? Assim, também, não deveria ser analisado porque o corredor da Diretoria virou, como dizem os alunos, uma "indústria de advertências e suspensões"? Quem analisa esses indicadores de desempenho?

Lamenta o signatário recorrer a este expediente, mas não poderia assistir inerte à crescente desfiguração de uma escola tão diligente e zelosamente tratada pela antecessora.

Rio Claro, 28 de novembro de 2004



ANEXO 9

Exma. Sra. Secretária da Educação.

Nós, abaixo-assinados, alunos e pais da EEPSPG "Jamil A. Saad", em Cordeirópolis, D.E. de Limeira, vimos respeitosamente à sua presença para, através deste, manifestar nossa solidariedade ao Prof. Ormil Alves Pilatti, que, recentemente, se afastou dessa Escola-Padrão.

O caso foi conduzido com individualismo pelo Sr. Diretor, que manipulou as circunstâncias conforme os seus interesses pessoais e não conforme os interesses da Escola. Os alunos e os pais foram deixados completamente à margem dos acontecimentos. Neste documento, nos propomos a apresentar a V.Sa. a nossa versão dos fatos – uma versão diferente da versão do Sr. Diretor.

Para começar, podemos dizer que é raro aparecer na Escola um professor com a experiência, a competência e o entusiasmo do Profl. Ormil, um profissional bastante atualizado, que conta com vários cursos de pós-graduação na UNESP, na área da Educação Matemática. Todas essas qualidades, e mais a paciência, a compreensão e o respeito que tem aos alunos, fazem dele um professor muitíssimo apreciado não só pelos alunos como também pelos respectivos pais. Por isso, ficamos perplexos quando soubemos do seu afastamento.

Como já dissemos, as razões desse afastamento não são as razões alegadas pelo Diretor. A Secretaria da Educação deveria investigar os verdadeiros motivos do afastamento. Não temos nada contra as pessoas dos novos professores – um deles, ainda estudante – que, no dia seguinte, substituíram o Prof. Ormil; mas, não parece certo, que o Sr. Diretor, contrariando a vontade de todos, tenha provocado a saída do professor de melhor currículo da Escola, para, em seu lugar, admitir professores com pouca ou nenhuma experiência.

Se considerarmos, de um lado, que o Prof. Ormil é um professor comprometido com o Programa de Reforma e que é um professor não-grevista (fato, em si, suficiente para provocar descontentamentos entre os adeptos do grevismo); se considerarmos o entusiasmo com que o professor ministrava aulas, mais a competência com que estabelecia conexões com outras disciplinas; e se considerarmos, de outro lado, a forma estranha como o Sr. Diretor conduziu o caso, então as evidências pendem para a má vontade do Diretor em relação ao professor. Por isso, o desfecho do caso seguramente não foi do agrado da comunidade. Se o Diretor realmente assim o desejasse, o Prof. Ormil não teria saído da Escola.

Uma das dúvidas que temos com o Prof. Ormil foram as noções que ele nos passou acerca do Projeto Escola-Padrão. Ele foi o único professor a falar no assunto. O Diretor não gostou nada disso e o advertiu, alegando que esses assuntos não dizem respeito aos alunos.

O Prof. Ormil nos dizia que, entre outras coisas, o Projeto procura compensar a carga horária do curso noturno com atividades aos sábados. Atividades como aulas de reforço ou atividades extra-curriculares, como um projeto de pesquisa que ele queria desenvolver na área da Geologia, com acompanhamento de um professor da UNESP. Um outro projeto, também de sua iniciativa, consistia num curso de Astronomia para principiantes. (Um ex-aluno seu, de Corumbataí, viria ministrar o curso.) Mesmo não se importando o professor com qualquer remuneração, nada disso ele conseguiu, pois não tinha permissão para ocupar a Escola aos sábados. A permissão (tardia) lhe foi concedida...na véspera do seu afastamento!

Ficamos sabendo, ainda, que ele não era favorável a que a Escola vivesse por aí, com o chapéu na mão, pedindo esmola. Uma das suas idéias é que a Escola poderia trocar serviços por apoio financeiro, isto é, a Escola ofereceria cursos aos empregados de uma firma, de acordo com a disponibilidade de recursos da Escola e de acordo com as necessidades da firma, e esta, em retribuição, prestaria alguma forma de apoio financeiro à Escola.

Quanto às atividades aos sábados e à prestação de serviços de apoio à comunidade, o Prof. Ormil nunca pretendeu que outros professores ficassem obrigados a segui-lo. Na verdade, ele se propunha a fazer o que quer que fosse acompanhado de voluntários, ou sozinho — sempre com o consentimento do Sr. Diretor, obviamente. Mas, este não estava nem aí com as idéias do

Prof. Ormil, pois, caso contrário, teria manifestado apoio ao professor, não permitindo que ele viesse a ficar prejudicado, pois, foi isto o que aconteceu: surgiram fofocas maldosas sobre o professor.

O professor Ormil se lamentou, mais de uma vez, de que na Escola rolava (e, com certeza, ainda rola) muita fofoca, boatos falsos e mal entendidos, e que essas coisas todas nunca eram passadas a limpo, pelo Sr. Diretor. Logicamente, essa fofocagem e a omissão, disfarçada, do Sr. Diretor foram minando as bases do Professor Ormil. Resultado: chegou um ponto em que o professor ficou sem condições psicológicas de continuar na Escola.

Essa é que é a nossa versão dos fatos. Com ela também concordam os professores que conheceram mais de perto o Prof. Ormil. É uma pena que o Supervisor da Escola nunca tenha se importado com a questão, vindo conhecer "in loco" esses fatos.

Talvez a gota d'água para a "salda" do Prof. Ormil tenha sido a humilhação por que passou, quando o Diretor o submeteu, na Diretoria, na presença de terceiros, a um verdadeiro tribunal de acusação. Nós sempre achamos que um professor do porte do Prof. Ormil, pai de família, 53 anos de idade, não devia ter sido tratado como se fosse um professor relapso. Ele merecia maior consideração.

O Professor Ormil nos disse, com tristeza, que ele não poderia se submeter a uma situação de tal forma constrangedora que não o deixaria em condições favoráveis de bem exercer os seus deveres. Foram palavras dele próprio.

Conforme afirmaram os alunos que são membros do Conselho de Escola, o Diretor, na primeira reunião que houve, ficou com raiva quando o Prof. Ormil, pedindo a palavra, deu o seu parecer contrário ao fato de o Plano Diretor ter sido levado "prontinho da silva" para o Conselho assinar em baixo. O Prof. Ormil sugeriu que constasse em Ata (o que não foi feito, apesar da promessa do Diretor) que, no próximo ano, deveria haver mais participação dos professores e pais na elaboração do tal Plano Diretor.

Aquela sugestão acima, pela qual a Escola poderia prestar serviço às firmas, também não foi registrada. As atas não registram tudinho como devia ser. Isso é errado. Mais errado ainda, conforme ficamos sabendo, é que, em outra ocasião, lavraram ata sem que tivesse havido

reunião. O Prof. Ormil foi o único que não assinou a ata dessa reunião "fantasma".

Faz pouco tempo, houve uma última reunião do Conselho. Foi só crítica em cima do professor. Uma professora que tentou fazer justiça ao Prof. Ormil, defendendo-o, foi alvo de insinuações maldosas à sua moralidade, ela que é uma pessoa muito respeitada na cidade. Na reunião tinha gente escolhida a dedo pela Direção, para dizer Amém aos propósitos do Diretor. Pais, que lamentaram profundamente a "saída" do professor, também não tiveram a menor chance de falar em sua defesa.

Se realmente o Conselho estivesse a fim de um julgamento justo, teria convidado algum professor da UNESP que deu curso de pós-graduação para o professor Ormil. Nós temos certeza que só fariam bem do nosso professor, porque ele é respeitado até dentro da UNESP. Foi por isso que o Prof. Ormil foi convidado para representar os professores de Matemática da nossa região, numa Mesa Redonda lá no Instituto de Geociências e Ciências Exatas, no fim do ano passado.

Até agora, muita gente, incluindo alunos, pais, professores e até alguns funcionários, ainda não entendeu porque o Prof. Ormil não foi convidado para aquela reunião para se defender das acusações injustas e das "explicações" do Diretor. Se a razão foi porque o Professor não estava mais na Escola, então, já que ele tinha tantos defeitos, por que não convocaram o Conselho antes, enquanto ele ainda estava aqui para se defender?

No Conselho (e fora dele, também) tem muita manipulação. A verdade salta aos olhos. Uma antipatia gratuita do Sr. Diretor prejudicou o Prof. Ormil. Uma antipatia fácil de entender, afinal o professor de quem tratamos não é grevista, respeita os alunos e tem competência de sobra. Entretanto, é desse tipo de professor que precisamos. A Escola tem pouquíssimos professores iguais.

Ele nos deixou não porque quis, mas porque foi forçado. Ele nos deixou para não perder a sua dignidade. Ele mesmo nos afirmou isso. Quando lhe disseram, na Diretoria, que as portas da Escola estavam abertas para ele sair a hora que quisesse, ele viu chegar o seu momento. E, assim, muito contrariado, ele se foi. Quem ganhou com isso?

Ao contrário do Sr. Diretor, muito excitante nesse ponto, o Prof. Ormil levava a sério os do-

cumentos do Programa de Reforma ligado ao Projeto Escola-Padrão. Muitas vezes ele falou para nós sobre esse Projeto. Não nos esqueceremos tão cedo que ele vivia dizendo que "o Projeto é uma esperança de mudança na escola pública".

Para nós, ainda não existe muita esperança. Enquanto só o Diretor mandar na Escola, não há esperança. É a mesma mediocridade de sempre. E cada vez pior. Prova disso, é o que acaba de acontecer com o Prof. Ornil.

Teve professor que nos disse que "a comunidade de pais e alunos ficou à margem do processo que resultou na saída de um Professor com P malúsculo, que qualquer escola pública se honraria de possuir em seus quadros".

Se uma autoridade viesse à Escola, confirmaria tudo quanto relatamos. Ou, talvez, um pouco mais.

Quem sabe, esta manifestação de solidariedade sensibilize V.Sa. para que tome alguma providência no sentido de tornar a Escola realmente mais democrática e com mais qualidade, como é o sonho do Prof. Ornil. E como é a vontade do Governo.

Cordeirópolis, 15 de julho de 1995.

Ana Paula de Oliveira
Bekton Whigton

Maria M B. Sauf
Luís BARBOSA

Antônio A. D. Barbosa

Francine Leme Figueiredo

Edilene Brasil Trindade Amorim

Renata de Souza Condado

Christoni Ragozi

Thiã ALESSANDRO FANTUCCI

Alessandra Maria de Souza

Claudineia Rossi

Gláurene Rossi

Sabrina A. Hespanhol

Ronald Bianchini

Valkyria Apala Hespanhol

Regina Cupido Hespanhol

Vanderli José Hespanhol

Maria Izabel Bordasso

Renata Estela Bordasso

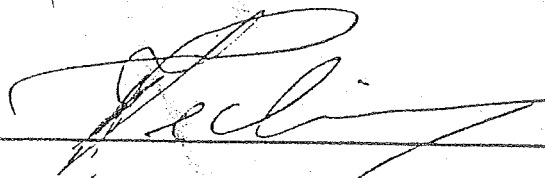
Erivaldo de Almeida

Eraldo Giovanni Vecchi

Isabel Batista Vecchi

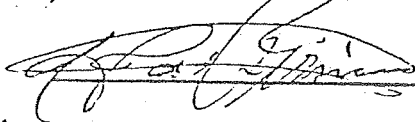
Dilara R. Bomargo Penes

ERICK APARECIDO SILVA



FÁBIO S.C. ROMANO

Simone C. Firmino



Roberto Firmino

Germania Almeida Firmino

Adriano Victor

CLEITON B. SILVA.

Maria Romanada Silva

Alex Amos da Silva.

Jana Paula Hermes Silva.

MARCOS CESAR DE NADAÍ

CLAUDEMIR AL. BOCATO.

Antônio G. dos Santos

Fabio R. Damilis

Cristiana Rogério Feres

CASSIA REGINA OLIVEIRA

Genilson Lopes do Carmo

Rogelio Santa de Vitoria

Maria Cap. da Silva Farias

Admilson Felipe do Carmo

Zair Felipe do Carmo

Ademir Felipe do Carmo

Edicéia Aparecida Christe

Roberto Oliveira

Bregida da Silva Oliveira

Lucilene Vieira de Araújo

Francisca Nêira de Araújo

João Bizarra de Araújo

Antônio P. Cômara

Eliás Rodrigues Camar

Juliano do Carmo

Gregório B. Jesus

Daniel. Praduel Costa

Claudiney de Gonçalves

João Domingos Bramante

Kelli Bramante

Maria José S. Bramante

Alfênio D. Souza Júnior

Maria H. de Souza

Calixto de Souza

Guernara Cristina Ventura

Daniel de Souza

Teodoro Manoel Ventura

Antônio ap B Ventura

Alaide Sione da Silva

Elza Paula de Souza

Antônio Lida. Silva

Luciana Cufaurino

Maria Wilma dos Santos cristiano

Dirceu Manoel Martiniano

Reche C. Cristiane

João Carlos cristiano

Antonio L. dos Santos

Augusto B dos Santos

Andréa Mendes Santos

Thaízia Santos

Roberto C. da Costa

Fabiana ap. Ricatto

Maia. Fátima R. Ricatto

João Peçanha Staniz Salani da Cruz

Roberto Soares da Cruz

Salvin R. Staniz Salani

Blanca de Souza da Oliveira

Luiz Carlos de Oliveira

Amador Lima Jr.

Porcelina Zimmana de Oliveira

Marisa Aparecida Philomena

Luiz Carlos de Oliveira

Caroline Dias Mungatti

Gildo F Gomes. RB24756462-X

Priscila Lucia de Oliveira

André Luiz Dilib

José Marcelo de Lima

Ana Oliveira de Lima

Marcelo R. P.

Barim P. da Silva

RG: 29.931.1072

Maria de Fátima Pires Silva

Sônia Cristina dos Santos

dezo dos Santos

Maria Lucia O. Santos

Paula M. M. d. V. Bueno

Kelly K. de V. Bueno

Cristiano Epifanio

Santa Pasqualoto

Wilton Epifanio

Mariana Sala

Adriana Verônica Sala

Rafaeli Cezar Oliveira

de Paula Carolina

Maria R. Candian

Regina

ESTEVÃO LUIZ CARANDINA

Edição AP. Mendes

S. Mendes Ab. Mendes

Érica Renata Cestari

Silvestre AP Brasoloto

Camila de M. Cândido Brasoloto

Rosana Brasoloto

Fátima Maria

Alcides Maria

Benedita B. Maria

Luiz Antonio Maria

Roberto de S. B. ~~de S. B.~~

Maria R. de S. B.

~~Antônio Maria~~

Maria Leonilde Baptista Matano

Inimata

Despina e Silva

Sange da Inter

Emerson Nogueira de Almeida

Alma Nogueira de Almeida

Edvaldo Vieira de Almeida

Albani

Antônio I. Carandina

Carandina

ANTONIO CARLOS CAESARIAS

Oliverio P. de Almeida

Marcos M. de Almeida

Helga Passos de Almeida

Luciane Ap. Candian

Osvaldo Candian

Elizabete C. Candian

Luciane Roberta Candian

Vitor J. Corb

Elza Aparecida Cambaro Ho

Giovana Maria Carlos

Carmen Ap Betin Carlos

Graduata Bico do.

~~João W. F. do P. do Ho~~

MOISES Lima de VMEVA
Waldomir Ap. Rodriguez

Waldomir Rodriguez

Maria Mendes Rodriguez

Jose Carlos Aui

Maria Elise P. Aui

Meire Gústina Aui

Chelton Aui

Omercio Parini

Natalina Ap. Mendes Parini

Silvio Donizete Parini

Fama Miller

Emerson Franco

Aleide Franco Garcia

Maria Angelina Franco

José Roberto Franco

José Augusto & F. Team Saio

Régina de Lourdes Lantieri

André Rodrigo Lantieri

L. ~~Daniela~~

~~Am~~

Neiza da Silva Rossi

Michelli Buarcio Cordeiro

Marcelo & Cordeiro

Polina Elizabeth Cordeiro

Patricia P. da Silva

Luiz & L. Bianchini

Fernanda Gonçalves Machado

Vicentina de Oliveira

ANEXO 10

EE PROFª CAROLINA AUGUSTA SERAPHIM
“Do conhecimento à ação, passa-se primeiro pelos sentimentos”

PLANO DE ENSINO – 2003

DISCIPLINA: Matemática **CÓDIGO:** 00784

PROF. (A): Ornir Alves Pilatti

SÉRIE: 5as.

CICLO III - ENSINO FUNDAMENTAL

	DIAGNÓSTICO GERAL DA TURMA
A	Classe com 68% dos alunos aquém do desempenho desejável(1) e 18% de alunos apáticos(2) com perspectivas de melhora expressiva desses índices.
B	Classe com 79% dos alunos aquém do desempenho desejável e 29% de alunos apáticos, idem, idem.
C	Classe com 86% dos alunos aquém do desempenho desejável e 31% de alunos apáticos, idem, idem.
D	Classe com 87% dos alunos aquém do desempenho desejável e 32% de alunos apáticos, idem, idem.
E	Ex-classe de aceleração, com 71% dos alunos ao nível das competências previstas para a 3ª série e 29% ao nível da 2ª. Há condições de melhora do quadro.

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA
Bloco I de competências: o domínio da linguagem básica (LING) da matemática e a organização (ORG) de registros. Habilidades: codificação (COD) e decodificação (DECOD) de unidades, termos ou sentenças, usando simbologias apropriadas, não necessariamente convencionais.
Bloco II de competências: a solução de situações-problema (SIT-PROB) induzidas ou espontâneas. Habilidades: interpretação (INTERP) de enunciados ou procedimentos; identificação (IDENT) de dados e da questão que se quer resolver; formular hipóteses (HIPOT); prever (PREV) resultados; selecionar estratégias (ESTRAT) de resolução; estabelecer conexões (CONEX) entre conteúdos matemáticos; formular problemas alternativos (ALTER); analisar soluções alternativas (ALTER); montar ou interpretar gráficos (GRAF), diagramas ou figuras; utilizar formas de raciocínio (RACIO) conjetural, dedutivo, analógico, abstrato, indutivo; discutir (DISC) ou argumentar sobre hipóteses ou procedimentos; identificar (IDENT) relações (de ordem, entre os naturais, de pertinência e inclusão, entre conjuntos); adequar a escolha de operações a situações-problema; servir-se da utilização de algoritmos (ALGORIT) para as operações básicas, a maximização, a minimização, a potenciação e a radiciação; saber validar (VALID) resultados, quando possível.

Bloco III de competências: o reconhecimento da utilidade da Matemática; o reconhecimento do seu caráter bivalente; o entendimento de procedimentos básicos como, por exemplo, a busca, a percepção e o tratamento de regularidades; a exploração de situações que envolvam proporcionalidades; a idéia de valor exato e valor aproximado, como critério de separação Matemática/Física; e o reconhecimento do seu papel como instrumento de exploração da realidade, sensível ou não.

Habilidades: estabelecer conexões (CONEX) entre conteúdos matemáticos e os de outras áreas (interdisciplinaridade), ou entre eles e situações do cotidiano (contextualização) ; procurar regularidades (REGUL) e delas extrair propriedades; resolução de situações que envolvam a idéia de proporcionalidade; reconhecer a disciplina não apenas como disciplina que se ocupa de cálculos e que tem "status" de linguagem universal, mas que, primordialmente, representa um instrumento que auxilia na busca de compreensão do Universo, particularmente quando serve à Física, cujos princípios, em grande parte, repousam em *regularidades* encontradas na natureza.

Valores e atitudes para os três blocos de competências:

- A curiosidade e o interesse pelo estudo
- O hábito da observação, da leitura atenta e da reflexão
- O hábito do trabalho individual ou coletivo
- O respeito à opinião alheia
- A organização de registros de trabalho
- A persistência, a iniciativa e a auto-confiança

OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR BIMESTRE (2)		CONTEÚDOS POR BIMESTRE
Ia)	Identificação (IDENT) de termos, sentenças ou enunciados	Termos, sentenças e enunciados.
Ib)	Leitura (LEIT) de enunciados	Enunciados escolhidos.
Ic)	Reconstituição (RECONS) de enunciados	Idem
Id)	Codificação (COD) (3) e decodificação (DECOD) de termos ou sentenças	Idem
Ie)	Identificação da Matemática como fonte de aprendizagem da observação	Qualquer situação de leitura ou escrita da disciplina.
IIa)	Compreensão (COMPR) de enunciados	Enunciados escolhidos
IIb)	Conjeturas (CONJET) de procedimentos	Idem
IIc)	Descrição (DESC) previa de procedimentos	Idem

Bloco III de competências: o reconhecimento da utilidade da Matemática; o reconhecimento do seu caráter bivalente; o entendimento de procedimentos básicos como, por exemplo, a busca, a percepção e o tratamento de regularidades; a exploração de situações que envolvam proporcionalidades; a percepção de simetrias; a idéia de valor exato e valor aproximado, como critério de separação Matemática/Física; e o reconhecimento do seu papel como instrumento de exploração da realidade, sensível ou não.

Habilidades: estabelecer conexões entre conteúdos matemáticos e os de outras áreas (INTERD), ou entre eles e situações do cotidiano (contextualização) ; procurar regularidades (REGUL) e delas extrair propriedades; resolução de situações que envolvam a idéia de proporcionalidade; reconhecer a disciplina não apenas como disciplina que se ocupa de cálculos e que tem “status” de linguagem universal, mas que, primordialmente, representa um instrumento que auxilia na busca de compreensão do Universo, particularmente quando serve à Física, cujos princípios, em grande parte, repousam em *regularidades* encontradas na natureza.

Valores e atitudes para os três blocos de competências:

- A curiosidade e o interesse pelo estudo
- O hábito da observação, da leitura atenta e da reflexão
- O hábito do trabalho individual ou coletivo
- O respeito à opinião alheia
- A organização de registros de trabalho
- A persistência, a iniciativa e a auto-confiança

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA 2 BIMESTRES (3)	CONTEÚDOS PARA OS BIMESTRES
Ia) Identificação (IDENT) de termos, sentenças ou enunciados	Termos, sentenças e enunciados.
Ib) Leitura (LEIT) de enunciados	Enunciados escolhidos.
Ic) Reconstituição (RECONS) de enunciados	Idem
Id) Codificação (COD) (4) e decodificação (DECOD) de termos ou sentenças	Termos ou sentenças
Ie) Reconhecer e utilizar prefixos na composição de unidades de medida	Prefixos e unidades de medida mais usuais
If) Identificação da Matemática como fonte de aprendizagem da observação	Qualquer situação de leitura ou escrita da disciplina.
IIa) Compreensão (COMPR) de enunciados	
Enunciados escolhidos	

Bloco III de competências: o reconhecimento da utilidade da Matemática; o reconhecimento do seu caráter bivalente; o entendimento de procedimentos básicos como, por exemplo, a busca, a percepção e o tratamento de regularidades; a exploração de situações que envolvam proporcionalidades; a percepção de simetrias; a ideia de valor exato e valor aproximado, como critério de separação Matemática/Física; e o reconhecimento do seu papel como instrumento de exploração da realidade, sensível ou não.

Habilidades: estabelecer conexões entre conteúdos matemáticos e os de outras áreas (INTERD), ou entre eles e situações do cotidiano (contextualização); procurar regularidades (REGUL) e delas extrair propriedades; resolução de situações que envolvam a ideia de proporcionalidade; reconhecer a disciplina não apenas como disciplina que se ocupa de cálculos e que tem "status" de linguagem universal, mas que, primordialmente, representa um instrumento que auxilia na busca de compreensão do Universo, particularmente quando serve à Física, cujos princípios, em grande parte, repousam em regularidades encontradas na natureza.

Valores e atitudes para os três blocos de competências:

- A curiosidade e o interesse pelo estudo
- O hábito da observação, da leitura atenta e da reflexão
- O hábito do trabalho individual ou coletivo
- O respeito à opinião alheia
- A organização de registros de trabalho
- A persistência, a iniciativa e a auto-confiança

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA 2 BIMESTRES (3)		CONTEÚDOS PARA OS BIMESTRES
Ia) Identificação (IDENT) de termos, sentenças ou enunciados		Termos, sentenças e enunciados.
Ib) Leitura (LEIT) de enunciados		Enunciados escolhidos.
Ic) Reconstituição (RECONS) de enunciados		Idem
Id) Codificação (COD) (4) e decodificação (DECOD) de termos ou sentenças		Termos ou sentenças
Ie) Reconhecer e utilizar prefixos na composição de unidades de medida		Prefixos e unidades de medida mais usuais
If) Identificação da Matemática como fonte de aprendizagem da observação		Qualquer situação de leitura ou escrita da disciplina.
IIa) Compreensão (COMPR) de enunciados		Enunciados escolhidos

II(d) Incentivo à discussão (DISC) e rudimentos de argumentação. (H9) (4).	Qualquer situação que comporte discussões.
II(e) Esquematização (5) (ESQUE) de observações ou procedimentos (6). Em outras palavras, utilizar procedimentos de cálculo escrito (convencionais e não convencionais). (D70) e (H6) (7)	Situações-problema
II(f) Exploração de possibilidades combinatórias (COMB).	Situações-problema passíveis de exploração combinatória (8)
II(g) Detecção de Regularidades (REGUL) (H31) (9).	Situações-problema passíveis de detecção de regularidades
II(h) Previsão (PREV) e validação (VALID) de resultados	Situações-problema entremeadas com os objetivos específicos
II(i) Classificar cinco famílias de figuras tridimensionais representadas graficamente (D8/D11) ou encontradas no universo de objetos infantis	Exploração de cinco famílias de sólidos coloridos de madeira (prisma, cilindro, cone, pirâmide e esfera) e de sólidos variados do meio ambiente.
II(j) Esboçar o desenho de cada um dos sólidos dentre as cinco famílias selecionadas	Sólidos.
II(k) Reconhecer posições relativas entre segmentos de reta em figuras bi ou tridimensionais	Sólidos.
III) Identificar e nomear elementos principais dos sólidos: faces, arestas, vértices, raio e diâmetro (D11)	Sólidos variados.
II(m) Identificação da Matemática como fonte de recursos para o desenvolvimento da reflexão e da argumentação (H4)	Qualquer situação de resolução de problemas.
II(n) Comparar unidades padronizadas de comprimento (D31/H21/H22) Efetuar cálculos envolvendo diferentes unidades de comprimento (D36)	Unidades legais de comprimento: do quilômetro ao milímetro. Idem.
II(o) Comparar as unidades mais usuais de massa (D31/H21/H22) Efetuar cálculos com as unidades grama e quilo (D36)	Unidades legais de massa : o grama e o quilo Idem.
II(p) Estabelecer relações entre horas, minutos, dias, semanas e mês (D39/H21/H22) e efetuar cálculos com as unidades de tempo selecionadas.	Unidades de medida de tempo: minutos, hora, dia, semana e mês.
II(q) Reconhecer as cédulas e moedas em circulação no país (D44)	Cédulas e moedas em circulação no país.
II(r) Efetuar cálculos em situações de compra e venda (D46)	Situações-problema contextualizadas.
II(s) Representar números fracionários positivos na forma decimal (D52)	Transformação de números fracionários em decimais.
II(t) Transformação de números decimais em fracionários	Transformação de números decimais em fracionários
II(u) Comparar e ordenar números racionais positivos na forma decimal (D53)	A ordem entre dois números decimais
II(v) Efetuar adições e subtrações com decimais (D56)	Adição e subtração com decimais
II(w) Utilizar procedimentos de cálculo mental (CALC/MENT) exato ou aproximado (D69)	Situações-problema
II(x) Utilizar procedimentos de cálculo (ALGO), utilizando técnicas convencionais e não convencionais (D70)	Situações-problema
II(y) Incentivo à discussão (DISC) ou argumentação	Situações de debate
III(a) Reconhecimento da contribuição da Matemática na compreensão e análise de fenômenos naturais, financeiros ou comerciais (H2,H3,H5,H7)	Assuntos conexos com Ciências; anúncios de classificados Preços de mercado.

IIIb) Identificação da Matemática como fonte de recursos para a elaboração de argumentações (H4)	Qualquer situação passível passível de discussão.
IIIc) Precisar o conceito de igual e de aproximadamente igual. (10)	Transformação de frações em decimais Outras situações-problema.

PROPOSTA DE TRABALHO (10)

NOÇÕES E CONCEITOS:

Diagnosticar os níveis de apropriação do significado de conceitos anteriores (ver observação 1) na forma de uma avaliação escrita, individual e sem nota.

Corrigir, comentando e aprofundando, as questões da avaliação diagnóstica acima.

Reavaliar os mesmos objetivos da avaliação diagnóstica, resolvendo, em grupo (RELAT), as questões propostas acima.

A sequência de conteúdos conceituais é a prevista para o ciclo III nos PCN de Matemática.

Trabalhar as idéias e conceitos intuitivamente, antes de sua simbologia.

HABILIDADES:

Diagnosticar os níveis de habilidades anteriores ao ciclo III.

Explorar e discutir situações direta ou indiretamente ligadas ao tratamento dos conteúdos.

A linearidade tradicional de desenvolvimento de conteúdos é apenas usada como pano de fundo para as atividades em sala de aula. A dinâmica a ser utilizada em sala de aula será a mesma consagrada por um conhecido educador matemático, como “resultado de uma socialização em que o professor é um animador, estimulando e participando de um processo de crítica e reconstrução do conhecimento, junto com o grupo, em função de uma situação que é de interesse geral”. (13)

Busca da superação da rotina algorítmica.

Atividades Propostas em Classe

1. Trabalhos em grupo, chamados relatórios (RELAT) baseados em regras discutidas com os alunos:
 - a) máximo de 4 e mínimo de 3 componentes, por grupo;
 - b) cada qual usa o seu caderno;
 - c) todos caminham juntos; d) duas avaliações para os relatórios: S (simples) e E (elaborado) (a discussão valoriza os relatórios. Esse é o critério para o E de elaborado); e) a forma de trabalho de um grupo não pode incomodar o trabalho dos demais grupos; f) a tripla inobservância às regras, num dado relatório, inviabiliza sua avaliação.
2. Ler e reconstituir enunciados
3. Reconstituir e comentar intervenções discentes.
4. Discutir interpretações ou procedimentos, certos ou impróprios.
5. Utilizar caderno de classe para registros convencionais ou não de propostas interpretativas ou procedimentais, rotineiras ou alternativas
6. Explorar ocorrências que mantenham vínculo direto ou indireto com a vida escolar
7. Esquematizar procedimentos
8. Explorar regularidades e simetrias.
9. Manipular dados combinatórios.
10. Identificação de erros através da técnica “onde errei e porque errei”.
11. Exploração de ocorrências do cotidiano social ou científico que permitam a interdisciplinaridade e a articulação com temas transversais como o meio ambiente, saúde, vida familiar e social, trabalho, ciência e cultura.
12. Exploração de aspectos pertinentes ao pensamento científico, particularmente aos que digam respeito às idéias ou procedimentos essenciais da matemática.
13. Realização de cálculos operatórios ou estabelecimento de relações matemáticas, individualmente ou em grupo.
14. Resolução de problemas, individualmente ou em grupo.
15. Monitoria de alunos para atuação em sala de aula.
16. Utilização de um texto didático.

Atividades Propostas Extra Classe

- I) Resolução de exercícios.
- II) Leituras (LEIT) pertinentes, em especial sobre o folclore da Matemática, em casa forma a valorizarem ou enriquecerem o curso.
- III) Troca de “papers” (cartas) entre o professor e o aluno com interesse particular sol coletivo. Os “papers” representam uma ampliação dos canais de participação dos
- IV) Observação de astros.
- V) Pesquisar preços/embalagens de produtos de consumo.
- VI) Pesquisar anúncios classificados

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

Caderno de 120 folhas.

Livro texto cedido pela Escola para ficar com o aluno até o final do ano.

Figuras geométricas de madeira

Amostras de cristais

Impressos do Observatório Astronômico – Atlas celeste

Jornais e revistas

PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDOS

Economia doméstica e Matemática (H25)

A geometria dos cristais

Reciclagem e Matemática

Aprofundamento de estudos – formação de grupos para participação na Olimpíada Brasileira de Matemática

OBSERVAÇÕES GERAIS:

- A intervenção docente (INTERV./DOC) ocorrerá eventualmente quando não for possível ou conveniente criar uma situação-problema (SIT/PROB), particularmente em pontos que digam respeito a procedimentos peculiares da disciplina.
- A preocupação com a formação de valores e atitudes sempre vão permear procedimentos que visem a capacitação de habilidades.
- Valorizar o trabalho coletivo responsável, através de “relatórios” baseados em regras. Aproveitamento máximo das oportunidades de participação, como forma de incentivar a atenção constante, a observação, a reflexão, o raciocínio, a discussão, a expressão falada ou escrita e a perseverança na busca de resultados.
- A redescoberta ou reconstrução de propriedades se processarão com base na intensiva participação discente.
- Valorizar tanto o processo quanto o produto da aprendizagem.
- Valorizar a “troca de experiências entre os alunos”, respeitando “o pensamento e a produção dos alunos”, desenvolvendo “um trabalho livre do preconceito de que a Matemática é um conhecimento direcionado para poucos indivíduos talentosos”. (16)
- Valorizar aspectos ligados aos direitos do consumidor que capacitem a “reconhecer e criar formas de proteção contra a propaganda enganosa e contra os esquemas de marketing a que são submetidos os potenciais consumidores”. (17)
- Os níveis de aprofundamento dos conteúdos leva em conta “as possibilidades de compreensão dos alunos”. (18)

AVALIAÇÃO

A avaliação será utilizada como um instrumento diagnóstico tanto para o aluno tome “consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades” (14), quanto para o professor refletir sobre sua prática educativa, aspecto este que lembra que “avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido” (15)

Ela será contínua e cumulativa como prevê LDB/Lei 9.394/96, Art. 22, item V.

As formas de avaliação contemplarão também “as explicações, justificativas e argumentações orais, uma vez que estas revelam aspectos do raciocínio que muitas vezes não ficam evidentes nas avaliações escritas”. (19)

Os conteúdos serão avaliados em três dimensões: conceitos, procedimentos e atitudes, conforme também apreçoam os PCN. (20)

Aos três instrumentos abaixo serão atribuídos pesos iguais para a elaboração dos conceitos bimestrais.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

1. Participação (medida e quantificada segundo critérios estabelecidos com os alunos)
2. Relatórios (trabalhos em grupo, sujeitos a regras acordadas com os alunos)
3. Avaliação escrita individual

NOTAS

- (1) Referenciais: as “Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB”, 2ª. Edição, Brasília: INEP, 1999, pp. 33-37, e o “Relatório SARESP/98”, volume IV, São Paulo: SEE, 2000, pp. 125-128.
- (2) A exceção da 5ª. série E.
- (3) A codificação diz respeito à simbolização de termos ou sentenças.
- (4) Há quem encare esta habilidade, juntamente com a discussão, como formadoras de atitudes.
- (5) A esquematização abrange desde rabiscos até a montagem de quadros.
- (6) Nesses procedimentos incluem-se os algoritmos.
- (7) Objetivos identificados pela sigla D seguida de um número se referem aos descritores contidos nas Matrizes Curriculares citadas. E os identificados com a sigla H seguida de um número têm a ver com as habilidades propostas na “Matriz de Habilidades – ENCEJA”, do INEP.
- (8) A impressão é de que tais situações ficam na dependência de outros conteúdos mais específicos. Reexaminar.
- (9) O que pode representar uma primeira incursão nos rudimentos da construção algébrica. (H31, além de ter algo a ver com o H14 e o H24.)
- (10) As atividades a serem desenvolvidas admitem e valorizam, por um lado, o pressuposto de que, conforme o Art. 3º., Inc. III, da RES. CNE/CEB nº. 2/98, “as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos”, e de que esses processos são “indissociáveis” (Parecer CNE 4/98). Por outro lado, as

- (11) A ocasião é duplamente oportuna. Primeiro, para confrontar a Física Experimental (medições aproximadas) com a Matemática, ciência baseada na noção de exatidão ou precisão; depois, para explorar a precariedade da visão humana diante da necessidade de leituras precisas. Essa precariedade, em termos de limitações, pode ser estendida aos demais órgãos sensoriais humanos.
- (12) As atividades a serem desenvolvidas admitem e valorizam, por um lado, o pressuposto de que, conforme o Art. 3º, Inc. III, da RES. CNE/CEB nº. 2/98, “as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos”, e de que esses processos são “indissociáveis” (Parecer CNE 4/98). Por outro lado, as atividades serão fundamentadas no princípio do respeito mútuo aluno/aluno, aluno/professor, do respeito ao bem comum e na observância de princípios éticos de responsabilidade e de solidariedade.
- (13) Ubiratan D’Ambrósio, “Mitos na Educação Matemática”, Anais da IV ENEM, SBEM, 1995.
- (14) Em conformidade com o plano de gestão.
- (15) Em conformidade com o plano de gestão.
- (16) Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática SEF/MEC – Brasília, 1998, p. 30.
- (17) Idem, idem, p. 35.
- (18) Idem, idem, p. 53
- (19) Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 1 – Introdução. SEF/MEC – Brasília, 1997.
- (20) Idem.
- (21) Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, op. cit., p. 55.
- (22) Idem, idem, p. 55. Ver, também, Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. SEF/MEC – Brasília, 1998, pp. 75-77 e p. 80, último parágrafo.

	OBJETIVOS ATINGIDOS
A	
B	
C	
D	
E	

DATA: 12/05/2003

ASSINATURA PROF.

ASSINATURA PCP